

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA,
EDUCATIVA, SOCIAL Y METODOLOGÍA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD



**EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE UNA INTERVENCIÓN
MULTINIVEL, MULTICOMPONENTE Y MULTIAGENTE
PARA COMBATIR EL RECHAZO ENTRE IGUALES EN
EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Tesis doctoral presentada por: Ghislaine Marande Perrin

Dirigida por: Dr. Francisco J. García Bacete

Castellón de la Plana, abril 2014



Universitat Jaume I.

Facultad de ciencias de la salud.

Departamento de psicología evolutiva, educativa, social y metodología.

Tesis doctoral

EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE UNA INTERVENCIÓN MULTINIVEL, MULTICOMPONENTE Y MULTIAGENTE PARA COMBATIR EL RECHAZO ENTRE IGUALES EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Doctoranda: Ghislaine Marande Perrin

Director: Francisco Juan García Bacete

Informe del director de la Tesis

El Doctor Francisco Juan García Bacete, Profesor titular del Departamento de psicología evolutiva, educativa, social y metodología, de la Facultad de ciencias de la salud de la Universitat Jaume I, como director de la tesis presentada por Ghislaine Marande Perrin para aspirar al grado de Doctora, presenta el informe siguiente:

La Tesis doctoral presentada por Ghislaine Marande es un fiel reflejo de toda su trayectoria académica. Finalizó sus estudios de Psicología con el mejor expediente de su promoción, lo que permitió ser premio extraordinario de licenciatura por la Universidad Jaume I, y por la Comunidad Valenciana. Su brillante trayectoria le permitió obtener contratos de investigación y ayudas para realizar formación de personal investigador (FPI), primero dentro del plan de investigación de la Universitat Jaume I, ayuda a la que renunció cuando obtuvo una ayuda equivalente por parte de la Generalitat Valenciana dirigida a formar los mejores expedientes.

Durante este tiempo ha realizado sus estudios de Master en Intervención y Mediación Familia y ha formado parte del Grupo de investigación Interuniversitario GREI y del Grupo UJI Intervención social, educativa y familiar. También ha participado en diversos proyectos de investigación subvencionado por instituciones públicas y privadas:

Proyecto de Investigación Estudio Longitudinal del Rechazo Entre Iguales en su Contexto Interpersonal: Un Programa de Intervención con Niños y Niñas de 7-9 años, financiado por la Fundació Caixa Castelló-Bancaixa. (Referencia P11B2009-33);

Proyecto de Investigación Un programa longitudinal, multicomponente y multiagente para el aprendizaje de la amistad de niños y niñas rechazados de 8-11 años en un contexto interpersonal positivo, financiado por la Fundació Bancaixa/Universitat Jaume I (Referencia: P1•1A2012-04);

Proyecto de investigación: 2009-2011 El rechazo entre iguales en su contexto interpersonal: una investigación con niños y niñas de primaria, financiado por la Fundación Dávalos-Fletcher de Castellón;

Proyecto de Investigación Rechazo entre Iguales y Dinámica Social en el Aula: Una Aproximación Multidisciplinar y Multimetodológica, financiado por el Ministerio de Ciencia e Investigación dentro del Plan Nacional de I+D+I 2008-2011 (Referencia PSI2008-00541/PSIC);

Proyecto de Investigación Estudio longitudinal multicomponente y multiagente para optimizar la inclusión del alumnado rechazado por sus compañeros en los cursos superiores de la educación primaria, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad Plan Nacional de I+D+I 2013-2015 (Referencia EDU2012-35930).

Su Tesis representa un importante esfuerzo por validar el impacto de intervenciones complejas (muticomponente, multinivel, multiagente) realizadas en cuatro colegios de Castellón durante dos cursos escolares, con el objetivo de crear contextos de aceptación y de ayuda que faciliten la integración del alumnado en situación de rechazo entre iguales. Así, en primer lugar muestra el programa que se ha desarrollado durante estos dos cursos, para a continuación analizar su impacto. Ha utilizado medidas que cubren diversos ámbitos (conductas sociales, tipología sociométrica y centralidad en el aula, autoestima social y cognitiva, soledad e insatisfacción social, habilidades sociales y problemas de relación, clima de relación del profesor con el alumnado,...), aportadas por diversos informantes (el alumno, compañeros, padres, profesores).

La amplitud de los objetivos y de las hipótesis que se formulan dan buena cuenta de la complejidad de la Tesis que se defiende. Se utilizan análisis estadísticos multivariados diversos (medidas repetidas de dos factores, ancovas, anovas, tablas de contingencia,..), mostrando en todo momento los motivos que llevan a la selección del procedimiento y la descripción detallada de las técnicas y de los estadísticos empleados, así como una cuidada y sistemática presentación de las mismas.

Finalmente los resultados confirman gran parte de las hipótesis formuladas y lo que es más importante validan un programa de intervención y un modelo de formación del profesorado, mostrando resultados que ninguna otra investigación ha logrado obtener hasta la fecha en la extensión en la que se alcanzan en este trabajo. Al final del ciclo inicial hay claras diferencias entre las aulas que forman parte de la cohorte de intervención con respecto a las aulas de la cohorte de comparación, de modo que en estas aulas hay menos rechazos, lo son durante menos tiempo y la intensidad del rechazo es menor de lo que ocurre en las aulas de comparación. Pero, además, los principales cambios se dan a nivel de los alumnos medios, a pesar de lo cual, los niños y niñas en situación de rechazado en estas aulas se parecen más a sus compañeros medios de lo que se parecen los rechazados y rechazadas en la muestra de comparación, alumnado éste último que parece haber perdido la confianza en sí mismo y en los sistemas de apoyo (iguales, familias, profesores).

Por los resultados obtenidos, por el trabajo realizado, por los aprendizajes logrados por Ghislaine Marande en la realización de esta Tesis, y en las labores de equipo, informo muy favorablemente sobre sus muchos méritos.

Y por lo tanto

HAGO CONSTAR

Que la tesis “Evaluación del impacto de una intervención multinivel, multicomponente y multiagente para combatir el rechazo entre iguales en el primer ciclo de educación primaria”, elaborada por la doctoranda, reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación.

Castellón, abril 2014

Fdo.: Francisco Juan García Bacete

Agradecimientos

En primer lugar quiero hacer constar que disfruté de una Beca de Formación de Personal Investigador, concedida por la Conselleria d'Educació y Ciència de la Generalitat Valenciana, desde abril 2010 hasta abril 2014, periodo en el cual realicé este trabajo.

También quiero manifestar mi agradecimiento a todos los organismos y las personas que, de una forma u otra, han participado en el proyecto de investigación y han hecho posible la realización de este estudio. Me gustaría poder nombrarlas a todas, pero la lista sería muy larga, así que a todas las personas que no aparecen aquí pero conocen muy bien el alcance del apoyo que me han prestado, les pido una vez más que sean comprensivas, y para esta lista me ceñiré al contexto mismo del propio estudio:

Doy las gracias a Francisco, mi director de tesis, por ser el gran impulsor de este proyecto, por impeler a todo el equipo infatigablemente, por su dedicación, sus consejos y su inestimable ayuda.

Gracias a los miembros del grupo de investigación GREI, que me acogieron con mucha amabilidad, integrándome y haciéndome sentir como una más.

Gracias a mis compañeras de equipo en la UJI: Inma, Amparo, Patricia, Ana, Cristina, Greta, Ofelia, Inés, Andrea, Sara y Aida. Haciendo muestra de gran prosocialidad, ellas me han acompañado en el día a día, en las penurias y en las alegrías, aguantando con la sonrisa lo exigente que es la realización de un estudio de tal envergadura.

Y por supuesto doy las gracias a los centros escolares que se han involucrado en este proyecto, en especial al personal docente que ha sido el artífice de esta investigación, a todos estos maestros y maestras que, pese al esfuerzo que representaba, no han dudado en colaborar y poner todo su interés y voluntad por hacer las cosas bien, y a todos los niños y niñas y sus familias que nos han permitido hacer este trabajo.

ÍNDICES

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE CUADROS.....	vii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xii
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	xiv
ÍNDICE DE TABLAS.....	xix
NOMENCLATURA DE VARIABLES.....	xxx
INTRODUCCIÓN.....	1
ESTUDIO TEÓRICO.....	5
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO.....	7
1. LAS RELACIONES ENTRE IGUALES Y EL DESARROLLO PSICOLÓGICO DEL NIÑO.....	7
1.1. <i>Las relaciones entre iguales en la escuela.....</i>	<i>7</i>
1.2. <i>Influencia del rechazo en el desarrollo del niño.....</i>	<i>10</i>
2. CONCEPTUALIZACIÓN DEL RECHAZO.....	13
2.1. <i>El proceso de rechazo.....</i>	<i>13</i>
2.2. <i>Factores influyentes en el rechazo.....</i>	<i>24</i>
CAPÍTULO II. EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.....	45
1. ANTECEDENTES.....	45
1.1. <i>Aprendizaje de habilidades sociales en el niño aislado.....</i>	<i>46</i>
1.2. <i>Intervención universal y específica en el niño rechazado.....</i>	<i>47</i>
1.3. <i>Intervención multinivel, multicomponente y multiagente para combatir el rechazo.....</i>	<i>49</i>
2. EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN GREI.....	50
2.1. <i>Objetivos y ámbitos de la intervención.....</i>	<i>50</i>
2.2. <i>Aplicación del programa.....</i>	<i>59</i>
ESTUDIO EMPÍRICO.....	63
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....	65
1. DISEÑO METODOLÓGICO.....	65
1.1. <i>Temporalización.....</i>	<i>66</i>
1.2. <i>Muestras y submuestras.....</i>	<i>67</i>
2. PARTICIPANTES.....	68
2.1. <i>Muestras Comparación e Intervención.....</i>	<i>69</i>
2.2. <i>Submuestras medios y rechazados en tiempo T1.....</i>	<i>72</i>
2.3. <i>Submuestras seleccionadas. Informes padres y tutor.....</i>	<i>73</i>
2.4. <i>Submuestras rechazados en T1 y rechazados en T2.....</i>	<i>75</i>
3. INSTRUMENTOS Y VARIABLES.....	76
3.1. <i>Instrumentos administrados a la muestra entera.....</i>	<i>76</i>
3.2. <i>Instrumentos administrados a la submuestra seleccionada.....</i>	<i>87</i>
4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN.....	92

4.1. Objetivos.....	93
4.2. Hipótesis.....	94
5. ESTRATEGIA ANALÍTICA.....	110
5.1. Análisis de los datos categóricos.....	111
5.2. Análisis de los datos cuantitativos. Criterios previos.....	112
5.3. Secuencia analítica de variables cuantitativas.....	119
CAPÍTULO IV. RESULTADOS.....	149
1. EL TIPO SOCIOMÉTRICO RECHAZADO A PRINCIPIO DE CICLO.....	153
1.0. Tasa de rechazo.....	153
1.1. Nominaciones negativas recibidas.....	157
1.2. Nominaciones positivas recibidas.....	160
1.3.1. Reputación de agresión.....	163
1.3.2. Reputación de prosocialidad.....	166
1.3.3. Reputación de timidez.....	169
1.4.1. Expectativas negativas.....	172
1.4.2.1. Percepción de soledad.....	175
1.4.2.2. Percepción de insatisfacción social.....	178
1.4.3. Percepción de aceptación de los iguales.....	181
1.4.4. Expectativas positivas.....	184
1.4.5. Percepción de autocompetencia cognitiva.....	187
1.5.1. Percepción de proximidad en el clima del aula.....	190
1.5.2. Percepción de control en el clima del aula.....	193
1.6. Centralidad.....	196
2. IMPACTO DE LA INTERVENCIÓN EN EL ALUMNADO Y EN LAS AULAS.....	200
2.1. Nominaciones negativas recibidas. Alumnado y aulas.....	200
2.2. Nominaciones positivas recibidas. Alumnado y aulas.....	209
2.3.1. Reputación de agresión. Alumnado y aulas.....	218
2.3.2. Reputación de prosocialidad. Alumnado y aulas.....	227
2.3.3. Reputación de timidez. Alumnado y aulas.....	236
2.4.1. Expectativas negativas. Alumnado y aulas.....	245
2.4.2.1. Percepción de Soledad. Alumnado y aulas.....	254
2.4.2.2. Percepción de Insatisfacción social. Alumnado y aulas.....	262
2.4.3. Percepción de aceptación de los iguales. Alumnado y aulas.....	270
2.4.4. Expectativas positivas. Alumnado y aulas.....	279
2.4.5. Percepción de autocompetencia cognitiva. Alumnado y aulas.....	288
2.5.1. Percepción de proximidad en el clima del aula. Alumnado y aulas.....	296
2.5.2. Percepción de control en el clima del aula. Alumnado y aulas.....	305
3. IMPACTO DE LA INTERVENCIÓN EN LA TIPOLOGÍA SOCIOMÉTRICA.....	314

3.0. Estabilidad de los tipos sociométricos.....	314
3.1. Nominaciones negativas recibidas	319
3.2. Nominaciones positivas recibidas	329
3.3.1. Reputación de agresión	338
3.3.2. Reputación de prosocialidad	347
3.3.3. Reputación de timidez.....	358
3.4.1. Expectativas negativas	367
3.4.2.1 Percepción de soledad.....	376
3.4.2.2 Percepción de insatisfacción social.....	385
3.4.3. Percepción de aceptación de los iguales	394
3.4.4. Expectativas positivas.....	403
3.4.5. Percepción de autocompetencia cognitiva	412
3.5.1. Percepción de proximidad en el clima del aula.....	421
3.5.2. Percepción de control en el clima del aula	430
3.6. Evolución de la centralidad del rechazado	439
3.7.1. Relaciones positivas con los compañeros. Informe de los padres	441
3.7.2. Relaciones positivas con los compañeros. Informe del tutor.....	449
3.8.1. Problemas con los compañeros. Informe de los padres	457
3.8.2. Problemas con los compañeros. Informe del tutor.....	464
4. EL TIPO SOCIOMÉTRICO RECHAZADO A FINAL DE CICLO.....	472
4.0. Tasa de rechazo.....	472
4.1. Nominaciones negativas recibidas	476
4.2. Nominaciones positivas recibidas	479
4.3.1. Reputación de agresión	482
4.3.2. Reputación de prosocialidad	484
4.3.3. Reputación de timidez.....	487
4.4.1. Expectativas negativas	490
4.4.2.1 Percepción de soledad.....	493
4.4.2.2 Percepción de Insatisfacción social	496
4.4.3. Percepción de aceptación de los iguales	499
4.4.4. Expectativas positivas.....	502
4.4.5. Percepción de autocompetencia cognitiva	505
4.5.1. Percepción de proximidad.....	508
4.5.2. Percepción de control.....	511
4.6. Centralidad.....	514
CAPÍTULO V. INTEGRACIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES	519
1. EL TIPO SOCIOMÉTRICO RECHAZADO A PRINCIPIO DE CICLO	519
2. IMPACTO DE LA INTERVENCIÓN EN EL ALUMNADO Y EN LAS AULAS	532
3. IMPACTO DE LA INTERVENCIÓN EN LA TIPOLOGÍA SOCIOMÉTRICA	541
4. EL TIPO SOCIOMÉTRICO RECHAZADO A FINAL DE CICLO.....	555
5. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO	565
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	579
ANEXOS.....	595

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1.1. <i>Estudios de rechazo y conductas externalizantes</i>	29
Cuadro 1.2. <i>Estudios de rechazo y conductas internalizantes</i>	32
Cuadro 1.3 <i>Estudios de rechazo y percepción interpersonal</i>	38
Cuadro 1.4. <i>Estudios de rechazo y reputación</i>	41
Cuadro 1.5. <i>Estudios de rechazo y centralidad</i>	43
Cuadro 3.1. <i>Variables, informantes e hipótesis</i>	107
Cuadro 4.1.0.1. <i>Tasa de rechazo en T1. Resumen de resultados</i>	157
Cuadro 4.1.1.1. <i>ÍndiceNNR. Secuencia analítica Fase I. Resumen de resultados</i>	160
Cuadro 4.1.2.1. <i>ÍndiceNPR. Secuencia analítica Fase I. Resumen de resultados</i>	163
Cuadro 4.1.3.1.1. <i>Reputación en agresión. Secuencia analítica Fase I. Resumen de resultados</i>	166
Cuadro 4.1.3.2.1. <i>Reputación en prosocialidad. Secuencia analítica Fase I</i>	169
<i>Resumen de resultados</i>	
Cuadro 4.1.3.3.1. <i>Reputación en timidez. Secuencia analítica Fase I. Resumen de resultados</i>	172
Cuadro 4.1.4.1.1. <i>Expectativas negativas. Secuencia analítica Fase I. Resumen de resultados</i>	175
Cuadro 4.1.4.2.1.1. <i>Soledad. Secuencia analítica Fase I. Resumen de resultados</i>	178
Cuadro 4.1.4.2.2.1. <i>Insatisfacción social. Secuencia analítica Fase I. Resumen de resultados</i>	181
Cuadro 4.1.4.3.1. <i>Aceptación de los iguales. Secuencia analítica Fase I. Resumen de resultados</i>	184
Cuadro 4.1.4.4.1. <i>Expectativas positivas. Secuencia analítica Fase I. Resumen de resultados</i>	187
Cuadro 4.1.4.5.1. <i>Autocompetencia cognitiva. Secuencia analítica Fase I. Resumen de resultados</i>	190
Cuadro 4.1.5.1.1. <i>Proximidad en el clima de aula. Secuencia analítica Fase I. Resumen de resultados</i>	193
Cuadro 4.1.5.2.1. <i>Control en el clima de aula. Secuencia analítica Fase I. Resumen de resultados</i>	196
Cuadro 4.1.6.1. <i>Centralidad del alumnado rechazado y medio en T1. Resumen de resultados</i>	199
Cuadro 4.2.1.1. <i>ÍndiceNNR. Secuencia analítica Fases II y III. Resumen de resultados</i>	209
Cuadro 4.2.2.1. <i>ÍndiceNPR. Secuencia analítica Fases II y III. Resumen de resultados</i>	218
Cuadro 4.2.3.1.1. <i>Reputación en agresión. Secuencia analítica Fases II y III. Resumen de resultados</i>	227

Cuadro 4.2.3.2.1. <i>Reputación en prosocialidad.</i>	
<i>Secuencia analítica Fases II y III. Resumen de resultados.</i>	236
Cuadro 4.2.3.3.1. <i>Reputación en timidez. Secuencia analítica Fases II y III.</i>	
<i>Resumen de resultados.</i>	245
Cuadro 4.2.4.1.1. <i>Expectativas negativas. Secuencia analítica Fases II y III.</i>	
<i>Resumen de resultados.</i>	254
Cuadro 4.2.4.2.1.1. <i>Soledad. Secuencia analítica Fases II y III.</i>	
<i>Resumen de resultados.</i>	262
Cuadro 4.2.4.2.2.1. <i>Insatisfacción social. Secuencia analítica Fases II y III.</i>	
<i>Resumen de resultados.</i>	270
Cuadro 4.2.4.3.1. <i>Aceptación de los iguales. Secuencia analítica Fases II y III</i>	
<i>Resumen de ..resultados.</i>	279
Cuadro 4.2.4.4.1. <i>Expectativas positivas. Secuencia analítica Fases II y III</i>	
<i>Resumen de resultados.....</i>	288
Cuadro 4.2.4.5.1. <i>Autocompetencia cognitiva. Secuencia analítica Fases II y III</i>	
<i>Resumen de resultados.....</i>	296
Cuadro 4.2.5.1.1. <i>Proximidad en el clima de aula.</i>	
<i>Secuencia analítica Fases II y III. Resumen de resultados.....</i>	305
Cuadro 4.2.5.2.1. <i>Control en el clima de aula</i>	
<i>Secuencia analítica Fases II y III. Resumen de resultados ..</i>	313
Cuadro 4.3.0.1. <i>Estabilidad del rechazo en ambas muestras.</i>	
<i>Resumen de resultados.</i>	318
Cuadro 4.3.1.1. <i>ÍndiceNNR. Secuencia analítica Fases IV y V.</i>	
<i>Resumen de resultados.....</i>	329
Cuadro 4.3.2.1. <i>ÍndiceNPR. Secuencia analítica Fases IV y V.</i>	
<i>Resumen de resultados.....</i>	338
Cuadro 4.3.3.1.1. <i>Reputación en agresión. Secuencia analítica Fases IV y V.</i>	
<i>Resumen de resultados.....</i>	347
Cuadro 4.3.3.2.1. <i>Reputación en prosocialidad.</i>	
<i>Secuencia analítica Fases IV y V. Resumen de resultados.....</i>	357
Cuadro 4.3.3.3.1. <i>Reputación en timidez</i>	
<i>Secuencia analítica Fases IV y V. Resumen de resultados.</i>	366
Cuadro 4.3.4.1.1. <i>Expectativas negativas. Secuencia analítica Fases IV y V.</i>	
<i>Resumen de resultados.</i>	375
Cuadro 4.3.4.2.1.1. <i>Soledad. Secuencia analítica Fases IV y V.</i>	
<i>Resumen de resultados.</i>	384
Cuadro 4.3.4.2.2.1. <i>Insatisfacción social. Secuencia analítica Fases IV y V.</i>	
<i>Resumen de resultados.....</i>	393
Cuadro 4.3.4.3.1. <i>Aceptación de los iguales.</i>	
<i>Secuencia analítica Fases IV y V. Resumen de resultados.....</i>	402
Cuadro 4.3.4.4.1. <i>Expectativas positivas.</i>	
<i>Secuencia analítica Fases IV y V. Resumen de resultados.....</i>	411

Cuadro 4.3.4.5.1. <i>Autocompetencia cognitiva.</i>	
<i>Secuencia analítica Fases IV y V. Resumen de resultados.</i>	420
Cuadro 4.3.5.1.1. <i>Proximidad en el clima de aula.</i>	
<i>Secuencia analítica Fases IV y V.</i>	429
Cuadro 4.3.5.2.1. <i>Control en el clima de aula.</i>	
<i>Secuencia analítica Fases IV y V. Resumen de resultados.</i>	481
Cuadro 4.3.6.1. <i>Evolución de la centralidad del alumnado inicialmente rechazado. Resumen de resultados.</i>	441
Cuadro 4.3.7.1.1. <i>Relaciones positivas con los compañeros-Padres.</i>	
<i>Secuencia analítica Fase VI. Resumen de resultados.</i>	448
Cuadro 4.3.7.2.1. <i>Relaciones positivas con los compañeros-Profesor.</i>	
<i>Secuencia analítica Fase VI. Resumen de resultados.</i>	456
Cuadro 4.3.8.1.1. <i>Problemas con los compañeros-Padres.</i>	
<i>Secuencia analítica Fase VI. Resumen de resultados.</i>	464
Cuadro 4.3.8.2.1. <i>Problemas con los compañeros-Profesor.</i>	
<i>Secuencia analítica Fase VI. Resumen de resultados.</i>	471
Cuadro 4.4.0.1. <i>Tasa de rechazo en T2. Resumen de resultados.</i>	476
Cuadro 4.4.1.1. <i>ÍndiceNRR. Secuencia analítica Fase VII.</i>	
<i>Resumen de resultados.</i>	479
Cuadro 4.4.2.1. <i>ÍndiceNPR. Secuencia analítica Fase VII.</i>	
<i>Resumen de resultados.</i>	481
Cuadro 4.4.3.1.1. <i>Reputación en agresión. Secuencia analítica Fase VII.</i>	
<i>Resumen de resultados.</i>	484
Cuadro 4.4.3.2.1. <i>Reputación en prosocialidad.</i>	
<i>Secuencia analítica Fase VII. Resumen de resultados.</i>	487
Cuadro 4.4.3.3.1. <i>Reputación en timidez.</i>	
<i>Secuencia analítica Fase VII. Resumen de resultados.</i>	490
Cuadro 4.4.4.1.1. <i>Expectativas negativas. Secuencia analítica Fase VII.</i>	
<i>Resumen de resultados.</i>	493
Cuadro 4.4.4.2.1.1. <i>Soledad. Secuencia analítica Fase VII.</i>	
<i>Resumen de resultados.</i>	496
Cuadro 4.4.4.2.2.1. <i>Insatisfacción social. Secuencia analítica Fase VII.</i>	
<i>Resumen de resultados.</i>	499
Cuadro 4.4.4.3.1. <i>Aceptación de los iguales. Secuencia analítica Fase VII.</i>	
<i>Resumen de resultados.</i>	502
Cuadro 4.4.4.4.1. <i>Expectativas positivas. Secuencia analítica Fase VII.</i>	
<i>Resumen de resultados.</i>	505
Cuadro 4.4.4.5.1. <i>Autocompetencia cognitiva</i>	
<i>Secuencia analítica Fase VII. Resumen de resultados.</i>	508
Cuadro 4.4.5.1.1. <i>Proximidad en el clima de aula.</i>	
<i>Secuencia analítica Fase VII. Resumen de resultados.</i>	511

Cuadro 4.4.5.2.1. <i>Control en el clima de aula.</i>	
<i>Secuencia analítica Fase VII. Resumen de resultados.</i>	514
Cuadro 4.4.6.1. <i>Centralidad del alumnado rechazado a final de ciclo.</i>	
<i>Resumen de resultados.</i>	517
Cuadro 5.1. <i>El tipo sociométrico rechazado a principio de ciclo.</i>	
<i>Resumen de resultados de las variables tasa de rechazo,</i> <i>nivel de rechazo y nivel de aceptación.</i>	520
Cuadro 5.2. <i>El tipo sociométrico rechazado a principio de ciclo.</i>	
<i>Resumen de resultados de las variables de reputación (conducta social).</i>	521
Cuadro 5.3. <i>El tipo sociométrico rechazado a principio de ciclo.</i>	
<i>Resumen de resultados de las variables de expectativas y autopercepciones.</i>	524
Cuadro 5.4. <i>El tipo sociométrico rechazado a principio de ciclo</i>	
<i>Resumen de resultados de las variables de clima del aula percibido</i>	527
Cuadro 5.5. <i>El tipo sociométrico rechazado a principio de ciclo.</i>	
<i>Resumen de resultados de la variable de centralidad.</i>	529
Cuadro 5.6. <i>El tipo sociométrico rechazado a principio de ciclo.</i>	
<i>Resumen de resultados de las variables de ajuste social</i> <i>informado por los padres y el profesor.</i>	529
Cuadro 5.7. <i>Impacto de la intervención en el alumnado y en las aulas</i>	
<i>Resumen de resultados de las variables nivel de rechazo</i> <i>y nivel de aceptación.</i>	533
Cuadro 5.8. <i>Impacto de la intervención en el alumnado y en las aulas</i>	
<i>Resumen de resultados de las variables de reputación.</i>	534
Cuadro 5.9. <i>Impacto de la intervención en el alumnado y en las aulas.</i>	
<i>Resumen de resultados de las variables de expectativas y autopercepciones.</i>	536
Cuadro 5.10. <i>Impacto de la intervención en el alumnado y en las aulas.</i>	
<i>Resumen de resultados de las variables de clima del aula percibido.</i>	538
Cuadro 5.11. <i>Impacto de la intervención en la tipología sociométrica.</i>	
<i>Resumen de resultados de las variables estabilidad de rechazo,</i> <i>nivel de rechazo y nivel de aceptación.</i>	542
Cuadro 5.12. <i>Impacto de la intervención en la tipología sociométrica.</i>	
<i>Resumen de resultados de las variables de reputación.</i>	543
Cuadro 5.13. <i>Impacto de la intervención en la tipología sociométrica.</i>	
<i>Resumen de resultados de las variables de expectativas y autopercepciones.</i>	545
Cuadro 5.14. <i>Impacto de la intervención en la tipología sociométrica.</i>	
<i>Resumen de resultados de las variables de clima del aula percibido.</i>	548
Cuadro 5.15. <i>Impacto de la intervención en la tipología sociométrica.</i>	
<i>Resumen de resultados de la variable centralidad del alumno en el aula.</i>	549
Cuadro 5.16. <i>Impacto de la intervención en la tipología sociométrica.</i>	
<i>Resumen de resultados de las variables de ajuste social informado por</i> <i>los padres y el profesor.</i>	550

Cuadro 5.17. <i>El tipo sociométrico rechazado a final de ciclo. Resumen de resultados de las variables tasa de rechazo, nivel de rechazo y nivel de aceptación</i>	556
Cuadro 5.18. <i>El tipo sociométrico rechazado a final de ciclo. Resumen de resultados de las variables de reputación.</i>	558
Cuadro 5.19. <i>El tipo sociométrico rechazado a final de ciclo. Resumen de resultados de las variables de expectativas y autopercepciones.</i>	559
Cuadro 5.20. <i>El tipo sociométrico rechazado a final de ciclo. Resumen de resultados de las variables de clima del aula percibido.</i>	561
Cuadro 5.21. <i>El tipo sociométrico rechazado a final de ciclo. Resumen de resultados de la variable centralidad del alumno en el aula.</i>	562

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.1.</i> Modelo incidental.....	16
<i>Figura 1.2.</i> Modelo causal.....	17
<i>Figura 1.3.</i> Modelo diátesis-estrés.....	18
<i>Figura 1.4.</i> Modelo Persona X Ambiente – Percepciones Interpersonales.....	19
<i>Figura 1.5.</i> Modelo transaccional.....	20
<i>Figura 1.6</i> Modelo en cascada.....	22
<i>Figura 1.7.</i> Modelo mediacional.....	23
<i>Figura 2.1.</i> Componentes de la intervención.....	57
<i>Figura 3.1.</i> Temporalización de las cohortes Comparación e Intervención	67
<i>Figura 3.2.</i> Centralidad del alumno en el aula.....	81
<i>Figura 3.3.</i> Fase I. Esquema de contrastes mediante ANOVA de un factor	120
<i>Figura 3.4.</i> Fase II. Esquema de contrastes mediante ANOVA de medidas repetidas.	123
<i>Figura 3.5.</i> MR. Ejemplo de gráfico de perfil 4.2.Variable.1 con efecto intrasujeto no significativo.....	125
<i>Figura 3.6.</i> MR. Ejemplo de gráfico de perfil 4.2.Variable.1 con efecto intersujeto no significativo.....	126
<i>Figura 3.7.</i> MR. Ejemplo de gráfico de perfil 4.2.Variable.1 con efecto intragrupo no significativo.....	127
<i>Figura 3.8.</i> Fase III-1. Esquema de contrastes mediante ANOVA univariante de dos factores.....	129
<i>Figura 3.9.</i> Ejemplo de gráfico 4.2.Variable.2. Variable en tiempo T1 de cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).....	130
<i>Figura 3.10.</i> Fase III-2. Esquema de contrastes mediante ANCOVA de dos factores.....	131
<i>Figura 3.11.</i> Ejemplo de gráfico 4.2.Variable.3. Variable en tiempo T2 de cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).....	132
<i>Figura 3.12.</i> Esquema de la secuencia analítica de los bloques 1 y 2; fases I, II y III.....	133
<i>Figura 3.13.</i> Fase IV. Esquema de contrastes mediante ANOVA de medidas repetidas.....	135
<i>Figura 3.14.</i> Ejemplo de gráfico de perfil “4.3.Variable.1” Evolución de los tipos sociométricos de cada muestra.....	136
<i>Figura 3.15.</i> Fase V. Esquema de contraste mediante ANOVA de un factor.....	138
<i>Figura.3.16.</i> Fase VI-1. Esquema de contrastes mediante ANOVA de medidas repetidas.....	143

<i>Figura.3.17.</i> Fase VI-2. Esquema de contraste mediante ANOVA de un factor.....	144
<i>Figura.3.18.</i> Fase VII. Esquema de contrastes mediante ANOVA de un factor.....	146
<i>Figura.3.19.</i> Esquema de la secuencia analítica de los bloques 3 y 4; fases IV, V, VI y VII.....	148

ÍNDICE DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 4.1.1.1.</i> ÍndiceNNR. Submuestras seleccionadas. Diferencias entre medios y rechazados en T1.	159
<i>Gráfico 4.1.2.1.</i> ÍndiceNPR. Submuestras seleccionadas. Diferencias entre medios y rechazados en T1.	162
<i>Gráfico 4.1.3.1.1.</i> Reputación en agresión. Submuestras seleccionadas. Diferencias entre medios y rechazados en T1.	165
<i>Gráfico 4.1.3.2.1.</i> Reputación en prosocialidad. Submuestras seleccionadas. Diferencias entre medios y rechazados en T1.	168
<i>Gráfico 4.1.3.3.1.</i> Reputación en timidez. Submuestras seleccionadas. Diferencias entre medios y rechazados en T1.....	171
<i>Gráfico 4.1.4.1.1.</i> Expectativas negativas. Submuestras seleccionadas. Diferencias entre medios y rechazados en T1.	174
<i>Gráfico 4.1.4.2.1.1.</i> Percepción de soledad. Submuestras seleccionadas. Diferencias entre medios y rechazados en T1.....	177
<i>Gráfico 4.1.4.2.2.1.</i> Percepción de insatisfacción social. Submuestras seleccionadas. Diferencias entre medios y rechazados en T1.	180
<i>Gráfico 4.1.4.3.1.</i> Aceptación de los iguales. Submuestras seleccionadas. Diferencias entre medios y rechazados en T1.	183
<i>Gráfico 4.1.4.4.1.</i> Expectativas positivas. Submuestras seleccionadas. Diferencias entre medios y rechazados en T1.	186
<i>Gráfico 4.1.4.5.1.</i> Autocompetencia cognitiva. Submuestras seleccionadas. Diferencias entre medios y rechazados en T1.	189
<i>Gráfico 4.1.5.1.1.</i> Proximidad en el clima del aula. Submuestras seleccionadas. Diferencias entre medios y rechazados en T1.	192
<i>Gráfico 4.1.5.2.1.</i> Control en el clima del aula. Submuestras seleccionadas. Diferencias entre medios y rechazados en T1.	195
<i>Gráfico 4.2.1.1.</i> ÍndiceNNR. Evolución de cada muestra (Comparación, Intervención) a lo largo del tiempo (T1, T2).....	204
<i>Gráfico 4.2.1.2.</i> ÍndiceNNR en tiempo T1 en cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).	206
<i>Gráfico 4.2.1.3.</i> ÍndiceNNR en tiempo T2 de cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).....	208
<i>Gráfico 4.2.2.1.</i> ÍndiceNPR. Evolución de cada muestra (Comparación, Intervención) a lo largo del tiempo (T1, T2).....	213
<i>Gráfico 4.2.2.2.</i> ÍndiceNPR en tiempo T1 de cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).....	215
<i>Gráfico 4.2.2.3.</i> ÍndiceNPR en tiempo T2 de cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).....	217
<i>Gráfico 4.2.3.1.1.</i> Reputación en agresión. Evolución de cada muestra (Comparación, Intervención) a lo largo del tiempo (T1,T2).....	222

<i>Gráfico 4.2.3.1.2.</i> Reputación en agresión en tiempo T1 en cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).....	224
<i>Gráfico 4.2.3.1.3.</i> Reputación en agresión en tiempo T2 de cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).....	226
<i>Gráfico 4.2.3.2.1.</i> Reputación en prosocialidad. Evolución de cada muestra (Comparación, Intervención) a lo largo del tiempo (T1,T2).....	231
<i>Gráfico 4.2.3.2.2.</i> Reputación en prosocialidad en tiempo T1 en cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).....	233
<i>Gráfico 4.2.3.2.3.</i> Reputación en prosocialidad en tiempo T2 de cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).....	235
<i>Gráfico 4.2.3.3.1.</i> Reputación en timidez. Evolución de cada muestra (Comparación, Intervención) a lo largo del tiempo (T1, T2).....	240
<i>Gráfico 4.2.3.3.2.</i> Reputación en timidez en tiempo T1 en cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).....	242
<i>Gráfico 4.2.3.3.3.</i> Reputación en timidez en tiempo T2 de cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).....	244
<i>Gráfico 4.2.4.1.1.</i> Expectativas negativas. Evolución de cada muestra (Comparación, Intervención) a lo largo del tiempo (T1, T2).....	249
<i>Gráfico 4.2.4.1.2.</i> Expectativas negativas en tiempo T1 de cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).....	251
<i>Gráfico 4.2.4.1.3.</i> Expectativas negativas en tiempo T2 de cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).....	253
<i>Gráfico 4.2.4.2.1.1.</i> Soledad. Evolución de cada muestra . (Comparación, Intervención) a lo largo del tiempo (T1,T2).....	257
<i>Gráfico 4.2.4.2.1.2.</i> Soledad en tiempo T1 de cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).....	259
<i>Gráfico 4.2.4.2.1.3.</i> Soledad en tiempo T2 de cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).....	261
<i>Gráfico 4.2.4.2.2.1.</i> Insatisfacción social. Evolución de cada muestra (Comparación, Intervención) a lo largo del tiempo (T1,T2).....	265
<i>Gráfico 4.2.4.2.2.2.</i> Insatisfacción social en tiempo T1 de cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).....	267
<i>Gráfico 4.2.4.2.2.3.</i> Insatisfacción social en tiempo T2 de cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).....	269
<i>Gráfico 4.2.4.3.1.</i> Aceptación de los iguales. Evolución de cada muestra (Comparación, Intervención) a lo largo del tiempo (T1,T2).....	274
<i>Gráfico 4.2.4.3.2.</i> Aceptación de los iguales en tiempo T1 en cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).....	276
<i>Gráfico 4.2.4.3.3.</i> Aceptación de los iguales en tiempo T2 de cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).....	278
<i>Gráfico 4.2.4.4.1.</i> Expectativas positivas. Evolución de cada muestra (Comparación, Intervención) a lo largo del tiempo (T1, T2).....	283

<i>Gráfico 4.2.4.4.2.</i> Expectativas positivas en tiempo T1 en cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).....	285
<i>Gráfico 4.2.4.4.3.</i> Expectativas positivas en tiempo T2 de cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).....	287
<i>Gráfico 4.2.4.5.1.</i> Autocompetencia cognitiva. Evolución de cada muestra (Comparación, Intervención) a lo largo del tiempo (T1,T2).....	292
<i>Gráfico 4.2.4.5.2.</i> Autocompetencia cognitiva en tiempo T1 en cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).....	293
<i>Gráfico 4.2.4.5.3.</i> Autocompetencia cognitiva en tiempo T2 de cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).....	295
<i>Gráfico 4.2.5.1.1.</i> Proximidad en el clima de aula. Evolución de cada muestra (Comparación, Intervención) a lo largo del tiempo (T1,T2).....	300
<i>Gráfico 4.2.5.1.2.</i> Proximidad en el clima de aula en tiempo T1 en cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).....	302
<i>Gráfico 4.2.5.1.3.</i> Proximidad en el clima de aula en tiempo T2 de cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).....	304
<i>Gráfico 4.2.5.2.1.</i> Control en el clima del aula. Evolución de cada muestra (Comparación, Intervención) a lo largo del tiempo (T1, T2).....	309
<i>Gráfico 4.2.5.2.2.</i> Control en el clima de aula en tiempo T1 en cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).....	310
<i>Gráfico 4.2.5.2.3.</i> Control en el clima del aula en tiempo T2 de cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).....	312
<i>Gráfico 4.3.1.1.</i> ÍndiceNNR. Evolución de los tipos sociométricos de cada muestra.....	325
<i>Gráfico 4.3.2.1.</i> ÍndiceNPR. Evolución de los tipos sociométricos de cada muestra.....	335
<i>Gráfico 4.3.3.1.1.</i> Reputación en agresión. Evolución de los tipos sociométricos de cada muestra.....	344
<i>Gráfico 4.3.3.2.1.</i> Reputación en prosocialidad. Evolución de los tipos sociométricos de cada muestra.....	353
<i>Gráfico 4.3.3.3.1.</i> Reputación en timidez. Evolución de los tipos sociométricos de cada muestra.....	363
<i>Gráfico 4.3.4.1.1.</i> Expectativas negativas. Evolución de los tipos sociométricos de cada muestra.....	372
<i>Gráfico 4.3.4.2.1.1.</i> Soledad. Evolución de los tipos sociométricos de cada muestra.....	381
<i>Gráfico 4.3.4.2.2.1.</i> Insatisfacción social. Evolución de los tipos sociométricos de cada muestra.....	390

<i>Gráfico 4.3.4.3.1.</i> Aceptación de los iguales. Evolución de los tipos sociométricos de cada muestra.....	399
<i>Gráfico 4.3.4.4.1.</i> Expectativas positivas. Evolución de los tipos sociométricos de cada muestra.....	408
<i>Gráfico 4.3.4.5.1.</i> Autocompetencia cognitiva. Evolución de los tipos sociométricos de cada muestra.....	417
<i>Gráfico 4.3.5.1.1.</i> Proximidad en el clima del aula. Evolución de los tipos sociométricos de cada muestra.....	426
<i>Gráfico 4.3.5.2.1.</i> Control en el clima del aula. Evolución de los tipos sociométricos de cada muestra.....	435
<i>Gráfico 4.3.7.1.1.</i> Relaciones positivas con los compañeros-Padres. Evolución de las submuestras de medios y rechazados de cada muestra.	445
<i>Gráfico 4.3.7.2.1.</i> Relaciones positivas con los compañeros-Profesor. Evolución de las submuestras de medios y rechazados de cada muestra.	453
<i>Gráfico 4.3.8.1.1.</i> Problemas con los compañeros-Padres. Evolución de las submuestras de medios y rechazados de cada muestra.	461
<i>Gráfico 4.3.8.2.1.</i> Problemas con los compañeros-Profesor. Evolución de las submuestras de medios y rechazados de cada muestra.	469
<i>Gráfico 4.4.1.1.</i> ÍndiceNNR. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención)	478
<i>Gráfico 4.4.2.1.</i> ÍndiceNPR. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención)	481
<i>Gráfico 4.4.3.1.1.</i> Reputación en agresión. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención).....	483
<i>Gráfico 4.4.3.2.1.</i> Reputación en prosocialidad. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención).....	486
<i>Gráfico 4.4.3.3.1.</i> Reputación en timidez. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención).....	489
<i>Gráfico 4.4.4.1.1.</i> Expectativas negativas. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención)	492
<i>Gráfico 4.4.4.2.1.1.</i> Percepción de soledad. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención)	495
<i>Gráfico 4.4.4.2.2.1.</i> Percepción de insatisfacción social. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención)	498

<i>Gráfico 4.4.4.3.1.</i> Aceptación de los iguales. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención).....	501
<i>Gráfico 4.4.4.4.1.</i> Expectativas positivas. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención).....	504
<i>Gráfico 4.4.4.5.1.</i> Autocompetencia cognitiva. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención).....	507
<i>Gráfico 4.4.5.1.1.</i> Proximidad en el clima del aula. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención).....	510
<i>Gráfico 4.4.5.2.1.</i> Control en el clima del aula. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención).....	513

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 3.1. <i>Muestras Comparación e Intervención enteras.</i> <i>Distribución según el género.....</i>	70
Tabla 3.2. <i>Muestras Comparación e Intervención en tiempo T1.</i> <i>Distribución según el tipo sociométrico.....</i>	71
Tabla 3.3. <i>Submuestras rechazados y medios en tiempo T1.</i> <i>Distribución según el género.....</i>	72
Tabla 3.4. <i>Submuestras seleccionadas. Informes padres y tutor.</i> <i>Distribución según el tipo.....</i>	73
Tabla 3.5. <i>Submuestras seleccionadas. Informes padres y tutor.</i> <i>Distribución según género.....</i>	74
Tabla 3.6. <i>Submuestras rechazados en tiempo T1 y T2.</i> <i>Distribución por género.....</i>	75
Tabla 3.7. <i>Ejemplo de tabla 4.1.Variable.1.Variable X.</i> <i>Diferencias entre medios y rechazados en ambas muestras en T1.....</i>	121
Tabla 3.8. <i>Ejemplo de Tabla “4.3.Variable.5” con variable de carácter negativo.</i> <i>Diferencias de medias entre T1 y T2. Diferencias de cambio longitudinal</i> <i>entre Rechazados y resto de tipos sociométricos de su muestra.....</i>	140
Tabla 3.9. <i>Ejemplo de Tabla “4.3.Variable.5” con variable de carácter positivo.</i> <i>Diferencias de medias entre T1 y T2. Diferencias de cambio longitudinal</i> <i>entre Rechazados y resto de tipos sociométricos de su muestra.....</i>	141
Tabla 3.10. <i>Ejemplo de tabla 4.4.Variable.1.Variable X. Diferencias entre</i> <i>submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras</i> <i>(Comparación, Intervención).....</i>	147
Tabla 4.1.0.1. <i>Incidencia de los tipos sociométricos</i> <i>en cada muestra al inicio del primer ciclo, T1.....</i>	154
Tabla 4.1.0.2. <i>Diferencias por género en la incidencia</i> <i>de los tipos sociométricos en cada muestra al inicio del primer ciclo, T1.....</i>	156
Tabla 4.1.1.1. <i>ÍndiceNNR. Submuestras seleccionadas.</i> <i>Diferencias entre medios y rechazados en T1.</i>	158
Tabla 4.1.2.1. <i>ÍndiceNPR. Submuestras seleccionadas.</i> <i>Diferencias entre medios y rechazados en T1.</i>	161
Tabla 4.1.3.1.1. <i>Reputación en agresión. Submuestras seleccionadas</i> <i>Diferencias entre medios y rechazados en T1.</i>	164
Tabla 4.1.3.2.1. <i>Reputación en prosocialidad. Submuestras seleccionadas.</i> <i>Diferencias entre medios y rechazados en T1.</i>	167
Tabla 4.1.3.3.1. <i>Reputación en timidez. Submuestras seleccionadas</i> <i>Diferencias entre medios y rechazados en T1.</i>	170
Tabla 4.1.4.1.1. <i>Expectativas negativas. Submuestras seleccionadas</i> <i>Diferencias entre medios y rechazados en T1.</i>	173

Tabla 4.1.4.2.1.1. <i>Percepción de soledad. Submuestras seleccionadas</i> <i>Diferencias entre medios y rechazados en T1.</i>	176
Tabla 4.1.4.2.2.1. <i>Percepción de insatisfacción social. Submuestras</i> <i>seleccionadas Diferencias entre medios y rechazados en T1.</i>	179
Tabla 4.1.4.3.1. <i>Aceptación de los iguales. Submuestras seleccionadas</i> <i>Diferencias entre medios y rechazados en T1.</i>	182
Tabla 4.1.4.4.1. <i>Expectativas positivas. Submuestras seleccionadas</i> <i>Diferencias entre medios y rechazados en T1.</i>	185
Tabla 4.1.4.5.1. <i>Autocompetencia cognitiva. Submuestras seleccionadas.</i> <i>Diferencias entre medios y rechazados en T1.</i>	188
Tabla 4.1.5.1.1. <i>Proximidad en el clima del aula. Submuestras</i> <i>seleccionadas. Diferencias entre medios y rechazados en T1.</i>	191
Tabla 4.1.5.2.1. <i>Control en el clima del aula. Submuestras</i> <i>seleccionadas. Diferencias entre medios y rechazados en T1.</i>	194
Tabla 4.1.6.1. <i>Centralidad del alumnado rechazado y medio en T1</i>	197
Tabla 4.2.1.0. <i>IndiceNNR. Estadísticos de distribución de los datos</i>	200
Tabla 4.2.1.1. <i>IndiceNNR. Modelo lineal de</i> <i>medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: Muestra</i>	201
Tabla 4.2.1.2: <i>IndiceNNR. Diferencias entre muestra</i> <i>Comparación y muestra Intervención en cada tiempo</i>	202
Tabla 4.2.1.3: <i>IndiceNNR. Evolución de cada muestra a través del tiempo</i>	203
Tabla 4.2.2.0. <i>IndiceNPR. Estadísticos de distribución de los datos.</i>	209
Tabla 4.2.2.1. <i>IndiceNPR. Modelo lineal de medidas</i> <i>repetidas T1/T2. Factor intersujeto: Muestra</i>	210
Tabla 4.2.2.2: <i>IndiceNPR. Diferencias entre muestra</i> <i>Comparación y muestra Intervención en cada tiempo</i>	211
Tabla 4.2.2.3: <i>IndiceNPR. Evolución de cada muestra a través del tiempo</i>	212
Tabla 4.2.3.1.0. <i>Reputacion en agresión. Estadísticos de</i> <i>distribución de los datos</i>	218
Tabla 4.2.3.1.1. <i>Reputacion en agresión. Modelo lineal</i> <i>de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: Muestra</i>	219
Tabla 4.2.3.1.2. <i>Reputacion en agresión. Diferencias entre</i> <i>muestra Comparación y muestra Intervención en cada tiempo.</i>	220
Tabla 4.2.3.1.3. <i>Reputacion en agresión. Evolución de cada</i> <i>muestra a través del tiempo</i>	221
Tabla 4.2.3.2.0. <i>Reputación en prosocialidad.</i> <i>Estadísticos de distribución de los datos</i>	228
Tabla 4.2.3.2.1. <i>Reputación en prosocialidad.</i> <i>Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: Muestra</i>	229
Tabla 4.2.3.2.2. <i>Reputación en prosocialidad.</i> <i>Diferencias entre muestra Comparación y muestra Intervención en cada tiempo</i>	230

Tabla 4.2.3.2.3. <i>Reputación en prosocialidad</i>	
<i>Evolución de cada muestra a través del tiempo</i>	230
Tabla 4.2.3.3.0. <i>Reputación en timidez.</i>	
<i>Estadísticos de distribución de los datos</i>	236
Tabla 4.2.3.3.1. <i>Reputación en timidez.</i>	
<i>Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: Muestra</i>	237
Tabla 4.2.3.3.2. <i>Reputación en timidez. Diferencias entre muestra</i>	
<i>Comparación y muestra Intervención en cada tiempo</i>	238
Tabla 4.2.3.3.3. <i>Reputación en timidez.</i>	
<i>Evolución de cada muestra a través del tiempo</i>	239
Tabla 4.2.4.1.0. <i>Expectativas negativas.</i>	
<i>Estadísticos de distribución de los datos.</i>	246
Tabla 4.2.4.1.1. <i>Expectativas negativas. Modelo lineal de medidas</i>	
<i>repetidas T1/T2. Factor intersujeto: Muestra.</i>	246
Tabla 4.2.4.1.2. <i>Expectativas negativas. Diferencias entre grupo</i>	
<i>Comparación y grupo Intervención en cada tiempo</i>	248
Tabla 4.2.4.1.3. <i>Expectativas negativas.</i>	
<i>Evolución de cada muestra a través del tiempo</i>	248
Tabla 4.2.4.2.1.0. <i>Soledad. Estadísticos de distribución de los datos.</i>	254
Tabla 4.2.4.2.1.1. <i>Soledad. Modelo lineal de</i>	
<i>medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: Muestra.</i>	255
Tabla 4.2.4.2.1.2. <i>Soledad. Diferencias entre muestra</i>	
<i>Comparación y muestra Intervención en cada tiempo</i>	256
Tabla 4.2.4.2.1.3. <i>Soledad. Evolución de cada</i>	
<i>muestra a través del tiempo</i>	257
Tabla 4.2.4.2.2.0. <i>Insatisfacción social. Estadísticos</i>	
<i>de distribución de los datos</i>	262
Tabla 4.2.4.2.2.1. <i>Insatisfacción social. Modelo</i>	
<i>lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: Muestra</i>	263
Tabla 4.2.4.2.2.2. <i>Insatisfacción social. Diferencias</i>	
<i>entre muestra Comparación y muestra Intervención en cada tiempo</i>	264
Tabla 4.2.4.2.2.3. <i>Insatisfacción social.</i>	
<i>Evolución de cada muestra a través del tiempo</i>	265
Tabla 4.2.4.3.0. <i>Aceptación de los iguales.</i>	
<i>Estadísticos de distribución de los datos</i>	270
Tabla 4.2.4.3.1. <i>Aceptación de los iguales.</i>	
<i>Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2.</i>	
<i>Factor intersujeto: Muestra</i>	271
Tabla 4.2.4.3.2. <i>Aceptación de los iguales Diferencias entre</i>	
<i>muestra Comparación y muestra Intervención en cada tiempo.</i>	272
Tabla 4.2.4.3.3. <i>Aceptación de los iguales.</i>	
<i>Evolución de cada muestra a través del tiempo.</i>	273

Tabla 4.2.4.4.0. <i>Expectativas positivas.</i>	
<i>Estadísticos de distribución de los datos.....</i>	<i>279</i>
Tabla 4.2.4.4.1. <i>Expectativas positivas.</i>	
<i>Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: Muestra.....</i>	<i>280</i>
Tabla 4.2.4.4.2. <i>Expectativas positivas. Diferencias entre muestra</i>	
<i>Comparación y muestra Intervención en cada tiempo.....</i>	<i>281</i>
Tabla 4.2.4.4.3. <i>Expectativas positivas.</i>	
<i>Evolución de cada muestra a través del tiempo.....</i>	<i>282</i>
Tabla 4.2.4.5.0. <i>Autocompetencia cognitiva.</i>	
<i>Estadísticos de distribución de los datos.....</i>	<i>288</i>
Tabla 4.2.4.5.1. <i>Autocompetencia cognitiva.</i>	
<i>Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: Muestra.....</i>	<i>289</i>
Tabla 4.2.4.5.2. <i>Autocompetencia cognitiva.</i>	
<i>Diferencias entre muestra Comparación y muestra Intervención en cada tiempo.</i>	<i>290</i>
Tabla 4.2.4.5.3. <i>Autocompetencia cognitiva.</i>	
<i>Evolución de cada muestra a través del tiempo.....</i>	<i>291</i>
Tabla 4.2.5.1.0. <i>Proximidad en el clima de aula.</i>	
<i>Estadísticos de distribución de los datos.</i>	<i>296</i>
Tabla 4.2.5.1.1. <i>Proximidad en el clima de aula</i>	
<i>Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: Muestra.....</i>	<i>297</i>
Tabla 4.2.5.1.2. <i>Proximidad en el clima de aula. Diferencias</i>	
<i>entre muestra Comparación y muestra Intervención en cada tiempo.....</i>	<i>298</i>
Tabla 4.2.5.1.3. <i>Proximidad en el clima de aula.</i>	
<i>Evolución de cada muestra a través del tiempo.....</i>	<i>299</i>
Tabla 4.2.5.2.0. <i>Control en el clima del aula.</i>	
<i>Estadísticos de distribución de los datos.</i>	<i>306</i>
Tabla 4.2.5.2.1. <i>Control en el clima del aula.</i>	
<i>Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: Muestra.....</i>	<i>306</i>
Tabla 4.2.5.2.2. <i>Control en el clima del aula.</i>	
<i>Diferencias entre grupo Comparación y grupo Intervención en cada tiempo.....</i>	<i>308</i>
Tabla 4.2.5.2.3. <i>Control en el clima del aula.</i>	
<i>Evolución de cada muestra través del tiempo.....</i>	<i>308</i>
Tabla 4.3.0.1. <i>Estabilidad sociométrica entre tiempos</i>	
<i>T1 y T2 en ambas muestras.....</i>	<i>315</i>
Tabla 4.3.0.2. <i>Estabilidad sociométrica de T1</i>	
<i>a T2 según el género del alumnado rechazado.</i>	<i>317</i>
Tabla 4.3.1.0. <i>ÍndiceNNR. Datos descriptivos de los tipos sociométricos.....</i>	<i>319</i>
Tabla 4.3.1.1. <i>ÍndiceNNR. Modelo lineal de</i>	
<i>medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: TipoSociométricoMuestra.</i>	<i>320</i>
Tabla 4.3.1.2. <i>ÍndiceNNR. Diferencias entre tipos</i>	
<i>sociométricos de la misma muestra en cada tiempo.....</i>	<i>322</i>

Tabla 4.3.1.3. <i>ÍndiceNPR. Diferencias entre tipos sociométricos homólogos en cada tiempo</i>	323
Tabla 4.3.1.4. <i>ÍndiceNPR. Evolución de cada tipo sociométrico a través del tiempo en cada muestra</i>	324
Tabla 4.3.1.5. <i>ÍndiceNPR. Diferencias de medias entre T1 y T2. Diferencias de cambio longitudinal entre Rechazados y resto de tipos sociométricos de su muestra</i>	327
Tabla 4.3.2.0. <i>ÍndiceNPR. Datos descriptivos de los tipos sociométricos</i>	330
Tabla 4.3.2.1. <i>ÍndiceNPR. Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: TipoSociométricoMuestra</i>	331
Tabla 4.3.2.2. <i>ÍndiceNPR. Diferencias entre tipos sociométricos de la misma muestra en cada tiempo</i>	332
Tabla 4.3.2.3. <i>ÍndiceNPR. Diferencias entre tipos sociométricos homólogos en cada tiempo</i>	333
Tabla 4.3.2.4. <i>ÍndiceNPR. Evolución de cada tipo sociométrico a través del tiempo en cada muestra</i>	334
Tabla 4.3.2.5. <i>ÍndiceNPR. Diferencias de medias entre T1 y T2. Diferencias de cambio longitudinal entre rechazados y resto de tipos sociométricos de su muestra</i>	337
Tabla 4.3.3.1.0. <i>Reputación en agresión. Datos descriptivos de los tipos sociométricos</i>	339
Tabla 4.3.3.1.1. <i>Reputación en agresión. Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: TipoSociométricoMuestra</i>	340
Tabla 4.3.3.1.2. <i>Reputación en agresión. Diferencias entre tipos sociométricos de la misma muestra en cada tiempo</i>	341
Tabla 4.3.3.1.3. <i>Reputación en agresión. Diferencias entre tipos sociométricos homólogos en cada tiempo</i>	342
Tabla 4.3.3.1.4. <i>Reputación en agresión. Evolución de cada tipo sociométrico a través del tiempo en cada muestra</i>	343
Tabla 4.3.3.1.5. <i>Reputación en agresión. Diferencias de medias entre T1 y T2. Diferencias de cambio longitudinal entre Rechazados y resto de tipos sociométricos de su muestra</i>	345
Tabla 4.3.3.2.0. <i>Reputación en prosociabilidad. Datos descriptivos de los tipos sociométricos</i>	348
Tabla 4.3.3.2.1. <i>Reputación en prosociabilidad. Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: TipoSociométricoMuestra</i>	349
Tabla 4.3.3.2.2. <i>Reputación en prosociabilidad. Diferencias entre tipos sociométricos de la misma muestra en cada tiempo</i>	350
Tabla 4.3.3.2.3. <i>Reputación en prosociabilidad. Diferencias entre tipos sociométricos homólogos en cada tiempo</i>	351

Tabla 4.3.3.2.4. <i>Reputación en prosociabilidad. Evolución de cada tipo sociométrico a través del tiempo en cada muestra.....</i>	352
Tabla 4.3.3.2.5. <i>Reputación en prosociabilidad. Diferencias de medias entre T1 y T2. Diferencias de cambio longitudinal entre Rechazados y resto de tipos sociométricos de su muestra.....</i>	355
Tabla 4.3.3.3.0. <i>Reputación en timidez. Datos descriptivos de los tipos sociométricos.</i>	358
Tabla 4.3.3.3.1. <i>Reputación en timidez. Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: TipoSociométricoMuestra.....</i>	359
Tabla 4.3.3.3.2. <i>Reputación en timidez. Diferencias entre tipos sociométricos de la misma muestra en cada tiempo.....</i>	360
Tabla 4.3.3.3.3. <i>Reputación en timidez. Diferencias entre tipos sociométricos homólogos en cada tiempo.....</i>	361
Tabla 4.3.3.3.4. <i>Reputación en timidez. Evolución de cada tipo sociométrico a través del tiempo en cada muestra.....</i>	362
Tabla 4.3.3.3.5. <i>Reputación en timidez. Diferencias de medias entre T1 y T2. Diferencias de cambio longitudinal entre Rechazados y resto de tipos sociométricos de su muestra.....</i>	364
Tabla 4.3.4.1.0. <i>Expectativas negativas. Datos descriptivos de los tipos sociométricos.</i>	367
Tabla 4.3.4.1.1. <i>Expectativas negativas. Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: TipoSociométricoMuestra.</i>	368
Tabla 4.3.4.1.2. <i>Expectativas negativas. Diferencias entre tipos sociométricos de la misma muestra en cada tiempo.....</i>	369
Tabla 4.3.4.1.3. <i>Expectativas negativas. Diferencias entre tipos sociométricos homólogos en cada tiempo.....</i>	370
Tabla 4.3.4.1.4. <i>Expectativas negativas. Evolución de cada tipo sociométrico a través del tiempo en cada muestra.....</i>	371
Tabla 4.3.4.1.5. <i>Expectativas negativas. Diferencias de medias entre T1 y T2. Diferencias de cambio longitudinal entre Rechazados y resto de tipos sociométricos de su muestra.....</i>	374
Tabla 4.3.4.2.1.0. <i>Soledad. Datos descriptivos de los tipos sociométricos.....</i>	376
Tabla 4.3.4.2.1.1. <i>Soledad. Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: Tipo Sociométrico Muestra.</i>	377
Tabla 4.3.4.2.1.2. <i>Soledad. Diferencias entre tipos sociométricos de la misma muestra en cada tiempo.</i>	378
Tabla 4.3.4.2.1.3. <i>Soledad. Diferencias entre tipos sociométricos homólogos en cada tiempo.</i>	379
Tabla 4.3.4.2.1.4. <i>Soledad. Evolución de cada tipo sociométrico a través del tiempo en cada muestra.</i>	380

Tabla 4.3.4.2.1.5. <i>Soledad. Diferencias de medias entre T1 y T2 Diferencias de cambio longitudinal entre Rechazados y resto de tipos sociométricos de su muestra.</i>	382
Tabla 4.3.4.2.2.0. <i>Insatisfacción social. Datos descriptivos de los tipos sociométricos.</i>	385
Tabla 4.3.4.2.1.1. <i>Insatisfacción social. Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: Tipo Sociométrico Muestra.</i>	386
Tabla 4.3.4.2.2.2. <i>Insatisfacción social. Diferencias entre tipos sociométricos de la misma muestra en cada tiempo.</i>	387
Tabla 4.3.4.2.2.3. <i>Insatisfacción social. Diferencias entre tipos sociométricos homólogos en cada tiempo.</i>	388
Tabla 4.3.4.2.2.4. <i>Insatisfacción social. Evolución de cada tipo sociométrico a través del tiempo en cada muestra.</i>	389
Tabla 4.3.4.2.2.5. <i>Insatisfacción social. Diferencias de medias entre T1 y T2. Diferencias de cambio longitudinal entre Rechazados y resto de tipos sociométricos de su muestra.</i>	391
Tabla 4.3.4.3.0. <i>Aceptación de los iguales. Datos descriptivos de los tipos sociométricos.</i>	394
Tabla 4.3.4.3.1. <i>Aceptación de los iguales. Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: Tipo Sociométrico Muestra.</i>	395
Tabla 4.3.4.3.2. <i>Aceptación de los iguales. Diferencias entre tipos sociométricos de la misma muestra en cada tiempo.</i>	396
Tabla 4.3.4.3.3. <i>Aceptación de los iguales. Diferencias entre tipos sociométricos homólogos en cada tiempo.</i>	397
Tabla 4.3.4.3.4. <i>Aceptación de los iguales. Evolución de cada tipo sociométrico a través del tiempo en cada muestra.</i>	398
Tabla 4.3.4.3.5. <i>Aceptación de los iguales. Diferencias de medias entre T1 y T2. Diferencias de cambio longitudinal entre Rechazados y resto de tipos sociométricos de su muestra.</i>	400
Tabla 4.3.4.4.0. <i>Expectativas positivas. Datos descriptivos de los tipos sociométricos</i>	403
Tabla 4.3.4.4.1. <i>Expectativas positivas. Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: Tipo Sociométrico Muestra</i>	404
Tabla 4.3.4.4.2. <i>Expectativas positivas. Diferencias entre tipos sociométricos de la misma muestra en cada tiempo.</i>	405
Tabla 4.3.4.4.3. <i>Expectativas positivas. Diferencias entre tipos sociométricos homólogos en cada tiempo.</i>	406
Tabla 4.3.4.4.4. <i>Expectativas positivas. Evolución de cada tipo sociométrico a través del tiempo en cada muestra.</i>	407
Tabla 4.3.4.4.5. <i>Expectativas positivas. Diferencias de medias entre T1 y T2. Diferencias de cambio longitudinal entre rechazados y resto de tipos sociométricos de su muestra.</i>	410

Tabla 4.3.4.5.0. <i>Autocompetencia cognitiva. Datos descriptivos de los tipos sociométricos.</i>	412
Tabla 4.3.4.5.1 <i>Autocompetencia cognitiva. Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: TipoSociométricoMuestra</i>	413
Tabla 4.3.4.5.2. <i>Autocompetencia cognitiva. Diferencias entre tipos sociométricos de la misma muestra en cada tiempo.</i>	414
Tabla 4.3.4.5.3. <i>Autocompetencia cognitiva. Diferencias entre tipos sociométricos homólogos en cada tiempo.</i>	415
Tabla 4.3.4.5.4. <i>Autocompetencia cognitiva. Evolución de cada tipo sociométrico a través del tiempo en cada muestra.</i>	416
Tabla 4.3.4.5.5. <i>Autocompetencia cognitiva. Diferencias de medias entre T1 y T2. Diferencias de cambio longitudinal entre rechazados y resto de tipos sociométricos de su muestra.</i>	419
Tabla 4.3.5.1.0. <i>Proximidad en el clima del aula Datos descriptivos de los tipos sociométricos.</i>	421
Tabla 4.3.5.1.1. <i>Proximidad en el clima del aula. Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: TipoSociométricoMuestra</i>	422
Tabla 4.3.5.1.2. <i>Proximidad en el clima del aula. Diferencias entre tipos sociométricos de la misma muestra en cada tiempo.</i>	423
Tabla 4.3.5.1.3. <i>Proximidad en el clima del aula. Diferencias entre tipos sociométricos homólogos en cada tiempo.</i>	424
Tabla 4.3.5.1.4. <i>Proximidad en el clima del aula. Evolución de cada tipo sociométrico a través del tiempo en cada muestra.</i>	425
Tabla 4.3.5.1.5. <i>Proximidad en el clima del aula. Diferencias de medias entre T1 y T2. Diferencias de cambio longitudinal entre Rechazados y resto de tipos sociométricos de su muestra.</i>	428
Tabla 4.3.5.2.0. <i>Control en el clima del aula. Datos descriptivos de los tipos sociométricos.</i>	430
Tabla 4.3.5.2.1. <i>Control en el clima del aula. Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: TipoSociométricoMuestra.</i>	431
Tabla 4.3.5.2.2. <i>Control en el clima del aula. Diferencias entre tipos sociométricos de la misma muestra en cada tiempo.</i>	432
Tabla 4.3.5.2.3. <i>Control en el clima del aula. Diferencias entre tipos sociométricos homólogos en cada tiempo.</i>	433
Tabla 4.3.5.2.4. <i>Control en el clima del aula. Evolución de cada tipo sociométrico a través del tiempo en cada muestra.</i>	434
Tabla 4.3.5.2.5. <i>Control en el clima del aula. Diferencias de medias entre T1 y T2. Diferencias de cambio longitudinal entre Rechazados y resto de tipos sociométricos de su muestra.</i>	437
Tabla 4.3.6.1. <i>Evolución de T1 a T2 de la centralidad del alumnado inicialmente rechazado.</i>	439

Tabla 4.3.7.1.0. <i>Relaciones positivas con los compañeros-Padres. Datos descriptivos de cada submuestra en cada tiempo</i>	442
Tabla 4.3.7.1.1. <i>Relaciones positivas con los compañeros-Padres Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: submuestras Medios y Rechazados</i>	442
Tabla 4.3.7.1.2. <i>Relaciones positivas con los compañeros-Padres Submuestras Medios y Rechazados. Diferencias entre submuestras de la misma muestra en cada tiempo</i>	443
Tabla 4.3.7.1.3. <i>Relaciones positivas con los compañeros-Padres Submuestras Medios y Rechazados. Diferencias entre submuestras de muestra distinta en cada tiempo</i>	444
Tabla 4.3.7.1.4. <i>Relaciones positivas con los compañeros-Padres Submuestras Medios y Rechazados. Evolución de cada submuestra</i>	444
Tabla 4.3.7.1.5. <i>Relaciones positivas con los compañeros-Padres Submuestras Medios y Rechazados. Diferencias de cambio longitudinal entre rechazados y medios</i>	446
Tabla 4.3.7.2.0. <i>Relaciones positivas con los compañeros-Profesor Datos descriptivos de cada submuestra en cada tiempo</i>	449
Tabla 4.3.7.2.1. <i>Relaciones positivas con los compañeros-Profesor Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: submuestras Medios y Rechazados</i>	450
Tabla 4.3.7.2.2. <i>Relaciones positivas con los compañeros-Profesor Submuestras Medios y Rechazados. Diferencias entre submuestras de la misma muestra en cada tiempo</i>	451
Tabla 4.3.7.2.3. <i>Relaciones positivas con los compañeros-Profesor Submuestras Medios y Rechazados. Diferencias entre submuestras de muestra distinta en cada tiempo</i>	452
Tabla 4.3.7.2.4. <i>Relaciones positivas con los compañeros-Profesor Submuestras Medios y Rechazados. Evolución de cada submuestra</i>	453
Tabla 4.3.7.2.5. <i>Relaciones positivas con los compañeros-Profesor. Submuestras Medios y Rechazados. Diferencias de cambio longitudinal entre rechazados y medios</i>	454
Tabla 4.3.8.1.0. <i>Problemas con los compañeros-Padres. Datos descriptivos de cada submuestra en cada tiempo</i>	457
Tabla 4.3.8.1.1. <i>Problemas con los compañeros-Padres Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: submuestras Medios y Rechazados</i>	458
Tabla 4.3.8.1.2. <i>Problemas con los compañeros-Padres Submuestras Medios y Rechazados. Diferencias entre submuestras de la misma muestra en cada tiempo</i>	459

Tabla 4.3.8.1.3. <i>Problemas con los compañeros-Padres. Submuestras Medios y Rechazados. Diferencias entre submuestras de muestra distinta en cada tiempo.....</i>	460
Tabla 4.3.8.1.4. <i>Problemas con los compañeros-Padres. Submuestras Medios y Rechazados. Evolución de cada submuestra.....</i>	460
Tabla 4.3.8.1.5. <i>Problemas con los compañeros-Padres.. Submuestras Medios y Rechazados. Diferencias de cambio longitudinal entre rechazados y medios.....</i>	462
Tabla 4.3.8.2.0. <i>Problemas con los compañeros-Profesor. Datos descriptivos de cada submuestra en cada tiempo.....</i>	465
Tabla 4.3.8.2.1. <i>Problemas con los compañeros-Profesor. Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: submuestras Medios y Rechazados.</i>	466
Tabla 4.3.8.2.2. <i>Problemas con los compañeros-Profesor Submuestras Medios y Rechazados. Diferencias entre submuestras de la misma muestra en cada tiempo.....</i>	466
Tabla 4.3.8.2.3. <i>Problemas con los compañeros-Profesor. Submuestras Medios y Rechazados. Diferencias entre submuestras de muestra distinta en cada tiempo.....</i>	467
Tabla 4.3.8.2.4. <i>Problemas con los compañeros-Profesor. Submuestras Medios y Rechazados. Evolución de cada submuestra.....</i>	468
Tabla 4.3.8.2.5. <i>Problemas con los compañeros-Profesor. Submuestras Medios y Rechazados. Diferencias de cambio longitudinal entre rechazados y medios.....</i>	470
Tabla 4.4.0.1. <i>Incidencia de los tipos sociométricos en cada muestra a final del primer ciclo, T2.....</i>	473
Tabla 4.4.0.2. <i>Diferencias por género en la incidencia de los tipos sociométricos en cada muestra a final del primer ciclo, T2.....</i>	475
Tabla 4.4.1.1. <i>IndiceNNR. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención)</i>	477
Tabla 4.4.2.1. <i>IndiceNPR. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención).....</i>	480
Tabla 4.4.3.1.1. <i>Reputación en agresión. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención).....</i>	482
Tabla 4.4.3.2.1. <i>Reputación en prosocialidad. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención).....</i>	485

Tabla 4.4.3.3.1. <i>Reputación en timidez. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención).....</i>	488
Tabla 4.4.4.1.1. <i>Expectativas negativas. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención).....</i>	491
Tabla 4.4.4.2.1.1. <i>Percepción de soledad. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención).....</i>	494
Tabla 4.4.4.2.2.1. <i>Percepción de insatisfacción social. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención).....</i>	497
Tabla 4.4.4.3.1. <i>Aceptación de los iguales. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención).....</i>	500
Tabla 4.4.4.4.1. <i>Expectativas positivas. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención).....</i>	503
Tabla 4.4.4.5.1. <i>Autocompetencia cognitiva . Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención).....</i>	506
Tabla 4.4.5.1.1. <i>Proximidad en el clima del aula. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención).....</i>	509
Tabla 4.4.5.2.1. <i>Control en el clima del aula. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención).....</i>	512
Tabla 4.4.6.1. <i>Centralidad del alumnado rechazado en T1 y/o rechazado en T2.....</i>	515

NOMENCLATURA DE VARIABLES

0. *Tipología sociométrica. Tasa/estabilidad de rechazo.* SOCIOMET. Cuestionario sociométrico de nominaciones entre iguales.
1. *Nominaciones negativas recibidas. ÍndiceNNR.* SOCIOMET. Cuestionario sociométrico de nominaciones entre iguales.
2. *Nominaciones positivas recibidas. ÍndiceNPR.* SOCIOMET. Cuestionario sociométrico de nominaciones entre iguales.
- 3.1. *Reputación de agresión.* Escala de calificación de conductas agresivas de los iguales.
- 3.2. *Reputación de prosocialidad.* Escala de calificación de de conductas prosociales de los iguales.
- 3.3. *Reputación de timidez.* Escala de calificación de conductas retraídas de los iguales.
- 4.1. *Expectativas negativas. ÍndicePN.* SOCIOMET. Cuestionario sociométrico de nominaciones entre iguales.
- 4.2.1. *Percepción de Soledad.* LSDQ. Cuestionario de soledad e insatisfacción social.
- 4.2.2. *Percepción de Insatisfacción social.* LSDQ. Cuestionario de soledad e insatisfacción social.
- 4.3. *Percepción de aceptación de los iguales.* Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. Cuestionario de competencia percibida y aceptación social.
- 4.4. *Expectativas positivas. ÍndicePP.* SOCIOMET. Cuestionario sociométrico de nominaciones entre iguales.
- 4.5. *Percepción de autocompetencia cognitiva.* Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. Cuestionario de competencia percibida y aceptación social.
- 5.1. *Percepción de proximidad en el clima del aula.* QTI-EP. Cuestionario de la relación entre el profesorado y el alumnado. Conductas de proximidad del profesor.
- 5.2. *Percepción de control en el clima del aula.* QTI-EP. Cuestionario de la relación entre el profesorado y el alumnado. Conductas de control del profesor.
6. *Centralidad del alumno en el aula.* SCM. Construcción de mapas sociales.
- 7.1. *Relaciones positivas con los compañeros. Informe de los padres.* HSBS-P. Cuestionario de conducta social en casa y la comunidad.

7.2. *Relaciones positivas con los compañeros. Informe del tutor.* SSBS. Cuestionario de conducta social en la escuela.

8.1. *Problemas con los compañeros. Informe de los padres.* SDQ-P. Cuestionario de capacidades y dificultades.

8.2. *Problemas con los compañeros. Informe del tutor.* SDQ-T. Cuestionario de capacidades y dificultades.

Introducción

Uno de los elementos de mayor importancia proporcionados por el contexto escolar son las relaciones entre iguales, en las cuales se comparten experiencias que permiten a cada niño¹ desarrollar competencias sociales y capacidad de auto-control emocional (Boivin, 2011). Las relaciones entre iguales juegan un papel significativo y único en el desarrollo socio-emocional infantil (Hartup, 1989), con “funciones claramente diferentes de las que cumplen, por ejemplo, las relaciones de parentesco” (Moreno, 1999, en García Bacete, Sureda García y Monjas Casares, 2010, página 124). La aceptación estable por parte de los iguales puede proveer una fuente significativa de apoyo social e instrumental a estos niños, protegiéndoles del estrés personal, social y académico y conduciéndoles cada vez a un mejor ajuste personal y desarrollo positivo y satisfactorio. Pero las experiencias negativas con los iguales pueden tener efectos dramáticos para quienes experimentan el rechazo, la exclusión o la ignorancia de sus compañeros o quienes no tienen amigos (García Bacete y González, 2010).

Es indudable que la escuela, al ser el escenario de estos complejos procesos interactivos que tienen gran influencia en la formación integral de los niños, tiene un impacto considerable en los alumnos que pasan en ella la mayor parte de sus años de desarrollo evolutivo (García Bacete, Marande Perrin, Schneider y Blanchard, 2013a). El rol de la escuela en la educación de los niños es doblemente importante: por una parte fomentando su correcto desarrollo cognitivo, y por otra parte participando en su desarrollo social y emocional. De esta situación se deriva un amplio consenso en los especialistas de la educación formal, en que el sistema educacional, además de formar académicamente a los niños, también representa el escenario adecuado para dotarlos de habilidades sociales, promover comportamientos responsables y respetuosos, socialmente y emocionalmente equilibrados. De hecho, se postula que las actuaciones dirigidas a promover el aprendizaje social y emocional en los alumnos aplicadas de forma “universal” a nivel de aula y de escuela representan un enfoque prometedor para mejorar el bienestar y el éxito de los niños

¹ *En este trabajo, cada vez que se mencionan las palabras “niño, alumno, compañero, rechazado, profesor...” se entiende que se hace referencia a los dos sexos indistintamente, excepto en aquellos casos en los que se hable específicamente de alguno de los dos géneros.*

en su vida escolar y extra-escolar (Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnick, *et al.*, 2003; Mikami, Boucher y Humphreys, 2005).

Precisamente este trabajo pretende evaluar los efectos de una intervención universal y curricular, aplicada por igual a todo el alumnado del aula y dotada de cohesión y continuidad a lo largo del primer ciclo. El objetivo general de dicha intervención ha sido mejorar las relaciones interpersonales entre todos los alumnos, aumentar el comportamiento prosocial, la empatía y la responsabilidad, y disminuir el comportamiento negativo. De esta manera se ha intentado crear un ambiente propicio a la integración afectiva y social del alumnado inicialmente rechazado por sus iguales, ya que el objetivo específico de la intervención ha sido promover la aceptación y reducir el rechazo entre iguales.

El trabajo se estructura cinco grandes capítulos, repartidos en dos grandes secciones, teórica y empírica.

La primera parte, estudio teórico, está formada por dos capítulos.

En el capítulo 1 se presenta la fundamentación teórica. Se divide en 2 bloques.

En el primer bloque se describe la importancia de las relaciones entre iguales en la escuela y la influencia del rechazo en el desarrollo del niño. En el segundo bloque se exponen los distintos modelos asociativos explicativos del fenómeno del rechazo, y se hace un breve resumen de estudios antecedentes sobre correlatos del rechazo.

El capítulo 2 consta de una breve revisión de la evolución en el planteamiento de los programas de intervención y se presenta el programa de intervención que se evalúa aquí.

La segunda parte, estudio empírico, contiene tres capítulos.

El capítulo 3 trata de la metodología empleada. Se describen a la muestra y los instrumentos utilizados, y se especifican las variables estudiadas, así como los objetivos, hipótesis de trabajo y la estrategia analítica.

En el capítulo 4 se exponen los resultados del estudio. Es muy extenso y consta de 4 grandes bloques. Empieza con la descripción del alumnado rechazado a principio de ciclo (bloque 1), sigue con diversos análisis del impacto de la intervención en las variables estudiadas, ven el alumnado en su conjunto (bloque 2) y luego en función de la tipología sociométrica (bloque 3), y finaliza con un estudio de la situación del alumnado rechazado a final de ciclo (bloque 4).

El capítulo 5 está dedicado a la discusión e integración de los resultados. También se presentan las conclusiones del estudio, incluyendo limitaciones y propuestas para futuras líneas de trabajo.

Respecto al sistema de numeración de los cuadros, figuras, gráficos y tablas, se utilizarán dos indicadores para numerar estos elementos. El primer indicador será el número del capítulo en el cual se ubica el elemento, seguido del número del elemento dentro del capítulo. Por ejemplo, la figura 3.2 se ubica en el capítulo 3, Metodología, y se refiere a la segunda figura dentro de este capítulo. Respecto al número específico del cuadro, figura, gráfico o tabla, aunque haya un solo cuadro, figura, gráfico o tabla dentro de este capítulo, se le asignará igualmente el número 1.

Debido a la gran cantidad y diversidad de cuadros, figuras, gráficos y tablas ubicados en el capítulo IV (resultados), y para permitir una identificación más rápida de estos elementos, además del número de capítulo y número específico del elemento, la numeración constará de dos indicadores más: el número de bloque donde se ubica y el número de la variable analizada. Así pues, la numeración en el capítulo de resultados se organiza de la siguiente manera:

“Número del capítulo (siempre será el 4). Número del bloque de resultados (del 1 al 4, 1 sólo dígito). Número de la variable (de 1 a 3 dígitos, ver nomenclatura). Número de la tabla, gráfico o cuadro dentro de este bloque (1 sólo dígito)”.

Respecto al número de tabla, gráfico o cuadro, aunque haya una sola tabla, o un solo gráfico o cuadro dentro de este bloque se le pondrá igualmente el número 1, ya que de esta manera se puede identificar rápidamente la variable de la cual se trata mediante los dígitos centrales. El segundo dígito también permite saber dentro de qué bloque de análisis se ubica la tabla, gráfico o cuadro. Por ejemplo la tabla 4.2.5.1.3 está ubicada en el bloque II (Impacto de la intervención en el alumnado y en las aulas), se refiere a la variable 5.1 (Proximidad en el clima de aula), y es la tercera tabla referida a esta variable dentro de este bloque de análisis.

Por lo tanto, los cuadros, figuras, gráficos y tablas tendrán todos una numeración de dos indicadores (capítulo y número de elemento) salvo para el capítulo IV, de resultados, donde presentará cuatro indicadores, teniendo uno de estos indicadores (número de la variable) entre 1 y 3 dígitos.

ESTUDIO TEÓRICO

Capítulo I. MARCO TEÓRICO

Las teorías sobre las relaciones entre iguales se han centrado en su influencia en el desarrollo de la persona (Bukowski, Brendgen y Vitaro, 2007), en concreto los estudios sobre el impacto de las relaciones entre iguales en el desarrollo del niño han sido especialmente productivos en las décadas de los años 80s y 90s (Bierman, 2004). En este capítulo se ofrece una breve revisión de los antecedentes que operan en torno al concepto de rechazo entre iguales en la infancia.

A continuación se presenta un índice de este capítulo.

INDICE DEL CAPITULO

1. LAS RELACIONES ENTRE IGUALES Y EL DESARROLLO PSICOLÓGICO DEL NIÑO

1.1. Las relaciones entre iguales en la escuela

1.2. Influencia del rechazo en el desarrollo del niño

2. CONCEPTUALIZACIÓN DEL RECHAZO

2.1. El proceso de rechazo

2.2. Factores influyentes en el rechazo

1. Las relaciones entre iguales y el desarrollo psicológico del niño

Este apartado está destinado a resaltar la importancia de las relaciones entre iguales en la infancia, y más especialmente en el contexto escolar.

1.1. Las relaciones entre iguales en la escuela

Bierman (2004) expone de forma detallada cómo las relaciones entre iguales juegan un papel central en el desarrollo del niño. Los iguales conforman un entorno donde el niño puede practicar y adquirir habilidades sociales, tomar contacto con normas sociales que no

se dan en el entorno familiar, así como desarrollar y validar su Yo (García Bacete *et al.*, 2010).

Las relaciones con los iguales tienen un rol relevante en el bienestar de la persona en su paso por la escuela. Cillessen (2010), en el prólogo del libro “Sociomet. Evaluación de la competencia social entre iguales”, resalta las influencias de las relaciones entre iguales en el desarrollo, insistiendo en el hecho de que el contexto escolar no sólo es un entorno de aprendizaje académico, sino también un entorno social. Bradshaw y Richardson (2009), con estudiantes de 27 países de la OCDE, encontraron que las percepciones de bienestar general en los estudiantes correlacionan alto con la satisfacción en sus relaciones con los iguales. En España, en un estudio con escolares entre 7 y 16 años, los participantes afirmaban que estar con sus amigos era su actividad favorita (Casas, 2010).

Las relaciones entre iguales complementan el proceso de socialización aportado por la familia, y son esenciales para el aprendizaje de determinadas habilidades, especialmente aquellas relacionadas con la capacidad empática, la cooperación, la comunicación y la gestión y resolución de conflictos (Hartup, 1989, en Jiménez Lagares y Muñoz Tinoco, 2011). En este sentido, la escuela conforma un contexto de nuevas interacciones que se caracteriza por tener normas sociales implícitas y sutiles (Álvarez-Valdivia, Schneider, Lorenzo y Chen, 2005), que obligan al niño a ajustar constantemente sus respuestas en las múltiples interacciones que se dan en la vida cotidiana escolar.

El estudio de las relaciones entre iguales en el primer ciclo de primaria es especialmente necesario por ser la escuela el contexto donde los niños de 6 -8 años tienen sus interacciones entre iguales más salientes y exclusivas, ya que a medida que se hacen mayores los niños van desarrollando redes y grupos de referencia fuera de la escuela.

El inicio de la educación primaria representa un periodo de transición y de reajuste, donde conjuntamente con el desarrollo de competencias académicas el niño se enfrenta a la necesidad de desarrollar nuevas competencias sociales, en un contexto menos protegido u orientado a nivel de relación social que el entorno de la escuela infantil. Las relaciones entre iguales en este contexto son especialmente importantes ya que implantan las bases para el desarrollo futuro de la competencia social y otras habilidades.

Por otra parte también sabemos que el profesor es una figura clave y está en el punto de mira de sus alumnos (Hughes y Chen, 2011). El profesor es un referente social- y emocionalmente positivo para el niño por diferentes vías: como fuente directa de apoyo

social, en el *feedback* que proporciona a los alumnos, mostrando optimismo y confianza, y en su estilo de liderazgo y gestión del aula (García Bacete *et al.*, 2013a).

La relación profesor-alumno tiene su parte de influencia en el ajuste social del niño (Milán, 2013). La percepción de las relaciones profesor-alumno por parte de los iguales también está relacionada con la preferencia social de los alumnos (Hughes, Cavell y Willson, 2001), y la investigación sugiere que los niños desarrollan preferencias sociales entre sus compañeros, en parte sobre la base de sus observaciones de si el maestro cree que el compañero es deseable (Hughes y Kwok, 2006). Las relaciones positivas entre el profesor y alumno, además de correlacionar con relaciones con los iguales más positivas, también aportan al niño un mayor sentimiento de pertenencia a la escuela y niveles más bajos de problemas de conducta (Wu, Hughes y Kwok, 2010). Lukner y Pianta (2011), en un estudio con niños de 5º, mostraron que la proximidad afectiva del profesor fomenta la prosocialidad entre iguales, y que la organización y el control del aula ayudan a reducir los comportamientos sociales inadecuados. Por su parte, Gest y Rodkin (2011), con niños de 1º, 3º y 5º de primaria, encontraron que los profesores evaluados como próximos a sus alumnos y que muestran conductas de apoyo emocional hacia ellos, tenían un mayor porcentaje de amistades recíprocas entre iguales en sus clases. Además, los alumnos percibían un menor nivel de agresión en las clases en las cuales el profesor mostraba una mayor desaprobación hacia la agresión.

Existe además evidencia de que los niños y niñas que por diferentes motivos (características temperamentales, condicionantes familiares,...) han tenido menos oportunidades de interactuar con otros o más dificultades para aprender estas habilidades, pueden permanecer al margen de las relaciones con los iguales, lo que a su vez conlleva un menor número de ocasiones en las que desarrollar y aprender éstas y otras habilidades sociales (Jiménez Lagares y Muñoz Tinoco, 2011). Por todo ello el papel de la escuela tiene una contribución relevante en la dirección que toma el desarrollo social de cada niño (Martín, Monjas, García Bacete y Jiménez Lagares, 2011). En este proceso son especialmente importantes la figura del profesor, las relaciones interpersonales que establece con sus alumnos y el clima que se genera en el aula, sobre todo en los años de educación primaria, ya que sabemos que a medida que el niño crece las relaciones profesor-alumno pierden fuerza, y el profesor pierde influencia como referente (Wentzel, 2002).

Como Gifford-Smith y Brownell (2003) indicaron, las relaciones entre iguales están influidas por el énfasis que la escuela pone en la promoción de relaciones sociales positivas y la prevención del rechazo y el acoso, tanto dentro como fuera del aula, y la capacidad de los profesores para promover un ajuste adecuado entre iguales.

1.2. Influencia del rechazo en el desarrollo del niño

En el estudio de las relaciones entre iguales se utiliza habitualmente como medida el tipo sociométrico del niño, un constructo que informa de hasta qué punto un niño es en general querido o aceptado por sus iguales y permite identificar a los niños señalados con el polo negativo, los que reciben el rechazo.

Los niños aceptados por sus iguales pueden tener ciertas características comportamentales, como resiliencia, orientación social positiva, procesamiento adecuado de pistas sociales,... que aumentan la posibilidad de seguir siendo aceptado por sus iguales. Con el tiempo la aceptación estable por parte de los iguales puede proveer una fuente significativa de apoyo social e instrumental a estos niños que les protege así del estrés personal, social y académico y les conduce cada vez a un mejor ajuste personal y desarrollo positivo y satisfactorio.

Pero las relaciones entre iguales también pueden tener efectos negativos, cuando los iguales refuerzan comportamientos inadecuados o cuando rechazan a un compañero, y a la larga tener consecuencias nefastas, consumo de alcohol, delincuencia, o síntomas internalizantes como la soledad y la depresión (Bukowski *et al.*, 2007). La habilidad de relacionarse con los demás en la infancia puede incluso predecir el ajuste en la edad adulta y, como Hartup (1992), que dijo que *“los niños que no son capaces de hacerse un hueco en la cultura de sus iguales están en condiciones de alto riesgo. (p.186)”*, numerosos investigadores han argumentado que los niños que no tienen experiencias sociales adecuadas y positivas con sus pares pueden estar en situación de riesgo en cuanto a su ajuste social tanto en su infancia como más tarde en su adolescencia y adultez.

Los estudios han demostrado que el rechazo es predictivo, sea como efecto principal o como efecto aditivo, de trastornos psicopatológicos y de abandono escolar, entre otras consecuencias negativas en la adolescencia (Rubin, Bowker y Kennedy, 2009).

En su trabajo de revisión, McDougall, Hymel, Vaillancourt y Mercer (2001) consideran cuatro grandes categorías de consecuencias a largo plazo del rechazo: resultados académicos; sintomatología psicopatológica general; problemas internalizantes y problemas externalizantes.

Además, la investigación reciente “está dando un nuevo significado a la idea de que el rechazo *duele*” (Kross, Berman, Mischel *et al.*, 2011, página 4). En efecto estos autores, utilizando técnicas de fMRI, llegan a la conclusión de que el rechazo no sólo produce un sentimiento desagradable en el rechazado, como se solía pensar hasta ahora, sino también dolor físico.

Al hilo de lo que venimos diciendo, se puede comprender el gran impacto que el rechazo tiene en el bienestar psicológico y en el ajuste social y escolar del niño que lo padece.

Parece ser además que la situación de rechazo surte efectos negativos al cabo de relativamente poco tiempo, -algunos autores hablan de seis meses-, como ocurre en el estudio de Mayeux, Bellmore y Cillessen (2007, página 422), cuyos resultados sugieren que “los inconvenientes del rechazo crónico necesitan poco tiempo para afectar el comportamiento y resultados del niño rechazado, y sin embargo estas consecuencias negativas pueden ser de larga duración”.

Por otra parte el rechazo tiene una incidencia alta y una estabilidad elevada tanto temporal como contextual. La incidencia del rechazo suele superar el 10% en cualquier curso de educación primaria, y puede alcanzar con frecuencia el 15% (García Bacete, 2006; 2007).

Según el meta-análisis realizado por Cillessen, Bukowski y Haselager (2000), la estabilidad temporal del rechazo es la más alta de todos los tipos sociométricos, tanto a corto plazo (mediciones en intervalos inferiores a tres meses), como a largo plazo (un año o más). García Bacete y colaboradores (2010) resume las cifras y apunta que hay entre 45% y 74%.de mantenimiento del rechazo a corto plazo, y entre el 18% y el 69% con una media de 45% a largo plazo, y concluye que, en general, se puede afirmar que la estabilidad se incrementa con la edad y decrece con el incremento del intervalo entre las mediciones.

La población de alumnos rechazados estables se considera en situación de riesgo alto en su desarrollo socio-emocional. Parke y colaboradores (1997) indican que una estabilidad de rechazo de dos años se asocia claramente con diferencias en pautas de comportamiento

(agresividad, disruptividad, baja prosocialidad), especialmente en los varones (Coie y Dodge, 1983. Vitaro, Gagnon y Tremblay, 1990, 1992).

En cuanto a su estabilidad contextual, el estudio de Martin (2011) indica que el rechazo es el tipo sociométrico más estable contextualmente, es decir los alumnos rechazados lo son tanto en el ámbito académico como en el ámbito de ocio. El autor señala que este resultado viene a confirmar el peligro del rechazo en cuanto al ajuste y la exclusión escolar, ya que priva al alumnado de oportunidades de contactos positivos con los iguales, en este caso tanto en el contexto formal como en el informal.

García, Musitu, y García, (1990) han esbozado un perfil ecológico del niño rechazado con las siguientes características, entre otras:

a) Los rechazados presentan un escaso nivel de actividad social (no son elegidos y ellos mismos emiten pocas nominaciones positivas y negativas, sin embargo focalizan las nominaciones negativas);

b) Su nivel de autoestima es menor (escolar, social, autocontrol)

c) Disfrutan menos de las actividades de clase, se muestran insatisfechos tanto con las relaciones y ayudas de profesores y compañeros como con la claridad o coherencia de las normas de clase y las penalizaciones.

Respecto a su reputación social, en las evaluaciones de su nivel de sociabilidad y prosocialidad, agresión y retraimiento, solo se observa homogeneidad en cuanto a la sociabilidad. Todos los rechazados puntúan por debajo de la media en calificaciones de sociabilidad, pero sólo algunos puntúan por encima de la media en agresión y sólo algunos puntúan por encima de la media en aislamiento. De allí derivan tres subtipos de rechazados, donde el nivel de agresión y el nivel de aislamiento establecen la diferencia entre los subtipos: a) rechazado-agresivo: puntuación alta en agresión; b) rechazado-aislado: puntuación alta en aislamiento c) rechazado-medio: puntuaciones medias o bajas en agresión y aislamiento (García Bacete *et al.*, 2010).

A tenor de lo anteriormente expuesto, se ve claramente la necesidad de intervenciones dentro del contexto escolar con el fin de combatir las relaciones pobres o negativas con los iguales a nivel de grupo-aula y facilitar la consecución de un mejor estatus social entre los iguales.

Finalmente, McDougall y colaboradores (2001, página 235) opinan que, desde el enfoque de resiliencia, “nosotros (los investigadores) debemos centrarnos en estudiar la casuística de aquellos niños rechazados que son capaces de mejorar su posición sociométrica dentro del grupo”.

2. Conceptualización del rechazo

El rechazo indica hasta qué punto los iguales, de forma activa, expresan su desagrado, es “active dislike” según McDougall y colaboradores (2001, página 214). Sin embargo, el rechazo no siempre implica conductas de exclusión o de victimización por parte de los iguales (McDougall *et al.*, 2001). La exclusión es el aislamiento activo de un niño por parte de sus iguales, mientras que la victimización involucra recibir muestras de vejaciones de forma crónica, con repeticiones muy seguidas en el tiempo.

Es necesario analizar los diversos elementos que rodean al rechazo para entender este fenómeno. ¿Qué motivación impulsa a un niño a rechazar a un compañero? ¿Cómo se manifiesta la conducta de rechazo? ¿Qué aspectos intraindividuales de un niño, o bien interpersonales, o aun ambientales, favorecen el rechazo? ¿Cuáles son los correlatos asociados al rechazo, es decir qué factores influyen en el surgimiento y el mantenimiento del rechazo, y cuáles son sus consecuencias? A continuación se ofrece un breve resumen de los hallazgos sobre estas cuestiones.

2.1. El proceso de rechazo

Las medidas de rechazo reflejan las emociones y afectos negativos que los iguales tienen respecto a un compañero. Estos afectos negativos pueden estar debidos a diferentes motivos y manifestarse de diferentes maneras.

Motivos de rechazo. Los motivos esgrimidos por los niños de 6 y 7 años a la hora de rechazar a un compañero de clase son muy diversos. Sanahuja (2013) integró estos motivos en seis grandes categorías y analizó la prevalencia de cada una de estas categorías.

La principal razón de rechazo es la *agresión* (Me pega. Se burla de mí. Me insulta). En segundo lugar los motivos más emitidos son los de *molestar al bienestar* (Es muy pesado. Hace tonterías), seguidos de las *conductas sociales y escolares problemáticas* (Dice palabrotas. Lee muy mal). Luego están los motivos *contra la identidad del individuo o del grupo social* (Tiene las orejas grandes. Porque es gitana.) y los referentes a *preferencias y gustos distintos* (Siempre juega al fútbol). El motivo menos frecuente de rechazo es la *dominancia* (Se cree la jefa. Manda en los juegos).

El hecho de que el primer motivo sea la agresión apoya los estudios que indican que los alumnos identificados como rechazados presentan niveles más altos de conductas agresivas, formas de agresión más hostiles y no provocadas, mayor tendencia a emplear la agresión para solucionar los conflictos u obtener objetos deseados y respuestas agresivas ante estímulos ambiguamente provocativos (García Bacete, 2007).

Conductas de rechazo. En cuanto a las conductas de rechazo, las hay de diferentes maneras, que conforman las siguientes seis grandes categorías según Asher, Rose y Gabriel (2001) : a) negarse a una interacción o darla por terminada ; b) impedir o imposibilitar que el otro tenga acceso a uno mismo, a otros, a objetos o lugares c) agresión ; d) dominancia; e) críticas negativas, reproches y desaprobación moral; f) aumentar el nivel de rechazo, buscando el apoyo externo e involucrando a una tercera parte.

Factores involucrados en el rechazo. En la literatura disponible existen varias tentativas de explicación al surgimiento y sobre todo a la cronicidad del rechazo.

Los factores involucrados en la estabilidad del rechazo se encuentran en diferentes niveles y procesos:

- Individuo. Cillessen (2010), expone que dentro de las relaciones del niño con su grupo-aula se han estudiado mayoritariamente las características individuales del niño, ya que desde una perspectiva evolutiva, la calidad de las relaciones interpersonales del niño con sus iguales puede considerarse como un índice de su competencia social. La estabilidad del tipo sociométrico puede resultar de la estabilidad de características subyacentes del niño. Sabemos que ciertos rasgos socio-cognitivos, emocionales y conductuales tienen relación con el estatus sociométrico. Si estas características son estables, el tipo sociométrico también lo

sería. Por ejemplo, si un niño es constantemente agresivo puede resultar rechazado permanentemente.

- **Grupo.** Una explicación para la estabilidad podría ser las experiencias sociales, que son diferentes de un tipo sociométrico a otro. Los niños que tienen un tipo sociométrico preferido o medio, interactúan con frecuencia con sus iguales, reciben constante feedback de sus acciones y pueden mejorar la eficacia de sus conductas. Por el contrario los niños rechazados a menudo no disfrutan de interacciones positivas con sus iguales y se ven así privados del aprendizaje resultante en su competencia social, o incluso padecen interacciones negativas que dan como resultado el mantenimiento del rechazo.
- **Procesos de percepción social del grupo.** La estabilidad del rechazo se podría explicar mediante la reputación del rechazado y las expectativas sociales de los iguales. De forma selectiva, los iguales focalizan su atención en las conductas del rechazado que corresponden a sus expectativas, lo cual a su vez consolida la imagen negativa del rechazado.
- **Procesos del Yo del rechazado.** Un proceso involucrando las autopercepciones también podría explicar la estabilidad. Para evitar disonancia cognitiva y proteger su auto-estima, un niño rechazado puede tener atribuciones externas, o interpretar motivaciones hostiles en las conductas de los iguales y adaptar sus conductas a esas percepciones, teniendo así un comportamiento de retraído o agresivo, lo cual causa el mantenimiento del rechazo.

Teorías asociativas. Estos intentos para explicar el fenómeno del rechazo y sus correlatos, considerados como precursores, concurrentes o consecuencias del rechazo, han conformado distintos modelos teóricos (Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990; Ladd, 2005; Leary, 2001; Parker y Asher, 1987).

A continuación se ofrece una breve panorámica de los principales modelos asociativos.

Modelo incidental. Este modelo fue propuesto por Parker y Asher en 1987. En su marco explicativo, estos investigadores exponen que el rechazo es un indicador de una dimensión subyacente de competencia social y ajuste personal. El rechazo y los problemas

conductuales asociados al rechazo son una manifestación consecuente a dicho factor subyacente.

La figura 1.1 propone una representación visual de este modelo.

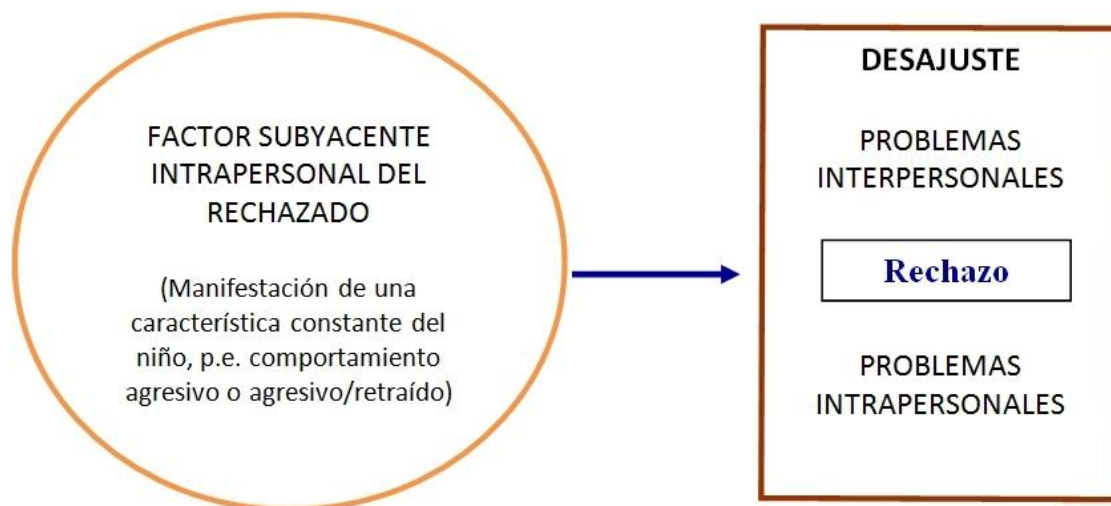


Figura 1.1. Modelo incidental

El enfoque incidental no asume que los problemas relacionales con los iguales sean la causa de las futuras dificultades interpersonales e intrapersonales que predicen. Por el contrario, parte del principio que la asociación entre estas variables existe debido a que ciertos precursores conductuales o síntomas subclínicos afectaron de modo temprano a las relaciones entre iguales. Estos problemas relacionales son predictivos de futuros problemas, pero, según este modelo, no podemos asumir que las relaciones negativas entre iguales aporten una contribución única e independiente a problemas futuros de ajuste social y personal, sino que los niños rechazados por sus iguales lo son por trastornos subyacentes que luego conducirán a otros desajustes (Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz y Buskirk, 2006).

Como se puede constatar, este modelo no tiene en cuenta que la propia experiencia del rechazo puede contribuir al desajuste.

Modelo causal. El modelo causal está también influenciado por la perspectiva de los efectos principales. Asume que el rechazo es un precursor y tiene una correlación predictiva con aspectos futuros de competencia social y ajuste personal. El rechazo se considera como

un factor de riesgo para el niño rechazado, con influencias directas e indirectas, tanto presentes como futuras, en diversos aspectos de la vida del niño rechazado.

La figura 1.2 propone una representación visual de este modelo.

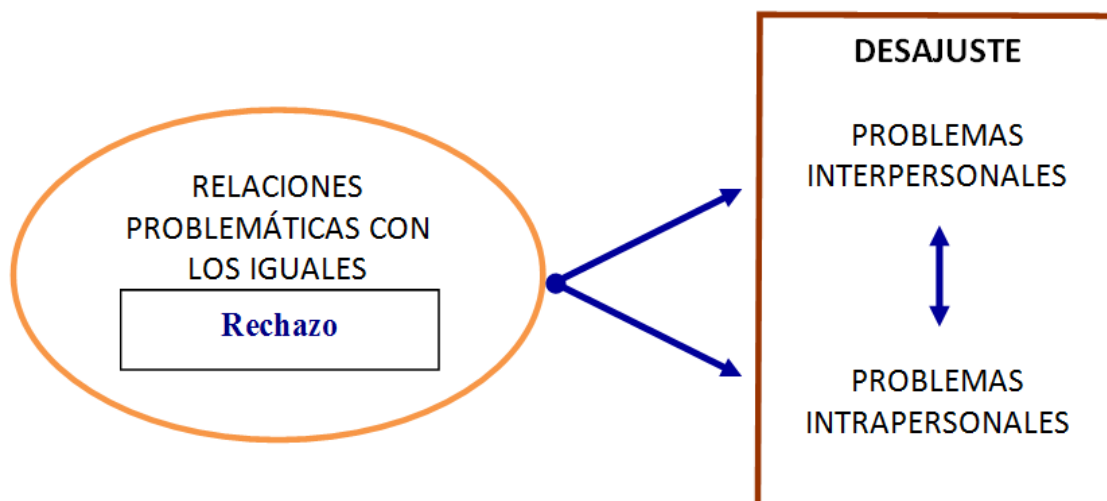


Figura 1.2. Modelo causal

Este modelo entiende que la situación de rechazo que padece inicialmente el niño es la causa principal de su desajuste. Esta situación le impide el acceso a importantes experiencias de socialización, le priva de apoyo social y lo somete a más estrés. Todo esto tiene una influencia negativa sobre la maduración socio-cognitiva y la adquisición de habilidades sociales. Con el tiempo el niño rechazado es menos sociable en general, muestra más pautas cognitivas y conductuales idiosincrásicas y es más vulnerable al estrés (Parker *et al.*, 2006). Sin embargo hay que tener en cuenta que el modelo causal ignora totalmente los factores que pudieron anteceder a los problemas relacionales con los iguales. Un ejemplo de este enfoque, aunque ampliado, se encuentra en el trabajo de Kuperschmidt, Burchinal y Patterson (1995), con participantes de 9 años en el inicio de un estudio longitudinal de 4º de primaria a 1º de E.S.O.

Modelo de diátesis-estrés. Gazelle y Ladd (2003), exponen este modelo como tentativa explicativa de los resultados obtenidos en un estudio longitudinal de niños desde 1º a 4º de primaria.

Se trata de una teoría psicológica que explica la conducta como un resultado de la combinación a la vez de factores biológicos genéticos (vulnerabilidad innata o diátesis) y de experiencias vitales (eventos externos o estrés ambiental).

La figura 1.3 propone una representación visual de este modelo.

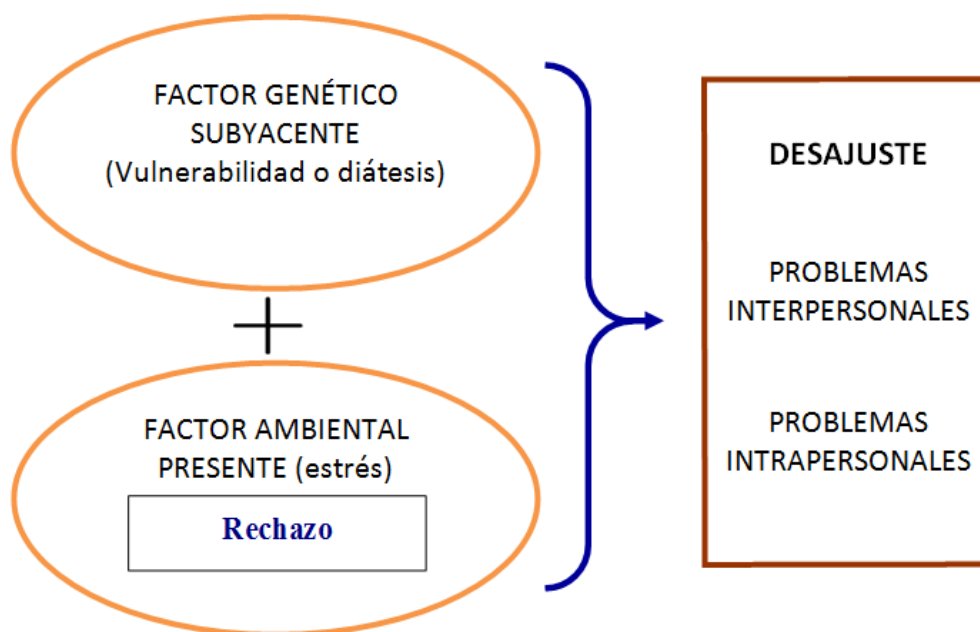


Figura 1.3. Modelo diátesis-estrés

Este modelo se usa sobre todo para describir la aparición de trastornos mentales clínicos, -como la depresión y la ansiedad-, que se producen por la interacción de una predisposición biológica con sucesos procedentes del ambiente que precipitan la aparición del trastorno. Cuanto mayor sea la vulnerabilidad subyacente, menos estrés se necesita para desencadenar la conducta/trastorno. Y a la inversa, cuanto menor sea la contribución genética será mayor el estresante necesario para producir un resultado particular. Incluso así, un individuo que tiene en su bagaje biológico una diátesis que puede llevar a un trastorno no tendrá necesariamente que desarrollar el trastorno. Tanto la diátesis como el estrés son necesarios, ambos simultáneamente y en ciertos niveles, para que esto suceda. En el marco de la investigación de la aceptación social de los iguales, este modelo se ha citado en relación con los correlatos internalizantes (soledad, ansiedad y depresión) asociados al rechazo.

Modelo Persona X Ambiente – Percepciones interpersonales. Recientemente, Ladd, Ettekal, Kochenderfer-Ladd, Rudolph, y Andrews (2014), matizaron el modelo anterior, en un estudio donde contrastan retraimiento con agresividad, en relación con las percepciones interpersonales, en la evolución de niños preadolescentes, desde los 10 años hasta los 14. Los resultados sugiriendo que en presencia de rechazo estable, los niños con problemas internalizantes (retraimiento) presentan pautas distintas a las de los niños con agresividad en sus percepciones interpersonales. En concreto, respecto a las percepciones de sentirse apoyado y poder confiar en los iguales, los niños retraídos son sensibles a las pistas sociales y cuando están sometidos a rechazo informan percibir menos apoyo, y con el tiempo también informan confiar menos en los iguales. Por el contrario, los niños agresivos, quizá por sesgos de atribución hostil o por aparición de problemas internalizantes, informan desde el inicio de un nivel bajo de apoyo y de confianza, independientemente de la simultaneidad o no con el rechazo. Los autores concluyen que el rechazo estable tiene influencia en la evolución de las percepciones interpersonales en los niños retraídos, pero no en los agresivos.

La figura 1.4 propone una representación visual de este modelo.

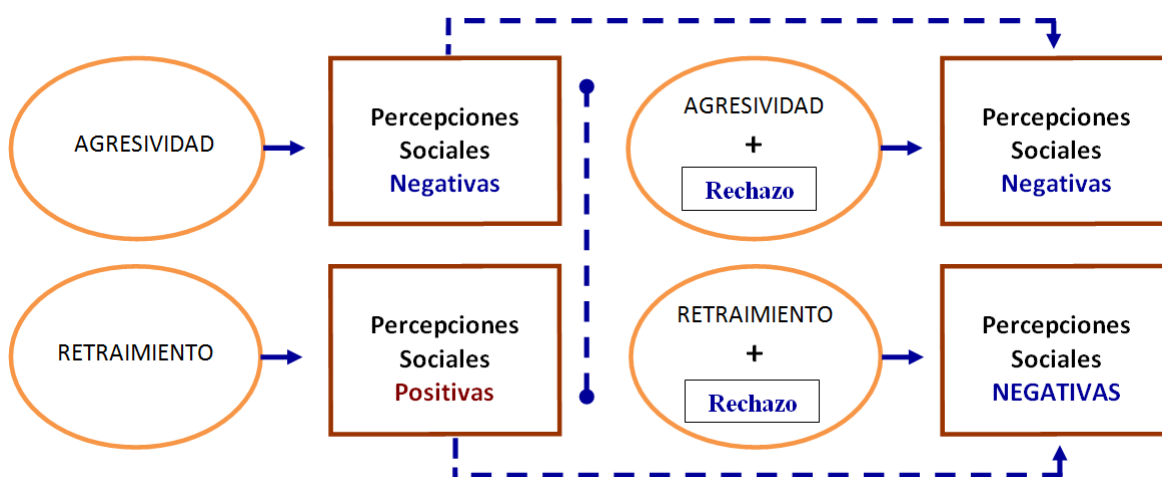


Figura 1.4. Modelo Persona X Ambiente – Percepciones Interpersonales

Modelo transaccional. El modelo transaccional surge de planteamientos como el que el equipo de Rubin se pregunta: “¿Los niños menos queridos lo son a causa de sus déficits socio-cognitivos y conductuales (...)? ¿Por otra parte, es posible que estos niños menos queridos tengan acceso a menos interacciones con los iguales, lo cual a su vez resulta

en menos madurez cualitativa y más déficits socio-cognitivo?” (Rubin, Daniels-Beirness y Hayvren, 1982, pp 346-347). En sus inicios este modelo, donde se examina la confluencia entre el comportamiento del niño y sus relaciones con los iguales como precursores del ajuste del niño, se ha nutrido de la literatura de la resiliencia y el riesgo.

Según el modelo incidental visto inicialmente, las características constitucionales naturales del niño conforman dimensiones subyacentes suficientes para predecir posibles problemas futuros. De la misma manera, el modelo causal implica que, aunque alguna característica o conducta del niño, tales como agresividad o retraimiento, pueda inicialmente contribuir al rechazo, es el propio proceso de rechazo, -es decir las interacciones limitadas del rechazado con los iguales y los procesos de socialización derivados de estas interacciones-, el responsable del futuro desajuste. Estos dos modelos, aunque hayan conducido las interpretaciones de muchas investigaciones longitudinales durante décadas, actualmente no satisfacen a la gran mayoría de los investigadores.

Mientras que los modelos incidental y causal son lineales e unidireccionales, el modelo transaccional presenta una pauta de continua y reciproca influencia entre el rechazo y el ajuste. Los procesos actúan de forma simultánea y se van retro-alimentando: comportamiento del niño hacia los iguales, problemas en las relaciones entre iguales, percepciones sociales del niño sobre sí mismo y sobre los otros y otras cogniciones, y vuelta a empezar con cada vez mayor intensidad y frecuencia.

La figura 1.5 propone una representación visual de este modelo.

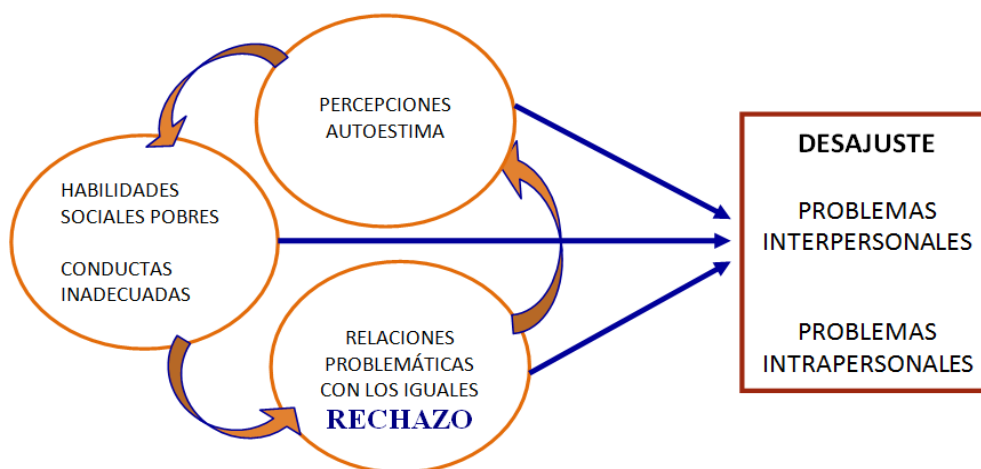


Figura 1.5. Modelo transaccional

En su artículo, Coie (1990) introduce tres principales mecanismos afectados por el impacto del rechazo: habilidades sociales o estilo de afrontamiento, apoyo social y autoestima. El autor describe de la siguiente manera las transacciones entre los diferentes procesos: El niño con habilidades sociales pobres tiene conductas retraídas o agresivas, lo cual provoca cierto rechazo entre sus compañeros. Este rechazo inicial influye negativamente en las percepciones del niño sobre sí mismo y sobre los otros. Esto, a su vez, influye en el comportamiento del niño con los iguales, que se vuelve cada vez más desadaptativo, lo cual, a su vez, influye negativamente en las actitudes de los iguales y su comportamiento hacia el niño, etc., formando así “una espiral negativa de desarrollo” (Bierman, 2004, página 12).

Boivin y Hymel (1997) presentaron un modelo secuencial con muchas analogías con el modelo transaccional de Coie. Los autores parten de un estudio transversal, lo cual por supuesto sólo permite especulaciones y no inferencias formales. Sin embargo, los resultados que obtienen son altamente congruentes con pautas secuenciales, donde el impacto del rechazo sobre el ajuste intrapersonal, en concreto las percepciones sociales del niño rechazado, estaría en parte influenciado por las experiencias negativas actuales del niño con sus iguales.

Modelo en cascada. Se puede considerar como una variante del modelo transaccional. Lansford, Malone, Dodge, Pettit y Bates (2010), propusieron este modelo de cascada para explicar el rechazo en función de los sesgos cognitivos y la agresión. Cualquiera de los tres factores puede poner la cascada en movimiento, y entonces se produce un efecto bola de nieve entre los tres factores. Es decir los sesgos cognitivos y las atribuciones hostiles pueden predecir el rechazo, el cual a su vez predecirá la agresión, o bien el rechazo puede predecir los sesgos cognitivos y por rebote la agresión.

La figura 1.6 propone una representación visual de este modelo.

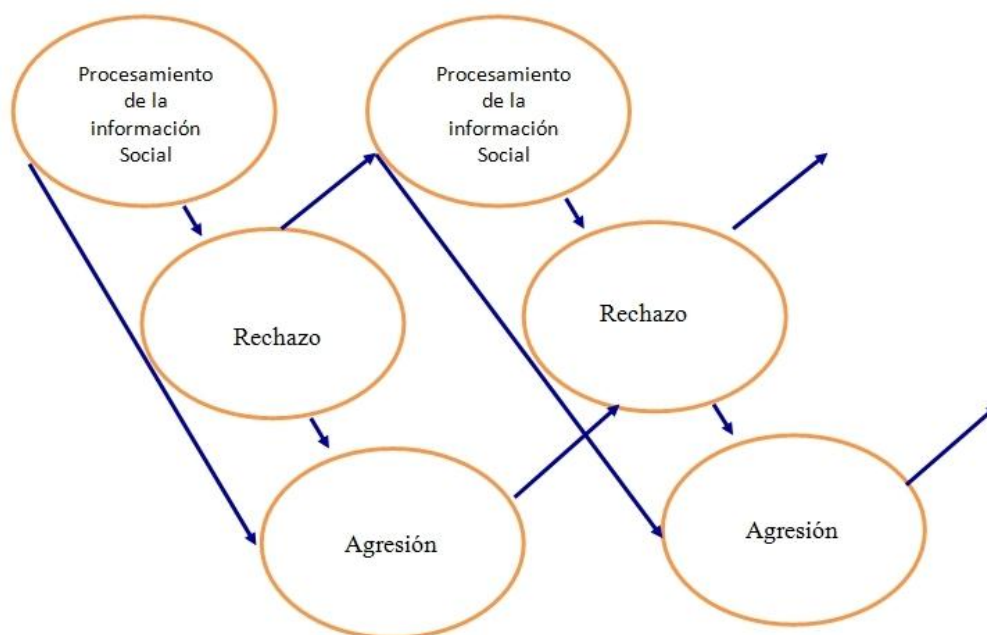


Figura 1.6. Modelo en cascada

Modelo mediacional. En 2004, Kupersmidt y DeRosier presentaron este modelo que pretende integrar los diferentes enfoques existentes hasta la fecha sobre la manera en que las experiencias sociales negativas impactan sobre el desarrollo del niño. Las autoras proponen un marco coherente y dinámico del funcionamiento de los potenciales procesos intervinientes que llevan al desajuste y la estabilidad del rechazo. Este modelo se basa en la teoría de la multifinalidad para explicar la complejidad de los problemas relacionales entre iguales, en los cuales diversos factores tienen una influencia en el impacto que pueda tener el rechazo sobre el ajuste psico-socio-emocional del niño.

La figura 1.7 propone una representación visual de este modelo.

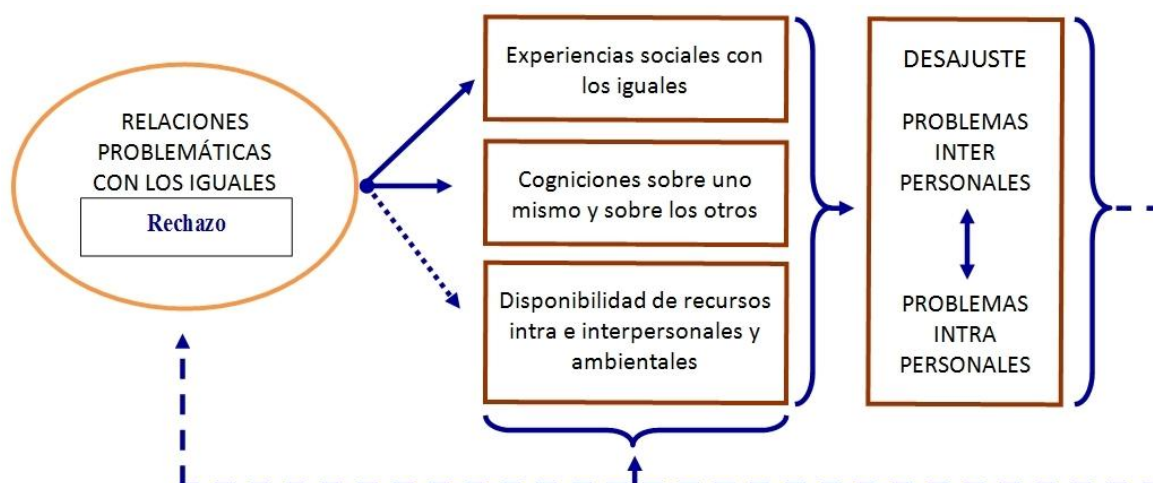


Figura 1.7. Modelo mediacional

Según el modelo mediacional desarrollado por estas autoras, los principales factores que intervienen como mediadores entre los problemas relacionales con los iguales y el desajuste serían:

- a) Las experiencias sociales con los iguales. En el contexto de experiencias crónicas de rechazo, el niño rechazado se ve excluido de las interacciones sociales típicas de su edad. Este aislamiento social no le permite desarrollar adecuadamente las competencias sociales que le facilitarían el acceso a los iguales y su integración en el grupo. En especial, es más probable que no reciba el feedback correctivo necesario en muchas situaciones. Por el contrario está mucho más expuesto al feedback negativo, mientras que probablemente no reciba casi nunca feedback positivo por parte de los iguales. A largo plazo, el niño rechazado puede no saber cómo negociar las situaciones sociales usuales, presenta inmadurez social, y puede desarrollar pautas de comportamientos desviados tanto conductualmente como afectivamente, emocionalmente y cognitivamente.
- b) Las cogniciones sobre uno mismo y sobre los otros. Según la teoría del procesamiento de la información social, cuando el niño rechazado descodifica las pistas sociales de las interacciones que tiene con sus iguales, interpreta y evalúa la situación en términos de causalidad, estabilidad y globalidad, así como las intenciones de los iguales y la extensión y generalización del problema. Basándose en esta evaluación, selecciona una posible respuesta al problema. Cualquier déficit o

desajuste en alguna de esas funciones cognitivas puede dar lugar a una respuesta desadaptativa. Por ejemplo, un sesgo de atención hacia pistas sociales de hostilidad, o la tendencia a emitir atribuciones externas hostiles, puede conducir a una respuesta reactiva agresiva.

- c) Los factores contextuales intrapersonales, interpersonales y ambientales. De manera general se trata de la disponibilidad de recursos intrapersonales, interpersonales y ambientales. Las percepciones del niño sobre la disponibilidad y la posible utilización de dichos apoyos puede servir de protección, o al contrario aumentar el riesgo de ocurrencia de consecuencias negativas.

Las autoras concluyen que las pautas de experiencias sociales negativas, las deficiencias socio-cognitivas, los entornos de riesgo o que no ofrecen apoyo, las respuestas afectivas y los comportamientos problemáticos pueden volverse cada vez más rígidos, con un aumento de su intensidad y frecuencia.

A modo de resumen, cabe señalar que los primeros intentos para identificar los precursores del ajuste psicosocial del niño han sido guiados por la lógica de los modelos de los efectos principales, que enfatizan la causalidad principal de las características individuales del niño (por ejemplo, las conductas agresivas o el retraimiento), o sus relaciones entre iguales (por ejemplo, conductas de rechazo), como se ha podido ver en el modelo incidental y el modelo causal. Sin embargo, en la década de los 90s estos paradigmas fueron revisados por los investigadores, que propusieron enfoques más complejos en los cuales se consideran que son las pautas interactivas o transaccionales las que contribuyen al ajuste del niño (Ladd, 2005). En la actualidad, los modelos transaccionales, de cascada y mediacionales son los que imperan, sin embargo, como señalan Parker y colaboradores (2006), aún no se ha conseguido elaborar un marco teórico consolidado y satisfactorio.

2.2. Factores influyentes en el rechazo

La literatura ofrece numerosos estudios sobre los correlatos del rechazo (Bierman, 2004). Los correlatos del rechazo son tanto los factores precursores significativamente asociados (factores considerados como correlatos predictivos), como los factores

concurrentes, y las consecuencias posiblemente derivadas del rechazo. Es importante conocer los resultados de estos estudios, ya que van a servir de orientación y de fundamentación para la elaboración de cualquier programa de intervención.

Entre los principales correlatos intrapersonales del rechazado figuran las conductas agresivas o disruptivas, el comportamiento inmaduro, la hiperactividad y el déficit de atención, las conductas de evitación y el aislamiento (Bierman, 2004; Coie, 2004; Rubin *et al.*, 1982). Aunque en estudios iniciales influenciados por el modelo incidental tanto agresión como aislamiento y retraimiento se interpretaron como factores predictivos del rechazo, posteriormente la investigación se decantó por los modelos causales y transaccionales y son actualmente considerados como consecuencias o coadyuvantes del rechazo (García Bacete *et al.*, 2010).

En este apartado se ofrece una visión panorámica de dos grandes ámbitos en los cuales la investigación se ha movido: los correlatos de nivel intrapersonal del rechazado y los de nivel grupal, refiriéndose al ámbito escolar y al grupo de iguales, ya que el presente estudio considera correlatos de estos dos niveles. Se han excluido estudios relacionados con el entorno familiar y el estilo parental, el grupo étnico-cultural, las amistades fuera del colegio, etc.

Así mismo esta relación de antecedentes se ha limitado a los estudios cuyos participantes son alumnos de educación primaria, y en la medida de lo posible de primer ciclo, coincidentes en edad con los alumnos participantes en el presente estudio.

Tampoco se trata de una relación exhaustiva de los antecedentes, sino que pretende exponer las distintas corrientes relevantes en este campo. Además tenemos que considerar que estos trabajos son una simple orientación para seguir en el estudio del fenómeno del rechazo, pues muchos presentan limitaciones que podrían ser de gran influencia en los resultados obtenidos. Por ejemplo, respecto a la edad de los participantes y el momento de la primera evaluación del tipo sociométrico, podemos pensar que si el primer cuestionario sociométrico se ha pasado a final de 1º de primaria, o durante 2º, o incluso en cursos posteriores, con niños de 8 o 9 años o más, que ya están acudiendo al mismo colegio, con los mismos compañeros de aula, desde hace un año o más, cabe la posibilidad de que el niño haya sido rechazado inicialmente pero en el momento del pase ya no lo fuera, y por consiguiente puede que haya desarrollado ciertos mecanismos socio-cognitivos, de procesamiento de la información, atribuciones, autoestima..., en su fase de rechazado. En

este caso, se podría decir que el tipo sociométrico con el cual se haya identificado el niño en ese momento, pongamos por ejemplo ignorado o controvertido, o incluso medio, no se correspondería en realidad con los correlatos socio-cognitivos de este niño. Por supuesto este riesgo se corre en todos los estudios, incluso cuando el pase se realiza al final de primer trimestre de 1º curso, como es el caso en este trabajo, ya que el niño puede haber sufrido episodios de rechazo, más o menos largos y de más o menos intensidad, en su etapa de educación preescolar.

Conductas externalizantes. Respecto a las conductas externalizantes, Coie y Dodge (1983), en un estudio longitudinal a lo largo de 2 años, con niños de 3º y niños de 5º de primaria al empezar el estudio, confirman una alta estabilidad del rechazo, 45% con un año de intervalo, y sugieren que el comportamiento social, agresividad versus cooperativismo, es un poderoso determinante de la posición sociométrica entre los iguales.

Por su parte el equipo de Vitaro, en un primer estudio con niños de 6 y 7 años, asocia los niños establemente rechazados con baja conducta prosocial, aunque según los datos del primer año de seguimiento, significativamente, no muestran más agresividad o disruptividad que los niños rechazados ocasionalmente. Sin embargo, en la continuación de dicho estudio, encuentran que la conducta antisocial es predictiva de la estabilidad del rechazo (Vitaro *et al.*, 1990, 1992).

Del mismo modo, Pettit, Clawson, Dodge y Bates (1996), con niños de la misma edad, encuentran una asociación de la estabilidad no sólo con la baja conducta prosocial sino también con más agresividad. Según los autores, los resultados del estudio son consistentes con el modelo transaccional de Coie (1990) de desarrollo del rechazo que involucra las experiencias sociales en la fase emergente del rechazo y las características cognitivas y conductuales del niño en su mantenimiento.

Hymel, Rubin, Rowden y Lemare (1990) también concluyen que la conducta agresiva y el rechazo en niños de 2º predicen agresividad y rechazo en 5º de primaria.

Ladd y Burgess (1999), en un estudio longitudinal con niños de 6 a 8 años, siguiéndolos durante 1º y 2º de primaria, encuentran que los niños agresivos tienen significativamente más probabilidades que sus compañeros no-agresivos de desarrollar y mantener problemas relacionales con sus iguales, además de tener dificultades con sus profesores y otros problemas de ajuste.

Por su parte Walker (2009), en un longitudinal de 6 meses con niños de 5 años, encuentra una estabilidad del rechazo moderada para los chicos (50%) y alta para las chicas (80%), asociada a bajo nivel de de conductas interactivas positivas, de conducta cooperativa y de manifestaciones de afectos positivos.

Existen por lo tanto diversos estudios cuyos resultados son convergentes y sugieren que el comportamiento antisocial es predictivo, tanto de rechazo ocasional como de rechazo estable.

Sin embargo, Garcia Bacete y colaboradores (2010, página 130), resumiendo las conclusiones del estudio de Sandstrom y Coie (1999) con niños de 4º y 5º de primaria, muy relevante en el campo que nos ocupa, comentan que “los rechazados que mejoran son capaces de percibir su propio rol en sus problemas con los iguales y pueden participar activamente en actividades extracurriculares; pueden verse a sí mismo como parcialmente exitosos a pesar de sus dificultades con sus iguales y a pesar de que sigan mostrando conductas agresivas”. Una posible explicación a este resultado reside en la edad de los participantes. Mientras que en grupos de niños de 6 a 8 años, que siguen normas sociales preestablecidas por el entorno familiar y escolar, el comportamiento agresivo es predictivo de rechazo, en la preadolescencia, por motivos evolutivos, es posible que las conductas agresivas sean consideradas incluso como deseables, al menos por parte de ciertos grupos informales, sobre todo de varones preadolescentes.

Por otra parte, Lansford y colaboradores (2010), en un estudio longitudinal con niños desde los 5 hasta los 8 años (infantil 5 hasta 3º de primaria) señalan que el rechazo es a la vez predictor y predicho por los sesgos de procesamiento de la información y la agresión, y cualquiera de estos tres factores es predictor y predicho por los otros dos, bien directamente (p.e. sesgos cognitivos -> agresión), bien por rebote o cascada (p.e. Agresión -> rechazo -> sesgos cognitivos), y se retroalimentan unos a otros, haciendo efecto bola de nieve.

DeRosier, Kupersmidt y Patterson (1994), en un estudio longitudinal de cuatro años, con niños entre 7 y 12 años desde 2º hasta 4º de primaria, encuentran que la estabilidad del rechazo se asociaba tanto con consecuencias externalizantes e internalizantes como con problemas de ajuste escolar.

Por otra parte, numerosos estudios relacionan la proximidad afectiva entre profesor y alumnado con relaciones con los iguales más positivas, además de niveles más bajos de

problemas de conducta (Wu, Hughes y Kwok, 2010), de agresividad en la clase (Gest y Rodkin, 2011), y niveles más altos de prosocialidad (Lukner y Pianta, 2011).

Respecto a las conductas externalizantes asociadas al TDAH, Coie (2004) resume varios estudios de la década de los 90s, y concluye que el TDAH y las conductas disruptivas y demás asociadas a este trastorno son predictivas del rechazo y de su estabilidad.

Mikami, Griggs, Lerner, Emeh, Reuland, Jack, y Anthony (2013), en la evaluación de una intervención diferencial destinada a mejorar el estatus sociométrico de niños de 7 a 10 años con TDAH, también constatan la pobre aceptación de estos niños por parte de sus iguales. Sin embargo, los maestros que establecen relaciones positivas con todos los alumnos y que utilizan prácticas instruccionales igualatorias con todos los estudiantes dando a entender que todos son capaces de aprender, tienen menos rechazo entre iguales en sus aulas, obteniendo un clima de aula más inclusivo que puede romper la fuerte relación entre TDAH y problemas interpersonales con los compañeros (Mikami, Griggs, Reuland y Gregory, 2012).

A continuación viene el cuadro 1.1, que resume los estudios mencionados anteriormente.

Cuadro 1.1. *Estudios de rechazo y conductas externalizantes*

Autores	Año	Conductas externalizantes relacionadas con el rechazo
Coie & Dodge	1983	Agresividad predictiva de rechazo
Hymel, Rubin, Rowden & Lemare	1990	Agresividad predictiva de rechazo
Vitaro, Gagnon & Tremblay	1992	Baja prosocialidad predictiva de rechazo Conducta antisocial predictiva de rechazo
DeRosier, Kupersmidt & Patterson	1994	Rechazo estable predictivo de problemas externalizantes
Pettit, Clawson, Dodge & Bates	1996	Baja prosocialidad predictiva de rechazo Agresividad predictiva de rechazo
Ladd & Burgess	1999	Agresividad (con o sin retraimiento) predictiva de rechazo
Sandstrom & Coie	1999	Comportamiento agresivo asociado a mejora del tipo sociométrico
Ladd & Burgess	1999	Agresivo predictivo de rechazo Agresivo/retraído predictivo de rechazo
Coie	2004	TDAH predictivo de rechazo
Walker	2009	Bajo nivel de interacciones positivas, de cooperativismo, y de manifestaciones afectivas positivas predictivo de rechazo
Lansford, Malone, Dodge, Pettit & Bates	2010	Rechazo, agresión y sesgos de procesamiento de la información se predicen unos a otros.
Wu, Hughes, Kwok. Gest y Rodkin. Lukner y Pianta.	2010 y 2011	Relaciones positivas profesor-alumnado asociado a relaciones más positivas entre iguales, junto con menos problemas de conducta, menos agresividad, más prosocialidad.
Mikami <i>et al.</i>	2012 y 2013	TDAH se asocia a pobre aceptación por parte de los iguales. Las prácticas docentes pueden influenciar positivamente en la preferencia social y mejorar el estatus sociométrico del niño con TDAH.

Conductas internalizantes. Conjuntamente con las conductas externalizantes, las conductas internalizantes, como el retraimiento, también han sido estudiadas inicialmente partiendo de la presunción de que este comportamiento retraído es el reflejo de una característica constante del niño.

Ladd y Burgess (1999), en su estudio con niños de 1° a 2° de primaria, concluyen que el comportamiento retraído no es estable y tampoco es predictivo de problemas relacionales. Por el contrario el comportamiento agresivo es estable y asociado con la

emergencia del rechazo, y los niños a la vez agresivos y retraídos son los que evidenciaban tener las mayores dificultades en todos los campos, incluido sus relaciones con los iguales.

Las consecuencias negativas del comportamiento retraído son particularmente evidentes cuando van asociadas con autopercepciones negativas de competencia social e interpersonal, según constatan Hymel, Bowker y Woody (1993) en un estudio con niños de 3° a 5° de primaria.

El comportamiento retraído unido a sentimientos de ansiedad, soledad y depresión, también es predictivo de consecuencias internalizantes negativas según constatan Boivin, Hymel y Bukowski (1995) en un estudio de con niños de 4° y 5° de primaria, con perspectiva de efectos aditivos, donde estos autores concluyen que la contribución relativa del retraimiento como predictivo de sentimientos de soledad está mediada por las experiencias relacionales negativas con los iguales.

Hymel y colaboradores (1990), así como Rubin, Burgess y Coplan (2002), desde el enfoque causal, encuentran una relación predictiva entre la exclusión social por parte de los iguales y los problemas internalizantes.

Ladd (2006), en un estudio longitudinal que abarca desde los 5 años de edad hasta los 12 años, se desmarca de los modelos transaccional y diátesis-estrés, y adopta el enfoque de efectos aditivos. Según los resultados de dicho estudio, el rechazo sería un factor de riesgo distinto, aditivo, predictivo de problemas externalizantes e internalizantes

Sin embargo, respecto a la relación entre retraimiento y rechazo, los resultados obtenidos en los distintos estudios no son tan homogéneos como los de los comportamientos agresivos y antisociales, pues parece ser que existe un efecto cultural. En estudios con población occidental, - Europa, Canada y Estados-Unidos-, los resultados demuestran una relación directa positiva entre el comportamiento retraído y el rechazo, mientras que ocurre a la inversa en las culturas orientales, donde las pautas de timidez y retraimiento están asociadas con la aceptación de los iguales (Asher y McDonald, 2009).

Bellmore (2011) en un estudio longitudinal siguiendo a niños de 4° de primaria en la transición a 5° en una nueva escuela, encuentra que el rechazo tiene influencia negativa sobre el rendimiento académico en 4° de primaria, y a su vez las bajas notas van asociadas a un aumento de rechazo entre 4° y 5°. La autora concluye que aquellos niños rechazados que no son capaces de cambiar su estatus social al cambiar de contexto escolar son

especialmente vulnerables a los efectos negativos del rechazo tales como el abandono escolar, los síntomas internalizantes y el bajo rendimiento académico.

Rubin *et al.*, (2009) resumen la situación respecto a las relaciones entre rechazo y comportamiento retraído. Según estos autores se trata de procesos transaccionales que ocurren de la siguiente manera. Los niños retraídos socialmente, a medida que van pasando de la infancia a la adolescencia, se vuelven cada vez menos asertivos. Esta falta de asertividad puede ser debida en parte al rechazo crónico al cual están sometidos, ya que cuando solicitan algo de sus iguales son más propensos a recibir una negación como respuesta, y también a una espiral negativa de feedback, donde el niño inicialmente algo temeroso y tímido llega a atribuir sus fracasos sociales a problemas internos, y esta creencia se ve fortalecida por el aumento de fracasos en sus iniciativas sociales. El hecho de no saber cómo conseguir la aceptación y la complicidad o solidaridad de sus iguales predice el desarrollo de autopercepciones negativas sobre su competencia social y sus relaciones interpersonales. Es decir, el rechazo de hecho, “en la vida real” como dicen los autores (página 310), predice pensamientos y sentimientos negativos de si mismo. Todo esto conduce a problemas internalizantes. Sin embargo, no todos los niños retraídos informan de altos niveles en soledad, depresión y ansiedad. Los autores hacen hincapié en distintos estudios, de los cuales concluyen que los problemas de desajuste de los niños socialmente retraídos estarían en parte determinados por la extensión de los problemas de rechazo al cual están sometidos simultáneamente. Esto apoyaría el enfoque de efectos principales de diátesis-estrés.

A continuación viene el cuadro 1.2, que resume los estudios mencionados anteriormente.

Cuadro 1.2. *Estudios de rechazo y conductas internalizantes*

Autores	Año	Conductas internalizantes relacionadas con el rechazo
Hymel, Rubin, Rowden & Lemare	1990	Estabilidad de rechazo predictivo de problemas internalizantes
Hymel, Bowker & Woody	1993	Comportamiento retraído asociado a autopercepciones negativas de competencia social e interpersonal: predictivo de estabilidad del rechazo.
DeRosier, Kupersmidt & Patterson	1994	Rechazo estable predictivo de problemas internalizantes
Boivin, Hymel & Bukowski	1995	Comportamiento retraído asociado a sentimientos de soledad, ansiedad y depresión: predictivo de estabilidad del rechazo.
Ladd & Burgess	1999	Retraimiento sólo no predictivo de rechazo. Retraimiento+agresividad sí predictivo de rechazo.
Rubin, Burgess & Coplan	2002	Estabilidad de rechazo predictiva de problemas internalizantes (soledad, ansiedad, depresión)
Gazelle & Ladd	2003	El rechazo es un exacerbante de la vulnerabilidad del niño con predisposición al retraimiento
Flook, Repetti, & Ullman	2005	Estabilidad de rechazo y problemas internalizantes se predicen mutuamente.
Ladd	2006	Rechazo presente como factor de riesgo aditivo, predictivo de problemas internalizantes y externalizantes.
Asher & McDonald,	2009	Cultura occidental: retraimiento asociado a rechazo entre iguales Cultura oriental: retraimiento asociado a aceptación por parte de los iguales
Rubin, Bowker, & Kennedy	2009	Estabilidad de rechazo y problemas internalizantes se predicen mutuamente. El rechazo es un exacerbante de los problemas de retraimiento del niño
Bellmore	2011	Estabilidad de rechazo predice síntomas internalizantes, además de problemas de ajuste escolar/ académico.

Cogniciones. Las cogniciones juegan también un papel importante en el rechazo, tanto las que uno hace sobre sí mismo como las que hace sobre los otros. Las percepciones interpersonales se refieren a cogniciones sobre uno mismo y sobre los demás, mientras que los procesos de reputación se relacionan con los juicios y creencias sobre los demás.

Percepción interpersonal. Según Cillessen y Bellmore (2002), la percepción interpersonal se refiere a la comprensión de uno mismo y de los otros que resulte de las interacciones sociales. En el marco de las relaciones entre iguales, se entiende que la comprensión de un niño sobre sí mismo y los otros simultáneamente refleja e influencia sus interacciones sociales. El concepto de percepción interpersonal se relaciona con la competencia social, como lo demuestran numerosos estudios (Cillessen y Bellmore, 2002).

La exactitud de las percepciones de aceptación por parte de los iguales se mide habitualmente haciendo una comparación de las nominaciones sociométricas que un niño espera recibir de sus iguales con las nominaciones reales que recibe efectivamente de sus iguales. Este procedimiento se hace tanto a nivel grupal que diádico. Cillessen y Bellmore (2002) opinan que el uso del término exactitud en la auto-percepción es apropiado únicamente en estudios donde las auto-percepciones de ser aceptado o no de un niño se compara con los juicios o evaluaciones reales de sus compañeros, y no con evaluaciones de otros terceros.

Antecedentes. La investigación sobre la exactitud de la percepción interpersonal ha sido guiada por la presuposición que las habilidades de percepciones sociales de los niños se desarrollan a la par de sus habilidades cognitivas generales, en línea con la teoría de toma de perspectiva social de Piaget. De forma consistente con este enfoque, la exactitud en la percepción interpersonal ha sido demostrada en niños a partir de 6 años (por ejemplo, Malloy, Yarlas, Montvilo, y Sugarman, 1996) También existen estudios que demuestran que niños de 4 años son capaces de identificar correctamente sus amigos “verdaderos” de entre sus “sólo” compañeros de clase (Smith y Delfosse, 1980).

El tipo sociométrico obtenido mediante las nominaciones, y en el caso que nos ocupa más concretamente el tipo Rechazado, únicamente refleja las evaluaciones afectivas del grupo hacia un individuo. Estas apreciaciones negativas no necesariamente son obvias para el niño rechazado, ya que ocurren en un contexto a menudo descrito como ambiguo (Dodge, Pettit, McClaskey, y Brown, 1986), donde el niño tienen que inferir hasta qué punto se lleva bien con sus compañeros.

Las investigaciones anteriores en el campo del procesamiento de información social han puesto énfasis en estudiar los sesgos, en particular el sesgo de atribución hostil (Dodge, Price, Bachorowski y Newman, 1990).

A principio de la década de los 90s, numerosos estudios transversales se centran en las percepciones sociales positivas y negativas (ser querido/preferido, o no) (Cillessen y Ferguson, 1995; MacDonald y Cohen, 1995); Los resultados de estos estudios muestran menos exactitud de percepciones en los niños rechazados respecto a su aceptación por parte de los iguales, tanto a nivel diádico como grupal.

A pesar de una larga serie de estudios, poca investigación se ha desarrollado en lo que se refiere a la exactitud en las percepciones del niño sobre la aceptación social por parte de sus iguales, especialmente en niños de 6 a 10 años. A continuación se realiza una breve revisión de estudios con participantes de estas edades.

Especialmente relevante para el tema de las percepciones interpersonales es el estudio transversal de Boivin y Hymel (1997), con niños entre 8 a 10 años. En él los autores proponen un modelo secuencial donde las interacciones agresivas con los iguales o el retraimiento conducen a percepciones interpersonales negativas. Los autores encontraron que las percepciones interpersonales estaban parcialmente ancladas en la realidad, en el caso de experiencias entre iguales aversivas asociadas con rechazo y conductas sociales negativas. Aunque se trate de un estudio transversal y por lo tanto limitado en cuanto a la posible inferencias de procesos dinámicos, los autores concluyen que los resultados sugieren que el rechazo no es meramente un indicador de desajuste (modelo incidental de Parker y Asher, 1987), sino que tiene un papel activo en el ajuste social co-ocurrente del niño rechazado, siendo congruente con un modelo transaccional. Explican que el impacto del rechazo y el retraimiento sobre las percepciones interpersonales está mediado por las experiencias negativas reales con los iguales, aunque señalan que también podrían estar en juego otros procesos inter- o intrasujeto.

En este mismo campo, Ladd y colaboradores (2014), en un estudio con preadolescentes, puntualizan que la experiencia de rechazo es predictiva de percepciones interpersonales más negativas en el caso de niños retraídos, pero no así en el caso de niños agresivos.

Bellmore y Cillessen (2003), en un estudio transversal con niños de 4º, concluyen que los niños no perciben con mucha exactitud el rechazo del cual son objeto. Entre las

diferentes explicaciones dadas está la que el niño percibe efectivamente el rechazo pero no lo comunica abiertamente, o puede que el niño admita que no lo quieren pero es incapaz de identificar exactamente qué compañeros no lo quieren. Los resultados también muestran que el éxito social con los iguales es mayor cuando un niño tiene la percepción de ser querido por compañeros concretos que es capaz de identificar. Constatan que la inexactitud en la percepción interpersonal no es predictiva del rechazo entre iguales. Además, la percepción correcta del rechazo tampoco predice las amistades. Los autores explican que la meta-percepción emerge como un predictivo más fuerte de éxito social con los iguales que la meta-exactitud, y sugieren que la percepción interpersonal en sí puede ser más importante para el éxito social que el hecho de ser exacta o no. No obstante señalan como limitación la transversalidad del estudio, que les impide extraer conclusiones sobre la causalidad de las relaciones.

Patterson, Kupersmidt y Griesler (1990) comprobaron la relación entre exactitud de las percepciones y el tipo sociométrico en niños de 3° y 4° de primaria y encontraron que los niños rechazados sobreestimaban su aceptación social, mientras que los promedios la subestimaban. Cillessen y Bellmore (1999) también obtienen los datos más bajos de exactitud perceptiva en los rechazados, mientras que Boivin y Beguin (1989), encuentran que aproximadamente la mitad de los rechazados tienen auto percepciones muy bajas en varias dimensiones (aceptación social, comportamiento, competencia física y académica) mientras que la otra mitad tienen una percepción exageradamente positiva de si mismos.

Por otra parte, Hymel y colaboradores (1993), constatan que las percepciones de los niños socialmente retraídos son bastante exactas, sobre todo las percepciones de aquellos niños socialmente retraídos que son también rechazados. Por el contrario los niños agresivos tenderían a sobreestimar sus competencias. Hughes, Cavell y Grossman, (1997) también informan de la existencia de un sesgo de percepción en los niños agresivos, que se perciben más aceptados por sus iguales que lo son en realidad. En esta misma línea está el estudio de Zakriski y Coie, (1996), con una muestra de niños de 4° de primaria, dividida en rechazados agresivos, rechazados no-agresivos y medios. Las autoras señalan que los rechazados agresivos subestiman el rechazo del cual son objetos más que los rechazados no agresivos. Los autores emiten la teoría de que la inexactitud perceptiva tiene una función protectora.

La exactitud de la percepción interpersonal de los niños rechazados ha sido el objeto de numerosos estudios que la relacionan con diferencias significativas en distintos

problemas tanto internalizantes como externalizantes. Por ejemplo, según Cillessen y Bellmore (1999) las percepciones incorrectas del estatus social es predictiva de soledad y problemas internalizantes respecto a los iguales.

Algunos estudios encuentran una relación entre la percepción del rechazo y síntomas internalizantes, tales como la tristeza, soledad y el retraimiento (Sandstrom y Zakriski, 2004), mientras que Guerra, Asher, y DeRosier (2004) demostraron que chicos rechazados de 3° de primaria que perciben con exactitud su posición sociométrica de rechazados tienden a volverse más agresivos físicamente y tienden también a culpar a los demás de sus experiencias sociales fracasadas. Concluyen que la percepción del rechazo también puede tener una influencia sobre la conducta externalizante.

En un estudio longitudinal de tres años , siguiendo a niños de 1°, 2° y 3° hasta respectivamente 4°, 5° y 6°, Graham, Cohen y MacDonald (1997) , constatan que los niños que realizan una correcta identificación de los compañeros que les quieren aumentan sus posibilidades de interactuar positivamente. Los autores concluyen que, en 1°, 2°, y 3° de primaria, esta correcta identificación de quién los quiere es predictiva de la competencia social tres años después, y además predice quiénes entre los rechazados no se mantienen en el tipo rechazado al cabo de tres años.

Sandstrom y Coie (1999), en su estudio con niños de 4° a 5° de primaria encuentran que la correcta percepción del estatus sociométrico y el locus de control se relacionan positivamente con una mejora del estatus en los niños inicialmente rechazados. Sugieren que la percepción del rechazo puede ser una ventaja para aquellos niños efectivamente rechazados por sus iguales que reconocen sus propias responsabilidades sociales y no tienen atribuciones externas. En estos casos, la percepción del rechazo provocaría la tristeza pero a la vez actuaría de motivación para querer empezar un cambio de conducta. Patterson *et al.* (1990), y Hughes, Cavell, y Prasad-Gaur, (2001), también opinan que los niños en posición de riesgo frente a problemas sociales y de comportamiento, son aquellos que, siendo en realidad rechazados por sus iguales, se perciben socialmente aceptados. Esta misma postura es la que defienden Blandon, Calkin y Keane (2010) que , en un estudio con niños de dos y tres años de edad, arrojan resultados consistentes con otras investigaciones donde se señala que los niños que manifiestan altos niveles de agresividad tienen percepciones positivas infladas de su auto-competencia social, incluyendo su nivel de aceptación por los iguales. Las autores también opinan que este sesgo es un factor de riesgo para los niños con

problemas de conducta agresiva, que tienden a un nivel de aceptación cada vez más bajo por parte de sus iguales.

A continuación viene el cuadro 1.3, que resume los estudios mencionados anteriormente.

Cuadro 1.3. *Estudios de rechazo y percepción interpersonal*

Autores	Año	Percepciones interpersonales relacionadas con el rechazo
Boivin & Beguin	1989	Algunos Rechazados tienen percepciones muy negativas mientras que otros Rechazados las tienen exageradamente positivas
Patterson, Kupersmidt & Griesler	1990	Los Rechazados sobreestiman su aceptación social entre sus iguales; La inexactitud en las percepciones de los Rechazados predictiva de la estabilidad del R.
Hymel, Bowker & Woody	1993	Los retraídos, rechazados o no, tienen percepciones exactas mientras que los niños agresivos se sobreestiman.
Cillessen & Ferguson	1995	Los Rechazados son menos exactos en sus percepciones interpersonales que el grupo control
MacDonald & Cohen	1995	Los Rechazados son menos exactos en sus percepciones interpersonales que el grupo control
Zakriski & Coie	1996	Los Rechazados agresivos perciben con menos exactitud el rechazo que los Rechazados no-agresivos
Boivin & Hymel	1997	Percepciones de los Rechazados exactas cuando el rechazo está acompañado de experiencias aversivas con los iguales.
Graham, Cohen & MacDonald	1997	La exactitud en las percepciones de los Rechazados predictiva de mejora de la posición social. No-estabilidad del R.
Hughes <i>et al.</i>	1997	Los niños agresivos se perciben más aceptados que lo son en realidad
Cillessen & Bellmore	1999	Los Rechazados son el tipo sociométrico con menos exactitud en sus percepciones interpersonales. La inexactitud en las percepciones es predictiva de soledad y problemas internalizantes.
Sandstrom & Coie	1999	La exactitud en las percepciones de los Rechazados predictiva de mejora de la posición social
Hughes, Cavell, & Prasad-Gaur	2001	La inexactitud en las percepciones de los Rechazados predictiva de la estabilidad del R.
Bellmore & Cillessen	2003	Los Rechazados no perciben el rechazo. con exactitud. La inexactitud en las percepciones no es predictiva de rechazo. ¿La meta-percepción es más predictiva que la exactitud?
Sandstrom, & Zakriski	2004	La percepción del rechazo es predictiva de síntomas internalizantes (soledad, tristeza, retraimiento)
Guerra, Asher, & DeRosier	2004	La percepción del rechazo es predictiva de problemas externalizantes (aumento de agresividad, sesgos atribucionales)
Blandon, Calkin & Keane	2010	La inexactitud en las percepciones es un factor de riesgo para los niños agresivos, predictivo de empeoramiento de posición social.
Ladd <i>et al.</i>	2014	Rechazo + retraimiento predicen aumento de percepciones interpersonales negativas, pero no en el caso de rechazo + agresividad.

En resumen podemos decir que la percepción exacta del rechazo se asocia a problemas internalizantes y externalizantes, según con qué otras características del niño va acompañada (atribuciones, agresividad). Para ciertos niños rechazados, ser consciente de ello puede ser una ventaja, una motivación para promover un cambio, mientras que para otros puede conducirles a agravar problemas de agresividad física, retraimiento y depresión.

Reputación. Emler (1994) es uno de los primeros teóricos del concepto de reputación. Según este autor, la reputación implica la idea de que alguien es conocido de forma indirecta, sin haberse presenciado físicamente ninguno de los hechos, conductas, etc. que se le atribuyen, apoyándose en informes de terceros. La reputación también incluye juicios sobre los vicios y virtudes, puntos fuertes y débiles, basados en patrones de datos acumulativos que las personas procesan y vuelven a procesar, utilizando como medio de comunicación la conversación social. Por tanto, para que un individuo tenga reputación es necesario que esté incluido en una red de personas que se conocen entre ellas y hablen de ese individuo. Así pues, la reputación es un juicio social, no individual. Por otra parte la reputación liga al individuo a una identidad social, a un estereotipo social correspondiente a la reputación del individuo.

En base a esta reputación las demás personas tienen creencias y expectativas acerca del comportamiento del individuo, tanto pasado y actual como futuro, lo cual les conduce a un sesgo de percepción para poder confirmar sus expectativas. Snyder y Stukas (1999) explican así las pautas implicadas en la confirmación de las expectativas: a) Las personas tienen ciertas creencias sobre un individuo; b) Las personas se comportan con el individuo como si sus creencias fueran verdades; c) El individuo adecua su comportamiento a las conductas y actitudes emitidas por las personas; y d) las personas interpretan el comportamiento del individuo como una confirmación de sus creencias.

Mientras que Emler (1994) habla de una función de control social desarrollada por la reputación, Jimenez-Lagares y colaboradores (2011, página 42 y siguientes) explican así el rol socializador de la reputación: “La reputación entre iguales hace referencia al conjunto de juicios que una comunidad realiza acerca de las cualidades personales de uno de sus miembros. [...]. Pero es algo más que conducta social evaluada por observadores privilegiados. Se trata un fenómeno grupal producto de complejos procesos sociales que se

comporta también como un factor socializador en sí mismo, puesto que la percepción que el grupo tiene de cada uno de sus miembros actúa como fuerza socializadora a través de las etiquetas más o menos explícitas con las que cada niño y niña es categorizado. Es decir, el concepto de reputación incluye un sesgo potencial que deriva de que, una vez establecida la reputación conductual, puede ser difícil de modificar, y, de algún modo, se hace menos dependiente de las conductas reales que los individuos ponen en marcha. Así, la reputación puede estar impregnada de elementos muy salientes, aunque infrecuentes, o de conductas que fueron frecuentes, pero que en el momento actual no lo son tanto. Además, la evaluación de la reputación de otros está influenciada por diversas características, como el estatus, la edad o la simpatía hacia el otro, y, entre estas características, se encuentra la propia reputación.”

Aunque en la década de los 50s haya habido críticas a las medidas de reputación, afirmando que revelaban más sobre la persona que percibía que sobre la persona percibida, actualmente se ha comprobado que existe cierto consenso entre los miembros de una red social respecto a la reputación de una persona, y cuando un investigador utiliza medidas de reputación lo hace porque proporcionan sustitutos razonables de otro aspecto, en concreto la personalidad o el carácter real de la persona.

La reputación del niño rechazado ha sido objeto de examen. En la investigación de campo con niños de primaria, la reputación suele medirse utilizando nominaciones o calificaciones (*rating*). Hughes y colaboradores. (2006) afirman que los niños son buenos informantes de las conductas sociales y de la reputación de sus iguales.

Los estudios sobre la manera en que los compañeros perciben y describen los niños rechazados revelan la prevalencia de estereotipos negativos y sesgados y percepciones distorsionadas (Bierman, 2004). Los sesgos reputacionales afectan la manera en que los niños perciben e interpretan las conductas sociales de los rechazados, atribuyéndoles malas intenciones (Dodge, 1980), o minimizando u obviando las conductas positivas que realizan los rechazados (Hymel, 1986). Cuando tienen expectativas de comportamiento inadecuado o antisocial por parte de un compañero, los niños se vuelven selectivamente atentos a este tipo de comportamiento, mientras parecen no ver las conductas sociales positivas que pueda realizar ese niño (Hymel, Wagner y Butler, 1990). Estos autores explican que el niño rechazado se ve atrapado en un círculo vicioso, donde sus intentos de mejorar su comportamiento son ignorados por sus compañeros, cuyas percepciones están sesgadas por

la reputación del rechazado, lo cual llevaría a reforzar el comportamiento inapropiado del rechazado. Las expectativas creadas hacen que los iguales noten principalmente (y a veces únicamente) las conductas negativas del niño rechazado, a manera de profecía auto-cumplida, reduciéndose así las oportunidades hacia un cambio positivo (Bierman, 2004).

Caron, Vitaro, y Buisson (1994), en un estudio con un tamaño muestral muy reducido y variado en edades, de 58 niños constantes a lo largo del estudio, pertenecientes a clases desde infantil 5 años hasta 6° de primaria, hipotetizan que la reputación adquirida en el contexto grupal es uno de los factores que más contribuye al mantenimiento del rechazo. En este sentido, Buelga, Musito y Murgui (2009) opinan que la construcción y control de la reputación debería tenerse en cuenta en los programas de prevención desarrollados en el contexto escolar.

A continuación viene el cuadro 1.4, que resume los estudios mencionados anteriormente.

Cuadro 1.4. *Estudios de rechazo y reputación*

Autores	Año	Reputación relacionada con el rechazo
Dodge	1980	La reputación social de niños (varones) agresivos influye en la construcción de un sesgo atribucional en los iguales, y aumenta el rechazo
Hymel	1986	La reputación del rechazo produce un sesgo de percepción en los iguales, que no ven las conductas positivas del R.
Hymel, Wagner & Butler	1990	Reputación negativa, como factor aditivo, predictiva de Estabilidad de rechazo
Caron, Vitaro, & Buisson	1994	Reputación, como factor aditivo, predictiva de Estabilidad de rechazo
Bierman	2004	La evaluación de los Rechazados por parte de los iguales está sesgada (estereotipos negativos y percepciones distorsionadas)

Centralidad. La pertenencia o no a un subgrupo social, sea dentro o fuera del grupo-aula, ha sido ampliamente estudiada con poblaciones de preadolescentes y adolescentes, a

menudo en relación con la delincuencia y el consumo de sustancias adictivas, en el marco del estudio de la resiliencia de niños en situación de riesgo. Sin embargo disponemos de muy pocos estudios relativos a niños entre 6 y 9 años que relacionen la centralidad con el tipo sociométrico.

Marande Perrin, García Bacete, Sanchiz Ruiz, Sureda García, Muñoz Tinoco y Martín Antón (2011), en un estudio transversal con niños de 1º de primaria informan que el 19.8% de rechazados es aislado, porcentaje que representa el doble de aislados que en la población general de alumnos, y que además entre los rechazados se encuentra un tercio menos de nucleares. Los autores también informan de datos significativos indicando que algunos rechazados se juntan y forman su propio grupito. Estos datos coinciden con la literatura donde existe cierta evidencia que los grupos en los que participan los alumnos rechazados suelen ser más pequeños y probablemente formados por otros niños de bajo estatus (Bagwell, Coie, Terry y Lochman, 2000).

Gest y colaboradores (2001), en un estudio con niños de 7 y 8 años, constatan que de forma significativa los niños rechazados considerados como tristes o muy sensibles por sus compañeros tienen una centralidad más baja, o tienden a estar aislados.

Al igual que ocurre con el tipo sociométrico, algunos de los correlatos más estudiados con la pertenencia a un grupo han sido los comportamientos externalizantes, en especial las conductas agresivas o prosociales. Un estudio pionero en este campo es el de Cairns *et al.* (1988), con niños de 4º de primaria y adolescentes de 1º de E.S.O. Los autores constatan que los niños y adolescentes agresivos no difieren en centralidad de los no-agresivos. Estos niños tampoco difieren en aceptación y no son más rechazados que los no-agresivos. Sin embargo, en cuanto a las amistades, los autores informan que los individuos agresivos tienden a afiliarse con compañeros también agresivos.

Por otra parte, los estudios demuestran que el grupo tiene una poderosa influencia en las actitudes y conductas de sus miembros. El impacto del grupo informal puede verse directamente reflejado en el ajuste social, psicológico y escolar del niño (Chung-Hall y Chen, 2010).

El efecto socializador del grupo puede ser positivo o negativo (Ellis y Zarbatany, 2007). Estas autoras, en un estudio longitudinal con adolescentes de 12 años, constataron que la centralidad alta de un grupo puede magnificar el comportamiento prosocial, la

agresión relacional y el comportamiento desviado. Por otra parte según este estudio la baja aceptación o rechazo sólo afecta la socialización del comportamiento desviado.

Chung-Hall y Chen (2010) , en un estudio transversal con niños de diversas edades, de 3° a 6° de primaria, encuentran que los niños en grupos agresivos tienden a ser rechazados por sus iguales, experimentan dificultades escolares y son conscientes de sus problemas conductuales. Las autoras informan de la falta de homogeneidad grupal (similitud en los miembros en agresividad o prosocialidad) en relación con el rechazo y comentan en particular que, contrariamente a lo que han podido leer en la literatura, en su estudio no se dan grupos de “aislados”.

Por su parte Jones y Estell (2010) en un estudio longitudinal con niños de 4° y 5° de primaria, constatan que los niños periféricos en su grupo tienden más a cambiar de grupo, en un intento de ganar visibilidad en un nuevo grupo.

A continuación viene el cuadro 1.5, que resume los estudios mencionados anteriormente.

Cuadro 1.5. *Estudios de rechazo y centralidad.*

Autores	Año	Centralidad y rechazo
Cairns <i>et al.</i>	1988	La centralidad y la aceptación de los niños agresivos son las mismas que en los niños no-agresivos
Bagwell, Coie, Terry & Lochman	2000	Los Rechazados forman parte de grupos más pequeños, con otros niños de baja posición social.
Gest, Graham-Bermann & Hartup	2001	Los R. vistos como tristes y sensibles por sus iguales son más aislados
Ellis & Zarbatany	2007	Efecto socializador del grupo: La centralidad alta de un grupo puede promover tanto las conductas positivas como las negativas. El R. puede aumentar los comportamientos desviados
Chung-Hall & Chen	2010	Los niños pertenecientes a grupos agresivos tienden a ser rechazados, padecen desajuste escolar y son conscientes de sus problemas. Los Rechazados pertenecen a grupos no homogéneos en cuanto a agresividad o prosocialidad
Jones & Estell	2010	Los niños periféricos tienden a cambiar de grupo para ganar saliencia social
Marande Perrin <i>et al.</i>	2011	El porcentaje de aislados en los Rechazados es el doble que en la población general de alumnos. Los R. se juntan para formar su propio grupo.

Capítulo II. EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Los estudios de correlatos y los modelos asociativos presentados anteriormente han servido de sustentación y de criterio para la elaboración de programas de intervención para promover una mayor aceptación por parte de los iguales.

En este capítulo primero se hace un breve recorrido de la evolución del planteamiento de las intervenciones y luego se presenta el programa cuyo impacto se pretende evaluar.

A continuación se encuentra el índice del capítulo.

INDICE DEL CAPITULO

1. ANTECEDENTES

- 1.1. Aprendizaje de habilidades sociales en el niño aislado*
- 1.2. Intervención universal y específica en el niño rechazado*
- 1.3. Intervención multinivel, multicomponente y multiagente para combatir el rechazo*

2. EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN GREI

- 2.1. Objetivos y ámbitos de la intervención*
- 2.2. Aplicación del programa de intervención.*

1. Antecedentes

Las intervenciones para mejorar las relaciones entre iguales han ido cambiando de planteamiento y de formato a medida que iban surgiendo nuevos resultados proporcionados por los estudios en el campo. Al grosso modo, se puede distinguir entre tres grandes etapas (Bierman y Powers, 2009), cada una aumentando el ámbito y los objetivos de intervención de la precedente.

1.1. Aprendizaje de habilidades sociales en el niño aislado

Inicialmente, (años 70 y principio de los 80) se pensaba que eran los déficits en habilidades sociales del niño los que causaban las dificultades para participar en intercambios sociales positivos con sus iguales, confinándolo al aislamiento social o el rechazo. El modelo de intervención empleado entonces asume que estas habilidades pueden aprenderse y que, al paliar o corregir así los déficits, se produce una mejoría de la conducta social que, a su vez, promueve la aceptación de los iguales.

Las intervenciones eran básicamente programas de entrenamiento en habilidades sociales de pocas sesiones, en las cuales primero se enseñaba una habilidad al niño foco, mediante ejemplos, instrucciones y modelado. Luego el niño ejercitaba esta habilidad con compañeros seleccionados y bajo supervisión. Finalmente el niño recibía feedback sobre su actuación. El enfoque conductual preconizaba el empleo de técnicas conductuales para reforzar las conductas positivas (atención contingente, fichas de refuerzo,...) o para disminuir las conductas no deseables de los niños (tiempo fuera, coste de respuesta,...).

La efectividad de la intervención se medía en función del incremento de la tasa de interacciones con los iguales o de la ejecución de conductas sociales como expresiones válidas del rostro (saludos, contacto ocular,...).

No obstante, estas conductas sociales adecuadas, pero realizadas de forma esporádica, son difíciles de implementar con espontaneidad en las situaciones sociales reales, ya que a menudo dependen de factores independientes del niño-foco, como el contexto, el momento o los compañeros.

Como consecuencia se redefinió la competencia social en términos de la capacidad de los niños para afectar las conductas sociales de los otros (elicitando respuestas positivas y evitar respuestas negativas) de forma consistente con las normas sociales.

La duración de las intervenciones aumenta y se empieza a poner más énfasis en implicar a los iguales en las sesiones de intervención, con la intención de favorecer el mantenimiento y la generalización de las conductas sociales positivas. Por otra parte el impacto de la intervención sobre la competencia social y las relaciones con los iguales pasa a ser evaluado mediante medidas sociométricas.

Sin embargo, los factores que afectan la evaluación de los iguales son numerosos, incluyendo los sesgos de reputación negativa (Coie, 1990), que hacen que los iguales focalizan en las conductas negativas pero ignoran las positivas; además, cuando los iguales no responden con un feedback positivo cuando el niño-foco realiza la conducta adecuada, como suele ocurrir en contextos ecológicos, se pueden extinguir las conductas (Bierman, 2004).

Al empezar la década de los 80s, la investigación se centra en los tipos sociométricos, distinguiendo entre aislado, ignorado y rechazado, y documenta ampliamente las consecuencias negativas que trae el rechazo.

Se ve claramente la necesidad de intervenir más específicamente con los niños de aceptación más baja, los rechazados, y además tener en cuenta el carácter multidimensional del contexto de iguales.

1.2. Intervención universal y específica en el niño rechazado

En la segunda etapa, que empieza a mitad de los 80 y dura aproximadamente una década, las intervenciones se centran en el niño rechazado, y además amplían y diversificaban notablemente su ámbito de actuación.

Los programas universales de prevención se destinan a población normal, niños y niñas que no muestran factores de riesgo social, y pretenden prevenir la ocurrencia de dificultades sociales mediante el entrenamiento de habilidades sociales, utilizando técnicas como el modelado. Se basan en la hipótesis de que la adquisición de competencia social puede, o bien prevenir por completo la aparición de problemas de relaciones entre iguales, o bien reducir la severidad de dichos problemas si aparecen en el desarrollo posterior de estos niños. Una intervención de este tipo se llevó a cabo en una clase de 5º de educación primaria, mientras que otra clase de 5º servía de grupo control (Hepler y Rose, 1988). Al acabar la intervención, los niños de la clase de intervención ofrecían un nivel de aceptación entre iguales algo más alto que sus homólogos del grupo control, pero las diferencias no fueron estadísticamente significativas. En otro estudio con el mismo formato de dos clases (intervención y control), pero con niños de 1º de primaria, al final de la intervención sólo se encontró una mejoría en las nominaciones de “trabajar con”, pero no hubo diferencias en las

nominaciones de “jugar con” ni en el nivel de aceptación (Choi y Heckenlaible-Gotto, 1998).

Las habilidades necesarias para evitar el rechazo son diferentes de las necesarias para obtener la aceptación. Consecuentemente la intervención, además de promover conductas sociales positivas para incrementar la aceptación (habilidades de conversación, habilidades de cooperación) también tiene que reducir los problemas de conducta que no gustan a los iguales (disrupción-agresividad, hiperactividad-inatención, ansiedad-evitación).

En los programas de intervención se empieza a utilizar estrategias usadas en la terapia cognitivo-conductual en relación con la autoregulación y el control de la ira y de la agresividad. También incluyen trabajo relacionado con el procesamiento de la información social, para reducir distorsiones cognitivas y sesgo de atribución hostil, ya que los déficits en esta área contribuyen a los problemas de conducta que se asocian con falta de control, en particular agresividad e hiperactividad (Lochman y Lenhart, 1993). Un ejemplo de este tipo de intervención es el programa “*Anger Coping Program*” del equipo de Lochman (Lochman y Lenhart, 1993). Esta intervención pretende ayudar a los niños a gestionar las emociones que propician conductas agresivas. En aplicación selectiva a niños agresivos, se entrenó estos niños en habilidades de toma de perspectiva, reconocimiento de emociones como el enfado, resolución de problema social e inhibición conductual. Los resultados inmediatos al final de la intervención mostraron que el programa reducía efectivamente la conducta agresiva e incrementaba la atención sostenida en las tareas de clase. Sin embargo, los datos de seguimiento recogidos siete meses más tarde con una submuestra de los niños participantes indicaron que la reducción postintervención de las conductas disruptivas no se había mantenido (Lochman y Lenhart, 1993).

En resumen, en esta etapa del fin de siglo pasado, las intervenciones con carácter universal y preventivo empiezan a aplicarse en las escuelas, enmarcadas dentro de programas o currículum de solución de problemas sociales, que enfatizan la importancia de las habilidades de pensamiento necesarias para regular las interacciones sociales efectivas, y no solo la adquisición de habilidades por modelado o instrucción, y se pasa de una orientación de habilidades conductuales y manifiestas a otras más cognitivas y encubiertas : reconocer y evaluar de forma precisa los problemas, ser capaz de generar y evaluar múltiples respuestas alternativas y autoguiar la propia conducta de acuerdo con las propias

metas (Weissberg y Allen, 1986). Los resultados sugieren que es necesario aplicar tanto intervenciones universales como intervenciones específicas; cada uno por su lado no parece ser suficiente para promover la conducta social positiva o mejorar las relaciones de los rechazados con sus iguales (Bierman y Powers, 2009).

1.3. Intervención multinivel, multicomponente y multiagente para combatir el rechazo

La última etapa empieza a mediados de los 90 y se focaliza en la estabilidad del rechazo. Se observa que el rechazo crónico entre iguales a menudo discurre junto con otras dificultades como problemas de conducta, déficits atencionales o académicos que también pueden contribuir a su origen. Se muestra así la necesidad de una perspectiva más amplia que incorpore a padres, profesores e iguales (Parker *et al.*, 2006).

Todo ello evidenció la necesidad de desarrollar intervenciones más complejas y emergieron proyectos tales como “*The Fast Track Program*” (Conduct Problems Prevention Research Group, CPPRG, 2004) en los que se ofrecían:

- Intervenciones extensivas e intensivas, normalmente durante 1 año o más.
- La atención a distintos niveles de intervención, incluyendo intervenciones “generales” en el aula para fomentar un clima positivo entre iguales, así como sesiones grupales de entrenamiento en habilidades sociales dirigidas a niños con problemas de comportamiento.
- Un enfoque conjunto sobre las habilidades prosociales y sobre las habilidades de autorregulación, dirigidas a los aspectos cognitivos, afectivos y conductuales de la competencia social.
- Estrategias para fomentar la afiliación con compañeros no problemáticos.

A pesar del importante incremento en la amplitud y profundidad de los programas de entrenamiento de habilidades sociales y la incorporación de intervenciones que involucran al profesor y los padres, estos programas multicomponentes arrojan un patrón irregular de efectos inter e intra-estudios, con alguna evidencia de un impacto muy positivo, junto con

dificultades para demostrar *beneficios consistentes y duraderos* en el comportamiento social y las relaciones entre iguales (Bierman y Powers, 2009).

En concreto, el *Fast Track Program*, cuya intervención universal (currículum socio-emocional, regulación y auto-control, amistad y resolución de problemas sociales) empezó a realizarse con el conjunto del alumnado en 1º de primaria y se continuó durante 10 años, añadiendo una intervención específica para los niños disruptivos y con problemas de conducta (taller de amistad, taller de padres), mostró buenos resultados al final del primer año, reduciendo el nivel de agresividad, mejorando las interacciones positivas entre iguales y el clima del aula (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999), pero no se obtuvieron resultados significativos en cuanto a las relaciones entre iguales en el seguimiento en 3º de primaria (Conduct Problems Prevention Research Group, 2002). Además, cuando los niños estaban en 6º, la intervención mostró impacto positivo sólo en los informes de los padres (Conduct Problems Prevention Research Group, 2011). Sin embargo, esta intervención resultó ser eficaz en la prevención de conductas externalizantes en el caso de los niños en situación grave de riesgo.

2. El programa de intervención GREI

El proyecto de intervención elaborado por el grupo GREI pretende acompañar al alumnado desde 1º hasta 6º de primaria. En este trabajo sólo se mencionarán las actuaciones, actividades y materiales utilizados en el primer ciclo, que es el espacio temporal analizado aquí.

2.1. Objetivos y ámbitos de la intervención

Como se ha ido viendo hasta ahora, tanto los modelos teóricos como las intervenciones realizadas anteriormente sugieren que la lucha contra el rechazo se tiene que desarrollar desde diversos frentes e involucrando a diversos agentes.

En este sentido, el grupo GREI ha desarrollado un programa multinivel, multicomponente y multiagente, cuyos principales elementos, objetivos y ámbitos de actuación son:

- **Por una parte los que se desarrollan a nivel universal**, haciendo hincapié en dos grandes metas y campos de actuación que se exponen a continuación.

A) Crear un clima que propicia las relaciones de aceptación y ayuda

A1) Formación del profesorado. El profesor es el referente en el aula y es quien implementa el programa en su aula. Uno de los componentes de la intervención está destinado a la toma de conciencia por parte del profesorado de los procesos interpersonales que ocurren en el aula, así como potenciar sus recursos y su autonomía para promocionar el desarrollo socioemocional y resolver las dificultades que surjan. Por ello se ha diseñado un completo sistema de apoyo al profesorado que busca su cooperación y su identificación con el proyecto. En concreto, se llevan a cabo procesos de comunicación constantes entre los investigadores y los centros, así como formación inicial y formación continua para el profesorado interviniente.

A2) Relaciones profesor-alumnado. La meta es que el profesor adopte un rol de facilitador del aprendizaje del alumnado y que aprenda a proporcionarles los apoyos emocionales e instrucciones necesarias, de acuerdo con las propuestas del modelo interpersonal de la enseñanza de Wubbels (Wubbels y Brekelmans, 2005) (ver anexo 1).

Aquí se trata de que el profesor tome conciencia de sus preferencias y patrones de conducta, aprenda a hablar bien y a generar expectativas positivas para todo el alumnado y que gestione los componentes del programa de intervención. El profesorado tiene que dar respuesta a las necesidades del alumnado al tiempo que aprende a gestionar los múltiples sucesos que ocurren en su aula al mismo tiempo y de forma inmediata, imprevisible y pública.

A3) Relaciones entre el alumnado. Las intervenciones tienen que tener muy en cuenta el gran papel que juega el grupo de iguales y el clima social del aula. Para ello se han desarrollado tres grandes recursos: 1) Se han elaborado normas de aula (ver anexo 2) para regular el funcionamiento social del aula y las relaciones entre los alumnos, unas destacan habilidades para la buena convivencia (p.e., Hablamos hasta entendernos), otras tratan de dificultar las situaciones de exclusión (p.e., No se puede decir, no se puede jugar: jugamos todos) y otras buscan el desarrollo de la asertividad y el compromiso de los alumnos (p.e. A

los que pegan, insultan o no dejan jugar, les decimos: “no me gusta lo que haces”). 2) Se han elaborado estrategias permanentes que consisten en procedimientos sencillos y estructurados que permiten al profesorado gestionar ciertos acontecimientos de la clase y extender los principios del aprendizaje socioemocional (SOE) a la dinámica de la clase (p.e. la pareja de ayudadores, ver anexo 3). 3) Se ha elaborado una pauta para el análisis de las dinámicas sociales o de la interacción entre el grupo y cada uno de sus miembros. La ficha se estructura en tres apartados: a) ¿Cuál es el papel del grupo en el conjunto de la clase?; b) ¿Qué papel desempeña el alumno en el grupo y/o en el aula? y c) ¿Cómo responden los miembros de su grupo a las conductas inadecuadas del alumno rechazado?) (ver anexo 4).

A4) Mejorar la reputación social. Uno de los factores que influyen en la elección de con quienes nos relacionamos y cómo son estas relaciones son los procesos reputacionales. Las evaluaciones que realizan el profesor y el grupo de alumnos de las conductas de los otros alumnos son factores esenciales en la creación y mantenimiento de la imagen social que tiene cada alumno, muy en particular de las situaciones de rechazo.

Aunque se trata de crear reputaciones positivas y combatir las reputaciones negativas (estereotipos, sesgos perceptivos, prejuicios) desde diversos componentes (por ejemplo, proporcionar contactos de calidad) son necesarias actuaciones específicas. Éstas se han agrupado en tres bloques: “Jugar a hacer y deshacer categorías”, “Combatimos nuestros prejuicios y aprendemos a hacer atribuciones ajustadas” y “Hablamos bien de los demás”.

B) Adquisición, práctica y generalización de habilidades implicadas en el aprendizaje de la aceptación, la ayuda y la convivencia

B1) Uso de literatura infantil especificada. La literatura infantil, la narración de historias y el visionado de videos y láminas han sido un recurso transversal a todo el programa (ver anexo 5). De esta forma se promueve la competencia y el gusto por la lectura, se proporciona a los alumnos escenas en las que los personajes se comportan e interactúan de diversas maneras. Estos personajes y sus comportamientos son los que sirven de punto de partida para la reflexión, el modelado y las distintas actividades que se se realizan en el aprendizaje socioemocional.

B2) Aprendizaje socioemocional. Se ha diseñado un currículum socioemocional en torno a cuatro bloques de contenidos: prosocialidad, asertividad, gestión emocional y resolución de conflictos. Se pretende que el maestro disponga de material estructurado y secuenciado para la enseñanza regular de las habilidades interpersonales. Para el diseño de las actividades se ha recurrido a la literatura infantil. Las actividades son de cuatro tipo: de preguntas y diálogo, de modelado y representación, actividades de lápiz y papel y actividades para casa (ver anexo 6). El programa socioemocional proporciona una base sobre la que se estructuran otros de los componentes, de acuerdo con el principio de integración de los componentes.

B3) Aprendizaje cooperativo. Una característica esencial de la intervención es su énfasis en el contexto. El contexto del aula y los aprendizajes en el aula son de dos tipos, los interpersonales y los instruccionales. De hecho estos son inseparables, los aprendizajes escolares se adquieren gracias a las interacciones que ocurren en las aulas y gran parte de las interacciones tienen como foco principal los contenidos escolares. El aprendizaje cooperativo se aplica a cualquier aprendizaje escolar y sirve para enseñar habilidades interpersonales, pero el motivo principal por el que se seleccionó es para evidenciar el compromiso de la intervención también con los aprendizajes escolares. Se ha prestado atención a la formación de equipos pequeños y heterogéneos, a los principios del aprendizaje cooperativo (Interdependencia positiva, Responsabilidad individual, Participación igualitaria, Interacción simultánea) propuestos por Kagan (Kagan y Kagan, 2009), a las estructuras cooperativas que proporcionan al profesorado de “moldes” que activan los principios cooperativos (p.e., folio giratorio, lápices al centro) (ver anexo 7), y de guías para evaluar el funcionamiento de estos principios, así como de procedimiento para extenderlos de forma sencilla a casi todos los momentos instruccionales (p.e., tiempo para pensar, dame esos cinco, ...).

Y por otra parte las actuaciones de Intervención Específica:

Los rechazados de la submuestra seleccionada, es decir, los niños identificados como rechazados en tiempo T1, reciben además una intervención específica. Dicha intervención tiene dos grandes líneas, la intervención con el niño propiamente, y la intervención con la familia de este niño.

C) Intervención con el alumnado en situación de rechazado

C1) Focalización de la intervención universal. Una buena parte de las actuaciones con niños y niñas rechazados, como ya señalábamos, ha sido indirecta, esto es, dentro de las actividades generales citadas anteriormente se han tenido en cuenta sus características y necesidades específicas y se les ha prestado una atención diferente, en forma, tiempo, o frecuencia. Así, algunos ejemplos de estas actuaciones son: como estrategia de apoyo se han formado equipos cooperativos teniendo en mente las necesidades de cada alumno rechazado, se han elaborado normas para combatir las formas habituales de exclusión en las aulas y para favorecer que los alumnos rechazados adopten comportamientos alternativos a los que realizan de forma habitual, que el profesor empiece a hablar bien públicamente de cada uno de los alumnos rechazados, etc.

C2) Aprendizaje de la Amistad. Como se describe en García Bacete, Rubio Barreda, Milián Rojas y Marande Perrin (2013b), el aprendizaje de la amistad es una intervención dirigida a promover cambios en los pensamientos y conductas de los niños para hacer y mantener amigos, que se fundamenta en el modelo de desarrollo de la coordinación de perspectivas sociales propuesto por Selman (1980), y en sus aplicaciones, la terapia entre iguales y el consejo entre iguales, *Pair Counseling* (Karcher, 2007).

Consiste en 8 -10 sesiones de 35-45 minutos de juego diádico entre dos alumnos, uno de ellos rechazado, con el objetivo de que incrementen su comprensión de los procesos que intervienen en la amistad. Las parejas de niños son del mismo sexo, de edades parecidas, que la relación entre ellos no sea ni de enemistad ni de reciprocidad, que tengan un nivel de desarrollo sociocognitivo parecido, pero que presenten diferente orientación interpersonal, esto es hacer esfuerzos por que cambien los otros para conseguir lo que uno pretende (OTROtransformador) o hacer esfuerzos por modificar acciones y conductas de uno mismo (YOtransformador), para que puedan surgir conflictos y se puedan practicar habilidades de negociación.

El facilitador observa con atención a la calidad de la experiencia y de sus negociaciones y les ayuda a reflexionar cómo aprender a negociar su intimidad y autonomía al abordar las cuestiones de dominancia, falta de respeto y egocentrismo que se producen de forma natural en las interacciones sociales.

D) Trabajo con padres

D1) *Comunicación cooperativa con las familias.* Familia y escuela son dos contextos esenciales para todo niño. En este sentido, mejorar la comunicación escuela-familia y promover la participación de las familias son dos objetivos esenciales. Algunas de las acciones concretas que se han desarrollado son: a) formación específica al profesorado sobre las razones para relacionarse con las familias y los recursos y habilidades para promover una comunicación fluida y comprometida con las familias; b) proveer al profesorado de una pauta para regularizar y aprovechar las entrevistas entre padres y profesorado sobre la base de los principios de comunicación, mutualidad y reciprocidad; c) proporcionar tareas socioemocionales para realizar en casa. Esta intervención facilita la formación y toma de conciencia del profesorado que conjuntamente con las familias desarrollará las tareas, normas y actividades del programa, favoreciendo buenos resultados a corto y largo plazo en el aprendizaje de habilidades socioemocionales.

D2) *Talleres para padres como facilitadores de la amistad de sus hijos.* Son sesiones grupales con los padres y madres de los niños en situación de rechazado. Previamente se comparte con los padres la información que se dispone de su hijo, nos interesamos por su punto de vista y sus circunstancias sociales, se les invita a participar y se les explica la dinámica de los talleres. Antes de iniciar las sesiones se realizan dos grabaciones para disponer de información sobre cómo se comportan los niños en situación de juego y cómo los padres se comportan con sus hijos en situación de juego y en situación diádica. En la primera sesión de 10 minutos de duración, grupos de 4 niños comparten juegos de mesa (durante la primera parte de la sesión el juego es guiado por un facilitador y durante la segunda mitad los niños juegan libremente) en presencia de sus padres, quienes reciben como única instrucción que hagan lo que crean adecuado. A continuación se realizan grabaciones de 4 minutos en la se le pide a cada padre que establezca un diálogo con su hijo sobre la situación de juego que acaba de finalizar. Con la debida autorización de los padres, alguna de estas grabaciones se puede ser utilizada posteriormente en las sesiones de formación.

El contenido de los talleres se estructura en 3 bloques y 8 sesiones. El primer bloque trata de mejorar las relaciones padres-hijo como condición necesaria para que los padres puedan ser buenos facilitadores de la amistad de sus hijos. Se introducen recursos como los tiempos especiales, la escucha activa o el incremento de alabanzas y el manejo de los desafíos. El segundo bloque tiene como meta prioritaria enseñar a los padres aquellas habilidades sociales necesarias en los juegos y en las conversaciones con los iguales, como concertar citas o utilizar las reglas de etiqueta para entrar en un grupo, conocer nuevos amigos o las cualidades de los juegos interactivos. El tercer bloque se centra en los padres como proveedores de recursos y se trabajan habilidades implicadas en tareas como organizar reuniones de juego eficaces, ser un buen anfitrión, ir de invitado a casa de otros niños, comentar con los hijos las sesiones de juego, o de establecer redes con otros padres y proponerse metas y un plan de trabajo futuro.

D3) Reuniones conjuntas. Son reuniones en las que participa el tutor, los padres del niño y un miembro del equipo. Su objetivo es doble: formar una imagen compartida sobre las necesidades del niño y compartir recursos y compromisos. La dinámica es que las tres partes informen de las dificultades actuales del niño, de los que les gustaría que el niño lograra, de lo que cada parte hace o dice que funciona y de cómo modificar lo que parece que no funciona, y de expresar lo que se piensa que las otras partes podrán hacer. Se trata de elaborar planes individualizados para cada niño rechazado con la participación de tutores, padres e investigadores con el objetivo único de ayudar a que el niño progrese, en el que cada cual asume su responsabilidad o tareas. Se realizan dos sesiones, excepcionalmente tres, con un intervalo de dos/tres semanas entre la primera y la segunda, y de tres a cuatro semanas entre las sucesivas. En estas últimas los investigadores se reúnen con profesores y padres de forma separada.

A modo de resumen, en la figura 2.1 se presentan los componentes de intervención (García Bacete, Jiménez, Muñoz-Tinoco, Marande, Monjas, Sureda, y cols. 2014b), que proporcionan una visión global de la intervención.

<p>Intervención UNIVERSAL</p> <p><i>Creación de un ambiente potenciador y de práctica de aceptación.</i></p>	<p>I. Crear un ambiente potenciador de las relaciones de aceptación, ayuda y convivencia, que favorezca las relaciones positivas y dificulte las negativas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Potenciar la comunicación con los centros y la formación del profesorado. <ol style="list-style-type: none"> 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 <ol style="list-style-type: none"> 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. <p>II. Adquisición, práctica y generalización de habilidades implicadas en el aprendizaje de la aceptación, la ayuda y la convivencia.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Programa socioemocional (SOE): prosocialidad, gestión emocional, asertividad, resolución de conflictos y literatura infantil. 2. Aprendizaje cooperativo: roles, estrategias, procedimientos y actividades.
<p>Intervención ESPECÍFICA</p> <p><i>Potenciación amistades infantiles.</i></p>	<p>III. Intervención con los alumnos rechazados</p> <ol style="list-style-type: none"> 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). <p>IV. Trabajo con las familias y profesorado de los alumnos rechazados</p> <ol style="list-style-type: none"> 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.

Figura 2.1. Componentes de la intervención

Además, para que el profesorado no se desoriente ante la multiplicidad de actuaciones, se le proporciona de forma resumida las **10 Ideas claves que orientan la intervención (Decálogo)**. La intención es tener criterios básicos a los que continuamente referirnos y a los que se le pide al profesor que recurra y reflexione cuando surgen

dificultades en la evolución de la clase y de alumnos rechazados (alumnos R). En breve, el decálogo se refiere a las ideas siguientes:

1. El desarrollo humano es el resultado de interacciones dinámicas entre cambios individuales y cambios en el contexto;
2. El aula es un sistema interpersonal en el que destacan las relaciones entre el profesor y el alumnado y las relaciones entre los alumnos, y los apoyos y conflictos que resultan;
3. El rechazo es en sentido estricto el resultado de escasas o pobres preferencias personales;
4. El rechazo es una situación heterogénea (percepción que tiene el rechazado, las formas en las que los iguales expresan el rechazo, los motivos del rechazo, del repertorio de conductas de interacción del rechazado,...);
5. El grupo-aula se subdivide en diferentes subgrupos, como resultado de los procesos de afiliación y de dominancia, de amistad y de enemistad,...que facilitan o dificultan el acceso a los apoyos;
6. El origen y el mantenimiento de la situación de rechazo se entiende mejor si se conceptualiza como un proceso interpersonal (procesos sociales, normas, reputaciones y expectativas negativas, prejuicios,...);
7. El docente es la figura clave en la gestión del contexto social, que influye en las relaciones, evaluaciones y aceptaciones de los iguales, y a quien necesariamente dada la complejidad de su tarea hay que cuidar y acompañar;
8. Las características socioeducativas de las familias y en particular sus estilos de socialización y de interacción con sus hijos, con los compañeros de los hijos, su visión de la escuela y los apoyos que recibe de ésta, también son fundamentales en las relaciones con los iguales;
9. Con independencia de todo lo anterior es necesario trabajar de modo específico con las situaciones de rechazo concretas, con los alumnos y alumnas rechazados;
10. Hay que aplaudir cualquier avance en la dirección deseada porque todos los alumnos han de tener oportunidades para poder aprender a granjearse las preferencias de los otros.

2.2. Aplicación del programa

Cada curso escolar se realiza una reunión inicial y una reunión final con el equipo directivo y con todo el profesorado que va a estar directamente implicados (Comparación e Intervención) durante ese curso en cada uno de los colegios. Cada año, todo el profesorado participante en la Intervención y todos los miembros del equipo de investigación se constituyen en seminario de trabajo del Centro de formación de profesorado de la provincia. El hecho de constituirse en grupo de trabajo explicita el compromiso conjunto y solidario de centros y equipo de investigadores respecto a la implantación de los diferentes componentes y de sus resultados, reconociéndose en su capacidad mutua de aportar recursos diferenciales, así como reforzando la imagen colectiva de los participantes.

Las actividades del seminario incluyen todas las reuniones realizadas con el conjunto de profesorado y equipos directivos, y la formación inicial y continua del profesorado interviniente.

Reuniones con equipos directivos y con profesorado de ciclo o de nivel y seminario de profesorado. Las reuniones se realizan de forma independiente por colegios. Mantener el contacto personalizado con los equipos directivos (autorizaciones, dar informes, resolver incidencia,...) y de forma periódica con todos los equipos directivos de cada sede asegura el papel motivador de los directores, la utilización de los espacios/tiempos en los centros, y, sobre todo, la implantación más eficiente de las diferentes acciones, además de incrementar las garantías de continuidad al conceptualizarlo como proyecto longitudinal de centro. Todos los comunicados dirigidos a las familias o a cualquier institución que el equipo de investigación emite, son primero remitidos a los centros escolares, los cuales les emiten como propios después de dar su visto bueno, mostrando de esta forma que el proyecto está completamente integrado por los centros.

Formación inicial del profesorado. En este apartado se incluyen la reunión inicial con cada tutor cada curso y las sesiones de formación.

Reunión inicial con cada tutor-a. Después de la reunión general de septiembre, en el mes de octubre tiene lugar una entrevista individual con cada profesor-tutor, de una duración de 1h30' a 2 horas, para conocer al profesor si es nuevo en el centro o en la investigación y sobre todo recabar información actualizada de su grupo clase,

funcionamiento del aula, del alumnado y de los alumnos que preocupan al profesor. En concreto se cumplimentan la Hoja de Datos Grupal (GREI, 2010) y la Hoja de Datos Individuales (GREI, 2010).

Sesiones de Formación. La formación inicial consiste en la entrega de un informe inicial y realización de 6-7 sesiones al principio de cada curso escolar, con el objetivo de trabajar los cambios actitudinales y el uso de estrategias y recursos necesarios para los componentes de intervención que se van a aplicar durante ese curso.

Durante el primer año se realizaron 6 sesiones, de una duración de hora y media aproximadamente, durante el mes de enero, fuera del horario escolar (17:45 a 19:15 horas). Los participantes son todos los profesores de Intervención de los colegios. Contenido de las sesiones del primer año: 1ª: Diseño general. Principios o ideas clave. Metodología de Trabajo. 2ª. Programa Socioemocional: módulos, literatura, cronograma, metodología, práctica. 3ª. Aprendizaje Cooperativo: principios, agrupamientos, estrategias, práctica. 4ª-5ª: Relación profesor-alumnado. Normas de Clase. 6ª: Dinámicas sociales. Reputación social.

Durante el segundo curso, se han realizado 7 sesiones formativas (Octubre-Diciembre): 1 Programa Socioemocional, 2ª y 3ª Aprendizaje Cooperativo. Agrupamientos, roles, estrategias, procedimientos y actividades, 4º-7ª Relaciones Familia-Escuela.

Formación continua. La formación continua se desarrolla durante todo el curso y es imprescindible para la correcta aplicación y evaluación de la intervención. Esta formación consiste en reuniones periódicas de supervisión y asesoramiento, que permite realizar el seguimiento de la puesta en práctica del programa y la evolución del alumnado. Estas reuniones se realizan por colegio y participan dos investigadores y, según los casos, uno o todos los tutores de las aulas de intervención de un mismo colegio. Conlleva la utilización de protocolos, cronogramas y rejillas de planificación y seguimiento y de fichas de seguimiento de las dinámicas sociales del alumnado rechazado y los grupos a los que pertenecen.

Por lo tanto los tres elementos esenciales de la formación continua son: a). Las reuniones quincenales con los tutores que sirven para revisar la aplicación del programa durante la quincena anterior, preparar la quincena siguiente y hacer un seguimiento de los alumnos rechazados (ver anexo 8). Es una excelente forma para incrementar el conocimiento, la sensibilidad y la comprensión del profesorado ante el fenómeno del rechazo, así como motivarlo y apoyarlo por su importante papel como figura central del aula, académicamente y socialmente. b) Los protocolos de planificación y seguimiento de estas reuniones, cronogramas y rejillas (ver anexo 9) que permiten orientar sobre las actuaciones que se tienen que hacer y del grado de cumplimiento de las mismas. Aparecen listadas todas las actividades a realizar, las comunes y las optativas. c) Las fichas de seguimiento del alumno rechazado y del grupo son documentos que permiten disponer de toda la información relevante de cada alumno rechazado, del aula y de cada grupo, al tiempo que permiten registrar dificultades y propuestas concretas sobre las dinámicas sociales (descripción del funcionamiento del grupo, rol del alumno rechazado en el grupo y cómo el grupo refuerza los comportamientos del alumno).

ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo III. METODOLOGÍA

En este capítulo se presentan los datos de descripción del contexto empírico del trabajo, necesarios para introducir los análisis en sí. A continuación se ofrece un índice de este capítulo.

INDICE DEL CAPITULO

1. DISEÑO METODOLÓGICO

1.1. Temporalización

1.2. Muestras y submuestras

2. PARTICIPANTES

2.1. Muestras Comparación e Intervención

2.2. Submuestras medios y rechazados en tiempo T1

2.3. Submuestras seleccionadas. Informes padres y tutor

2.4. Submuestras rechazados en T1 y rechazados en T2

3. INSTRUMENTOS Y VARIABLES

3.1. Instrumentos administrados a la muestra entera

3.2. Instrumentos administrados a la submuestra seleccionada

4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

4.1. Objetivos

4.2. Hipótesis

5. ESTRATEGIA ANALÍTICA

5.1. Análisis de los datos categóricos

5.2. Análisis de los datos cuantitativos. Criterios previos

5.3. Secuencia analítica de las variables cuantitativas

1. Diseño metodológico

El diseño metodológico empleado ha sido el de un grupo Comparación (control) y un grupo Intervención (experimental) con pretest y postest. Se trata de un diseño cuasi –

experimental de tipo split-plot o diseño factorial de 2x2, es decir dos niveles en el factor intersujeto (Comparación o Intervención) y dos niveles en el factor intrasujeto (2 tiempos de medición, pretest=T1 y posttest=T2).

El carácter cuasi-experimental de esta intervención implica un inconveniente: el que los resultados obtenidos no se pueden generalizar completamente a toda la población, sino que solo se pueden considerar como una tendencia que podemos suponer, pero no garantizar, que es extrapolable y generalizable. Pero, tratándose de un experimento educacional, la asignación al azar de un grupo control y un grupo experimental, elegidos entre todos los colegios públicos de la provincia, quieran o no ser participantes, resultaba obviamente invasiva e intrusiva y, caso de haber sido factible, probablemente habría reducido en gran medida la posible eficacia de la intervención.

1.1. Temporalización

Tal como se ha explicado en el capítulo II, este estudio se incardina en un proyecto de mayor longitud temporal en el cual se pretende acompañar al alumnado desde 1º hasta 6º de primaria.

La aplicación del programa de intervención se ha llevado a cabo en cuatro C.E.I.P. de la provincia de Castellón: Bisbe Climent, Isabel Ferrer y Lluís Revest en Castellón ciudad, y Santa Agueda en Benicasim. En cada uno de los 4 centros participantes hay dos cohortes: Comparación (niños/as escolarizados en 1º de educación primaria en el curso 2009-10) y cohorte Intervención (que cursaron 1º de EP en 2010-11), contando con un total de 10 aulas en el grupo Comparación y 9 en el grupo Intervención. Es decir que en el primer año del proyecto, curso 2009-2010, sólo existía la muestra Comparación (1º de primaria grupo Comparación), durante el curso 2010-2011 estaban simultáneamente ambas muestras, pero en distintos niveles: grupo Comparación en 2º de primaria, y grupo Intervención en 1º de primaria, mientras que 2º de primaria del grupo Intervención corresponde al curso 2011-2012.

El hecho de que los mismos colegios sean a la vez Comparación e Intervención permite controlar variables ajenas o distorsionantes, como podrían ser por ejemplo

diferentes estatus sociodemográficos entre ambas muestras. En este sentido se reduce el carácter cuasi-experimental para acercarlo más al diseño experimental.

El desfase de un año entre Comparación e Intervención ha sido necesario para reducir al mínimo la contaminación del grupo Comparación y así poder trabajar con colegios que sean a la vez Comparación e Intervención.

La figura 3.1 ilustra este diseño con desfase de un año entre muestra Comparación y muestra Intervención.

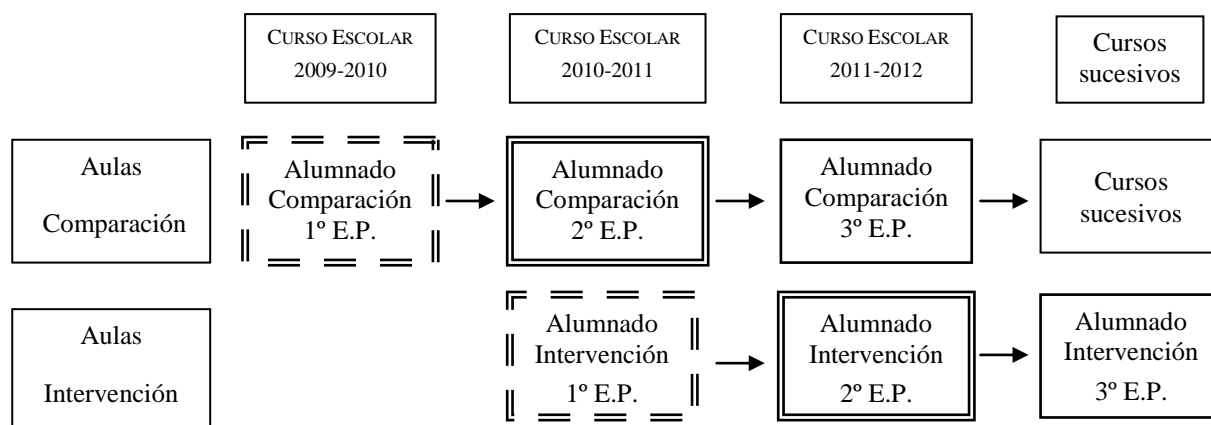


Figura 3.1. Temporalización de las cohortes Comparación e Intervención.

El proceso de evaluación es el mismo para la cohorte Comparación que para la cohorte Intervención. Las evaluaciones se hicieron al inicio (T1) y al final (T2) del primer ciclo.

1.2. Muestras y submuestras

Muestras. La muestra Comparación está formado por el conjunto total del alumnado que pertenece a este grupo, es decir el alumnado que estuvo en 1º de primaria en el curso 2009-2010 y/o en 2º de primaria en 2010-2011. La muestra Intervención está formado por el conjunto total del alumnado que pertenece a este grupo, es decir el alumnado que estuvo en 1º de primaria en el curso 2010-2011 y/o en 2º de primaria en 2011-2012.

Submuestras medios y rechazados en tiempo T1. Dentro de cada muestra (Intervención y Comparación) diferenciamos una submuestra, llamada submuestra seleccionada, formada por los niños y niñas en situación de rechazo de cada clase en T1, junto con el mismo número de compañeros y compañeras de tipo sociométrico medio. Estos últimos han sido seleccionados en todas las aulas Comparación e Intervención de forma aleatoria entre los niños y niñas medios y sirven como muestra de control normativo para los contrastes con los niños y niñas en situación de rechazo.

Para este trabajo se utilizarán los datos de esta submuestra de medios y rechazados en tiempo T1 para poder comparar, por una parte los rechazados de ambas muestras (Intervención y Comparación), y por otra parte los rechazados con los medios.

Submuestras seleccionadas. Esta submuestra seleccionada de rechazados identificados en T1 y medios equiparables seleccionados recibe una evaluación adicional por parte de los profesores y las familias, de la cual se utilizan dos escalas en este trabajo, (ver apartado Instrumentos).

Submuestras rechazados en tiempo T1 y rechazados en tiempo T2. Para el último bloque de análisis se utilizan los datos de todos los niños que han sido identificados como rechazados bien en T1, bien en T2, bien en ambos tiempos. Es decir que dentro de cada muestra (Comparación e Intervención) el grupo de rechazados en T1 se solapa parcialmente con el grupo de rechazados en T2, ya que algunos sujetos han sido rechazados en ambos tiempos.

2. Participantes

Los sujetos han sido el alumnado de los cuatro C.E.I.P. participantes, con un total 10 aulas de muestra Comparación y 9 aulas de muestra Intervención, con las características generales siguientes:

- muestra Intervención: 9 aulas, $N_{total} = 243$, 122 varones.
- muestra Comparación: 10 aulas, $N_{total} = 233$, 127 varones.

Con N_{total} nos referimos al recuento de alumnos que estuvieron presentes a lo largo de todo el ciclo más los alumnos que estuvieron presentes en uno solo de los dos tiempos de medición.

A continuación se realiza una descripción de las muestras Comparación e Intervención y de las diferentes submuestras formadas para los distintos fines analíticos, es decir, la descripción de todas las muestras y submuestras se hace refiriéndose a los distintos grupos de informantes utilizados para el estudio. Los análisis descriptivos se llevan a cabo mediante el procedimiento de tablas de contingencias que ofrece el SPSS.

En primer lugar se procede a describir la muestra entera empleada en el estudio, y se señalará las diferencias que pueda haber entre los dos grupos, Comparación e Intervención, respecto a la distribución por sexo y por tipo sociométrico en T1. Seguidamente se presentan las submuestras de medios y rechazados en T1 para el estudio de la situación del rechazado y sus características al inicio de la intervención. Luego está la descripción de las submuestras seleccionadas para las dimensiones de ajuste social informadas por padres y profesor-tutor. Finalmente se describen los grupos de rechazados identificados en T2 en las muestras de Comparación e Intervención.

2.1. Muestras Comparación e Intervención

Antes de presentar los datos descriptivos conviene abordar un aspecto que puede ser preocupante: la movilidad de los alumnos, y más especialmente la mortalidad de la muestra y la forma en cómo puede afectar los resultados, tratándose de un estudio longitudinal.

La intervención se centra en el rechazo, así que se trata de comprobar que la mortalidad de los rechazados afecta por igual a ambas muestras Comparación e Intervención.

La muestra de Comparación contaba con 30 rechazados en tiempo T1 pero de estos rechazados inicialmente presentes solo quedan 26 sujetos en tiempo T2, con el tipo que sea. Esta mortalidad de rechazados iniciales corresponde a un porcentaje de 13.3%. Por su parte, el grupo de Intervención contaba con 26 rechazados en tiempo T1 y de estos sujetos concretos sólo quedan 22 en tiempo T2, con el tipo que sea. Esta mortalidad corresponde a

un porcentaje de 15.3%. Ambos porcentajes son similares y se puede considerar que las bajas de alumnos inicialmente rechazados son cuantitativamente iguales en ambas muestras.

Entre otros movimientos de sujetos entre las dos muestras, señalar que hay 12 sujetos que estuvieron en primer ciclo en la muestra Comparación, repitieron 2° e ingresaron en la muestra Intervención en 2°. Tenemos por lo tanto datos longitudinales de primer ciclo de estos sujetos en la muestra Comparación pero no para la muestra Intervención, así pues estos sujetos entran en los análisis longitudinales (ANOVAs de medidas repetidas y ANCOVAs) sólo para la muestra Comparación, pero no para la muestra Intervención. Sin embargo sí se tienen en cuenta sus datos cuando se examina las muestras enteras en T2 (por ejemplo en la prueba de Kolmogorov-Smirnov de normalidad de la distribución de datos, o en la prevalencia de los tipos sociométricos, o al examinar la situación de los rechazados en T2 si es que alguno de estos niños es rechazado en T2), de la misma manera que se tienen en cuenta a los sujetos que ingresaron en 2° primaria en la muestra Comparación en 2010-2011, bien como alumnos nuevos en el colegio, bien porque repitieron el curso.

En la tabla 3.1 se presenta la distribución de las dos muestras por sexo. Las letras C e I designan la muestra Comparación y la muestra Intervención respectivamente. En el recuento entran todos los sujetos que estuvieron presentes en el estudio, sea en el tiempo T1, en el tiempo T2, o en ambos.

Tabla 3.1. *Muestras Comparación e Intervención enteras. Distribución según el género*

Muestra		Sexo		Total
		chico	chica	
C	N	122	121	243
	% dentro de Muestra	50.2	49.8	100.0
I	N	127	106	233
	% dentro de Muestra	54.5	45.5	100.0
Total	Recuento	249	227	476
	% dentro de Muestra	52.3	47.7	100.0

Hay un total de 243 niños y niñas que participaron en la muestra Comparación, en alguno de los dos tiempos o en ambos. La muestra Intervención consta de 233 sujetos.

El 52.3% de los sujetos que participaron en el estudio son varones. En la muestra Comparación tenemos un 50.2% de chicos, mientras que el porcentaje en la muestra Intervención es de 54.5%. Podemos considerar que existe equilibrio entre ambos sexos, tanto si consideramos la muestra entera como si separamos entre Comparación e Intervención.

En la tabla 3.2 se presenta la distribución de las dos muestras por tipo sociométrico en T1. Las letras C e I designan la muestra Comparación y la muestra Intervención respectivamente. Como es obvio, en este recuento no están incluidos los sujetos que aparecieron por primera vez en 2º curso.

Tabla 3.2. *Muestras Comparación e Intervención en tiempo T1. Distribución según el tipo sociométrico*

Tipo sociométrico en T1		Muestra		Total
		C	I	
Medio	N	162	152	314
	% dentro de Muestra	70.7	71.0	70.9
Preferido	N	27	24	51
	% dentro de Muestra	11.8	11.2	11.5
Rechazado	N	30	26	56
	% dentro de Muestra	13.1	12.1	12.6
Ignorado	N	8	5	13
	% dentro de Muestra	3.5	2.3	2.9
Controvertido	N	2	7	9
	% dentro de Muestra	.9	3.3	2.0
Total	Recuento	229	214	443
	% dentro de Muestra	51.7	48.3	100.0

En T1 hay 229 niños y niñas en la muestra Comparación, y 214 en la muestra Intervención.

Alrededor de un 71% de los sujetos de cada muestra pertenecen al tipo sociométrico medio; alrededor del 11% de cada muestra son preferidos y entre 12% y 13% de cada muestra son rechazados. La distribución de los dos tipos restantes, Ignorados y Controvertidos, tiene poca relevancia debido a los escasos sujetos que pertenecen a estos grupos sociométricos.

Los tipos sociométricos se distribuyen del mismo modo en las dos muestras Comparación e Intervención.

2.2. Submuestras medios y rechazados en tiempo T1

Los análisis que utilizan estas submuestras se centran en la situación del tipo sociométrico rechazado en T1, en ambas muestras y comparativamente con el tipo sociométrico medio, así que sólo se tiene en cuenta el alumnado identificado como rechazado en T1 y sus “parejas” medios.

A continuación se presenta la tabla 3.3, que indica la distribución por género de los grupos de rechazados en T1 y T2, además del número de sujetos en cada grupo.

Tabla 3.3. *Submuestras rechazados y medios en tiempo T1. Distribución según el género.*

Muestra	Tipo		Sexo		Total
			Niño	Niña	
Comparación	Medio	N	20	10	30
		% dentro de Tipo	66.7	33.3	100.0
		% dentro de Sexo	28.6	23.8	26.8
	Rechazado	N	19	11	30
		% dentro de Tipo	63.3	36.7	100.0
		% dentro de Sexo	27.1	26.2	26.8
Intervención	Medio	N	15	11	26
		% dentro de Tipo	57.7	42.3	100.0
		% dentro de Sexo	21.4	26.2	23.2
	Rechazado	N	16	10	26
		% dentro de Tipo	61.5	38.5	100.0
		% dentro de Sexo	22.9	23.8	23.2
Total	N	70	42	112	
	% dentro de Tipo	62.5	37.5	100.0	

En la muestra Comparación el número de sujetos rechazados es 30, y el número de sujetos medios es también 30. En la muestra Intervención hay 26 rechazados y 26 medios.

Este número de sujetos es el número máximo de sujetos informantes, cuyos datos se utilizan para los análisis correspondientes a estas submuestras. En alguna variable es posible que no se tengan los datos de todos los sujetos, por ausencia del sujeto en el momento del

pase e imposibilidad de recuperar los datos, por salirse del estudio durante 1° de primaria y por lo tanto los compañeros, los padres y/o los profesores no responden a los cuestionarios correspondientes,... Esta aclaración sobre el número de sujetos tenidos en cuenta en los análisis vale para todos los análisis realizados en este trabajo.

El género de rechazados y medios no coincide exactamente, también por causas ajenas a los criterios de la investigación, como por ejemplo número de niñas de tipo medio en una clase insuficiente para tener una pareja de tipo medio a cada niña rechazada de esta clase. En la muestra Comparación hay un niño medio de más y una niña media de menos; mientras que en la muestra Intervención hay un niño medio de menos y una niña medio de más.

2.3. Submuestras seleccionadas. Informes padres y tutor

Como ya se comentó anteriormente, el ajuste social del niño o niña también ha sido informado por los padres y el profesor tutor, pero sólo en el caso de una submuestra seleccionada, que incluye a los niños y niñas identificados como rechazados en T1 y sus “parejas” de tipo medio. Es decir, en T1 estas submuestras Comparación e Intervención son idénticas a las descritas en el punto anterior “submuestras medios y rechazados en tiempo T1”, pero como se realiza un estudio longitudinal con estos datos informados por los padres y profesores, sólo se puede tener en cuenta a los sujetos que permanecen en la muestra durante todo el ciclo.

En la tabla 3.4 se describen según su tipo sociométrico a estos sujetos longitudinales.

Tabla 3.4. *Submuestras seleccionadas. Informes padres y tutor. Distribución según el tipo.*

Muestra		Tipo sociométrico en T1		Total
		Medio	Rechazado	
Comparación	N	30	26	56
	% dentro de Muestra	53.6	46.4	100.0
	% dentro de Tipo	54.5	54.2	54.4
Intervención	N	25	22	47
	% dentro de Muestra	53.2	46.8	100.0
	% dentro de Tipo	45.5	45.8	45.6
Total	N	55	48	103
	% dentro de Muestra	53.4	46.6	100.0

Como ya se ha señalado, antes de finalizar el ciclo, en la muestra Comparación se dieron de baja 4 de los 30 rechazados identificados en T1, y en la muestra Intervención también se dieron de baja 4 de los 26 rechazados iniciales. Como consecuencia sólo se tiene información suministrada por padres y profesor de 26 de los 30 rechazados iniciales de Comparación, y de los 22 de los 26 rechazados iniciales de la muestra Intervención.

También se registró la baja de un participante de tipo medio en la submuestra seleccionada Intervención.

Por supuesto, además de estas bajas, siempre que falten los datos de un sujeto en uno de los dos tiempos, bien porque los padres o el profesor no lo han suministrado, bien que porque el dato suministrado es incoherente (fuera de rango,...), este sujeto no constará en los análisis de medidas repetidas que se realizan con estas submuestras.

En la tabla 3.5 se ofrece la distribución de las dos submuestras en función del tipo y el género

Tabla 3.5. *Submuestras seleccionadas. Informes padres y tutor. Distribución según género.*

Muestra	Sexo		Tipo sociométrico en T1		Total
			Medio	Rechazado	
Comparación	Niño	N	19	17	36
		% dentro de Sexo	52.8	47.2	100.0
		% dentro de Tipo	63.3	65.4	64.3
	Niña	N	11	9	20
		% dentro de Sexo	55.0	45.0	100.0
		% dentro de Tipo	36.7	34.6	35.7
Total	N	30	26	56	
	% dentro de Sexo	53.6	46.4	100.0	
Intervención	Niño	N	13	14	27
		% dentro de Sexo	48.1	51.9	100.0
		% dentro de Tipo	52.0	63.6	57.4
	Niña	N	12	8	20
		% dentro de Sexo	60.0	40.0	100.0
		% dentro de Tipo	48.0	36.4	42.6
Total	N	25	22	47	
	% dentro de Sexo	53.2	46.8	100.0	
Total	N	55	48	103	
	% dentro de Sexo	53.4	46.6	100.0	

Las dos submuestras, Comparación e Intervención, son equiparables en tipo sociométrico: 53.6% medios en Comparación y 53.2% en Intervención, mientras que 46.4% son rechazados en Comparación y 46.8% en Intervención.

En lo que toca a distribución por género, 47.2 % de los chicos de Comparación y 51.9% de los de Intervención son rechazados.

2.4. Submuestras rechazados en T1 y rechazados en T2

Los análisis que utilizan estas submuestras se centran en la situación del tipo sociométrico rechazado en T2, en ambas muestras y comparativamente con la situación del rechazado en T1, así que sólo se tiene en cuenta el alumnado identificado como rechazado en T1 y el identificado como rechazado en T2.

A continuación se presenta la tabla 3.6, que indica la distribución por género de los grupos de rechazados en T1 y T2, además del número de sujetos en cada grupo.

Tabla 3.6. *Submuestras rechazados en tiempo T1 y T2. Distribución por género.*

Muestra. Tiempo			Sexo		Total
			Niño	Niña	
Comparación	Rechazado en T1	N	19	11	30
		% dentro de Tiempo	63.3	36.7	100.0
		% dentro de Sexo	29.2	27.5	28.6
	Rechazado en T2	N	17	13	30
		% dentro de Tiempo	56.7	43.3	100.0
		% dentro de Sexo	26.2	32.5	28.6
Intervención	Rechazado en T1	N	16	10	26
		% dentro de Tiempo	61.5	38.5	100.0
		% dentro de Sexo	24.6	25.0	24.8
	Rechazado en T2	N	13	6	19
		% dentro de Tiempo	68.4	31.6	100.0
		% dentro de Sexo	20.0	15.0	18.1
Total	N	65	40	105	
	% dentro de Tiempo	61.9	38.1	100.0	

En la muestra Comparación hay el mismo número de rechazados en T1 que en T2 (N= 30). En la muestra Intervención hay más rechazados en T1 que en T2 (N=26 en T1 y N=19 en T2).

En ambas muestras y ambos tiempos hay más niños rechazados que niñas rechazadas.

3. Instrumentos y variables

El programa de intervención trata de cubrir diversas áreas (preferencias sociales, redes sociales, conducta social, competencia social, problemas sociales, relaciones entre contextos, procesamiento de información social, afectos, atribuciones,.....) y por lo tanto cuenta con una amplia batería de instrumentos rellenos por diversos informantes (alumno, compañeros, profesores, padres), que permiten dar una cobertura apropiada a la problemática del rechazo desde su carácter interpersonal y contextual.

En este trabajo sólo se describirán los instrumentos que se emplean en los análisis de datos. La descripción de los instrumentos empleados y variables analizadas se realiza en función de los informantes.

“Muestra entera” se refiere a que los instrumentos se han administrado a todos los niños y niñas de ambas cohortes Comparación e Intervención, por lo tanto los informantes son el alumnado.

Por “submuestra seleccionada” se entiende la formada por todos los alumnos que fueron identificados como rechazados en la evaluación inicial de primero de primaria y una muestra equivalente en número y género de alumnos medios de las mismas aulas. A esta submuestra se le ha solicitado también informes de padres y profesores.

3.1 Instrumentos administrados a la muestra entera

Los instrumentos administrados a la muestra entera que se utilizan en este trabajo son todos cuestionarios rellenos por el alumnado.

Antes de proceder a la descripción de los instrumentos mismos, se indica brevemente el protocolo de administración. Los niños de 6 y 7 años tienen una capacidad lectora limitada, así que para garantizar la correcta comprensión de los ítems, la aplicación de todos los cuestionarios se hizo de forma individual en todas las ocasiones, en formato de

entrevista diádica con el niño, sacándolo del aula, en un espacio reservado donde un investigador entrenado leía en voz alta los ítems al alumno.

El cronograma de aplicación de los cuestionarios se programó de manera a que cada entrevista constaba de uno o dos cuestionarios, con una duración de unos 15 a 20 minutos. Si se trataba de cuestionarios heteroinformes (por ejemplo sociométricos) la entrevista iba seguida de una técnica de distracción, que consistía en la selección y entrega de alguna pegatina o colorear un pequeño dibujo. El intervalo entre una entrevista para uno o dos cuestionarios y la siguiente entrevista para otros dos cuestionarios era de tres a siete días.

Además, para facilitar la respuesta al alumno, se utilizaron diversos materiales de ayuda, según el tipo de cuestionario. En el caso de cuestionario sociométrico se disponía de un póster con las fotografías de los alumnos de su clase, que el alumno podía señalar. En el caso de escala con 5 puntos de respuesta, se utilizaba un folio con bolas de 5 diferentes tamaños para representar desde “nunca/nada” (apenas un puntito) hasta “siempre/muchísimo” (la bola de tamaño más grande).

Cuestionario sociométrico de nominaciones entre iguales (García Bacete y González, 2010). Se trata de un sistema de nominaciones entre iguales que pone al niño en situación de elegir a compañeros de clase en función de un criterio positivo o negativo previamente establecido. Este cuestionario permite conocer el criterio de preferencia con dos dimensiones: nominaciones positivas y nominaciones negativas que realiza cada sujeto sobre los demás (las dos primeras preguntas) y además se conocen las percepciones o expectativas (preguntas 3 y 4) que este niño tiene acerca de las preferencias que sus compañeros pueden tener con respecto a él mismo.

El número de nominaciones permitido era ilimitado.

Las preguntas del cuestionario son:

1. De todas las niñas y niños de tu 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?
2. De todos los niños y niñas de tu 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?

3. De todas las niñas y niños de tu clase que están aquí en las fotos
 - 1° Señala a quién le gusta estar contigo. ¿Por qué?
 - 2° ¿A qué otros niños o niñas les gusta estar contigo? ¿Por qué?
4. De todas las niñas y niños de tu clase que están aquí en las fotos
 - 1° Señala a quién NO le gusta estar contigo ¿Por qué?
 - 2° ¿A qué otros niños o niñas NO les gusta estar contigo? ¿Por qué?

Los datos obtenidos por los cuestionarios de nominaciones se analizan mediante el software Sociomet (González y García Bacete, 2010), que proporciona la identificación de los tipos sociométricos de cada aula (Preferidos, Rechazados, Ignorados, Controvertidos y Medios de acuerdo con los criterios de García Bacete (2006, 2007) y otros índices sociométricos.

El programa Sociomet arroja una gran cantidad de variables. En este estudio se han utilizado las siguientes variables:

Tipología sociométrica. Se ha utilizado el porcentaje de alumnos que son clasificados en cada tipo, para conocer la tasa de rechazados, así como 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), para conocer la estabilidad del rechazo.

Además del tipo, se han utilizado cuatro índices:

El Índice de Nominaciones Negativas Recibidas (IndiceNNR) es el porcentaje de compañeros que han nominado negativamente a un alumno [$\text{IndiceNNR} = \text{NNR} \times 100/\text{N}-1$; donde N es el número de informantes en el aula, es decir los que actúan como electores]. Se trata de una medida de la intensidad del rechazo recibido por el sujeto.

El Índice de Nominaciones Positivas Recibidas (IndiceNPR) es el porcentaje de compañeros que han nominado positivamente al alumno [$\text{IndiceNPR} = \text{NPR} \times 100/\text{N}-1$]. Es un indicador del nivel de aceptación y de atractivo individual que tiene el sujeto sobre sus compañeros de clase.

El Índice de Percepciones Negativas (IndicePN) es el porcentaje de compañeros que un alumno cree que le habrán nominado negativamente [$\text{IndicePN} = \text{PN} \times 100/\text{N}-1$]. Se trata de un indicador de las expectativas negativas del alumno y/o de “pesimismo social”.

El Índice de Percepciones Positivas (IndicePP) es el porcentaje de compañeros que un alumno cree que le habrán nominado positivamente [$\text{IndicePP} = \text{PP} \times 100/\text{N}-1$]. Se trata de un indicador de las expectativas positivas del alumno y/o de “optimismo social”.

Conviene usar el índice en lugar del número de nominaciones o percepciones ya que la muestra está formada por alumnos de aulas con diferente ratio, y el número de electores que efectivamente ha participado puede ser diferente de un aula a otra, o de un tiempo a otro.

Escala de calificación de los iguales. Se utilizó un cuestionario con 5 escalas de calificación (*rating*) construido *ad hoc* por el grupo GREI en el que se pide al niño que informe de la frecuencia o intensidad (con 5 niveles de respuesta tipo Likert: Nada, Muy poco, Algo, Bastante, Mucho) con la que cada compañero de clase realiza comportamientos de ayuda, de timidez, de agresión, además de hasta qué punto este compañero es solicitado por los demás para participar en los juegos y si al propio niño informante le gusta estar con este compañero (**ver anexo 10**).

Las 5 preguntas de calificación son las siguientes:

¿Cuánto ayuda a los demás?

¿Cuánta vergüenza le da a _____ estar con otros niños y niñas?

¿Cuánto pega a los demás?

¿Cuánto le buscan para jugar a _____?

¿Cuánto te gusta estar con _____?

En este trabajo solo se han utilizado los datos proporcionados en las tres primeras escalas, es decir, las que miden las variables:

Reputación de prosocialidad. (¿Cuánto ayuda a los demás?)

Reputación de timidez. (¿Cuánta vergüenza le da a _____ estar con otros niños y niñas?)

Reputación de agresión física. (¿Cuánto pega a los demás?)

Construcción de mapas sociales. Se ha utilizado el Social Cognitive Maps (SCM), método muy común para identificar redes sociales, elaborado por el equipo del profesor Robert Cairns del Center for Developmental Science of the University of North Carolina at Chapel Hill, adaptado recientemente para población española por el grupo GREI (García Bacete y Marande, 2013).

El SCM permite identificar los diferentes subgrupos que existen en un aula. En este método se pide a cada niño que identifique tantos grupos como pueda en su clase, siguiendo una técnica de recuerdo libre e ilimitado. Así pues, la centralidad en la red social del aula se define como el número de veces que un niño es nominado por sus compañeros como miembro de un grupo. El software específico del SCM (Leung, 1998) analiza los datos suministrados y arroja numerosos resultados acerca de las redes sociales del aula, entre otros dos medidas de centralidad: Centralidad del grupo y centralidad individual.

- *Posición de un grupo en el aula.* Se refiere a cuán central es un subgrupo dentro del grupo aula. Para ello se obtienen medidas de la centralidad del grupo. La centralidad de un grupo se determina identificando los dos miembros del grupo que reciben el número de nominaciones más alto y se saca la media, que se denomina índice de centralidad. El grupo que tiene el índice más alto se considera que es el más central del aula. Para estimar el grado de centralidad relativa de los otros grupos se comparan sus índices de centralidad con el del grupo más central, y se establecen los siguientes puntos de corte: Nuclear (mayor o igual que el 70% del más central), secundario (entre 30% y 70%) y periférico (por debajo de 30%).
- *Posición de un individuo dentro de su grupo.* La centralidad individual, o lugar que ocupa un alumno dentro de su grupo, se determina mediante el índice de centralidad individual y es función tanto del número individual de nominaciones recibidas como del índice de centralidad del grupo al que pertenece. Es decir, se compara la frecuencia de nominaciones individuales con el índice de centralidad de su grupo. Para identificar si el alumno es central, secundario o periférico en su propio grupo se utilizan los mismos criterios señalados anteriormente para la centralidad de los grupos.

En cuanto a la centralidad del alumno en el aula, que es la variable de centralidad que se estudia en este trabajo, se obtiene mediante una combinación de las dos medidas

obtenidas anteriormente. Se considera que los alumnos son nucleares cuando son sujetos centrales de grupos con alta centralidad o nucleares. Los alumnos son periféricos si son miembros con baja centralidad en su grupo con independencia de la centralidad del grupo, o si pertenecen a grupos con baja centralidad. Se considera que un niño está aislado en el aula cuando no pertenece a ningún grupo. Finalmente, se dice que son alumnos secundarios cuando no cumplen ninguno de los criterios anteriores.

La figura 3.2. resume las explicaciones anteriores (García Bacete y Marande, 2013).

Centralidad de un Alumno en el Grupo-Aula

		Centralidad de un Alumno en su Subgrupo		
		Alta	Media	Baja
Centralidad del Subgrupo	Alta	Nuclear	Secundario	Periférico
	Media	Secundario	Secundario	Periférico
	Baja	Periférico	Periférico	Periférico

Aislado: no es miembro de ningún grupo de su aula.

Figura 3.2. Centralidad del alumno en el aula

Con los instrumentos que se presentan a continuación se han realizado análisis factoriales exploratorios y/o confirmatorios sobre una muestra piloto obtenida en los mismos centros escolares de la provincia de Castellón, además de centros escolares de Sevilla, Palma y Valladolid, en una evaluación realizada al inicio del curso 1º de Primaria. Para cada instrumento se reseñarán los indicadores de bondad obtenidos. Para los análisis factoriales exploratorios (AFE) se ha utilizado el programa SPSS versión 19, y los análisis factoriales confirmatorios (AFC) se han realizado con el programa EQS (Structural Equation Program for Windows, 6.1, Bentler, 1995).

Competencia percibida y aceptación social. (*The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children*, Harter y Pike, 1984). Este

instrumento de 24 ítems mide la competencia general percibida (cognitiva y física) y aceptación social (de los iguales y de los padres), en niños de preescolar y 1° ciclo de primaria. Cada escala consta de 6 ítems que evalúan las percepciones de los niños en lo que respecta a su propia *competencia física* (p.e., correr, saltar), *competencia cognitiva* (p.e., leer, contar), *aceptación entre los iguales* (p.e., tener muchos amigos) y *aceptación materna* (p.e., mamá cocina la comida preferida del niño/a). Cada ítem se presenta en una lámina con dos imágenes alusivas y una escala de 4 puntos. Hay láminas con protagonistas niños y otras con niñas. Se pide al niño/a que señale cuál es el niño/a más parecido a él/ella. En la presente investigación siempre se ha aludido explícitamente a “mamá o papá” cuando el documento original se refería únicamente a “mamá”.

Se realizaron pruebas exploratorias, análisis de ítems y análisis factoriales exploratorios de componentes principales y rotación varimax. El valor del determinante resultó de .022, lo que indica que el análisis factorial es una técnica adecuada. En la prueba Kaiser-Meyer Olkin se obtuvo .858 y la prueba de esfericidad de Barlett 1736.751 ($gl=153$; $p = .000$). Inicialmente aparecían cuatro dimensiones con autovalores mayores que 1., pero con numerosos ítems que saturaban alto en dos de las dimensiones.

Pese a la propuesta teórica de cuatro factores (Harter y Pike, 1984), las pruebas de fiabilidad arrojaban resultados insuficientes para el factor de competencia física, por lo que se eliminaron los 6 ítems relativos a esta dimensión de partida. Se procedió entonces a pedir una extracción de tres factores sobre los 18 ítems restantes, en coincidencia con los teóricos propuestos tras la eliminación de la subescala de competencia física. Estos tres factores explicarían una varianza del 43.097%, y los ítems se distribuyen conforme a la propuesta teórica.

Posteriormente se realizó un análisis factorial confirmatorio mediante el método de ajuste de máxima probabilidad con estimaciones robustas (ML-Robusto). Los resultados obtenidos en el AFC por el método robusto confirman un modelo jerárquico de tercer nivel. Los factores de aceptación de iguales y aceptación familiar son explicados por un factor general de aceptación de segundo nivel, y este y el de competencia cognitiva se explican a su vez por un factor de autoconcepto general de tercer nivel. Los indicadores de ajuste son

$\chi^2_{S-B}(132) = 343.817$, $p = 0.000$; $\chi^2_{S-B}/df = 2.60$; $BBNN = 0.89$; $CFI = .91$; $IFI = .91$; $RMSEA = .046$, con el 90% del intervalo de confianza entre .040 y .052.

El orden jerárquico del AFC o la relación entre los factores queda reflejada en las siguientes ecuaciones:

- Aceptación de los iguales = .876 Aceptación + .482 D2
- Aceptación Familiar = .720 Aceptación + .693 D3
- Autoconcepto Cognitivo = .815 Autoconcepto General + .580 D1
- Aceptación = .819 Autoconcepto General + .574 D4

El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach fue de .71 para el factor de percepción de competencia cognitiva, .79 para la aceptación de los iguales, y .70 para la aceptación percibida de los padres, y .84 para las tres escalas conjuntas.

En este trabajo se utilizan únicamente dos escalas.

Aceptación de los iguales. Esta escala consta de los siguientes 6 ítems:

Este/a niño/a tiene un montón de amigos

Muchos niños/as comparten sus juguetes con este/a niño/a

Este/a niño/a tiene muchos amigos con los que jugar

Este/a niño/a tiene muchos amigos para jugar en el patio

Este/a niño/a está solo a veces porque los demás niños/as no le buscan para jugar (ítem inverso cuya puntuación ya está directamente recodificada en el propio cuestionario, en el momento mismo de recogida de datos)

Muchos niños/as quieren sentarse al lado de este/a niño/a

Autocompetencia cognitiva. Esta escala consta de los siguientes 6 ítems:

Este/a niño/a es bueno/a con los números

Este/a niño/a sabe muchas cosas del colegio

Este/a niño/a sabe leer

Este/a niño/a es muy bueno escribiendo palabras

Este/a niño/a se sabe las letras

Este/a niño/a es muy bueno sumando

Soledad e insatisfacción social. LSDQ. (*Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire*, Cassidy y Asher, 1992). Este instrumento consta de 24 ítems, 16 de los cuales miden *soledad e insatisfacción social*, siendo los 8 restantes preguntas sobre actividades de ocio y aficiones de los sujetos, con una función distractora que ayuda a los niños a estar más relajados durante la administración. Los niños responden acerca de su grado de acuerdo con cada ítem con “sí”, “no” y “a veces”. Los ítems de relleno no computan en el total, y 10 de los ítems presentan una formulación positiva que debe ser recodificada antes del análisis.

Los autores proponían 5 dimensiones teóricas: soledad, dificultades sociales, percepción de inadecuación social, estimación subjetiva de aceptación social y provisión de apoyos sociales.

Se realizaron pruebas exploratorias, análisis de ítems y análisis factoriales exploratorios de componentes principales y rotación varimax. Inicialmente aparecían cinco dimensiones con autovalores mayores que 1, que coincidían solo parcialmente con las estimadas teóricamente. Un análisis pormenorizado del contenido y distribución de los ítems apuntaba a una estructura bidimensional, donde un factor agruparía a los ítems de soledad y percepción de dificultades sociales, y otro donde se encontrarían los ítems de adecuación o inadecuación social, estimación de la aceptación social y provisión o ausencia de apoyos sociales. Solicitando una extracción de dos factores, el valor del determinante resultó de .079, lo que indicaría que el análisis factorial es una técnica adecuada. En la prueba Kaiser-Meyer Olkin se obtuvo un .793 y la prueba de esfericidad de Barlett 1156.195 (gl=120; p = .000). Estos dos factores explicarían un 32.42% de la varianza.

Posteriormente se realizó un análisis factorial confirmatorio mediante el método de ajuste de máxima probabilidad con estimaciones robustas (ML-Robusto). Este análisis confirma la estructura bifactorial, con covarianza entre los dos factores. Se eliminando dos de los ítems (*En el colegio, ¿te resulta fácil hacer nuevos amigos o amigas? Y En clase, ¿se te da bien trabajar con otros niños o niñas?*) que presentaban pesos factoriales inferiores a 0.30. Los indicadores de ajuste son: ($\chi^2_{S-B} (76) = 114.794$, p = 0.00270; $\chi^2_{S-B} /df = 1.51$; BBNN = 0.96; CFI = .96; IFI= .96; RMSEA = .026, con el 90% del intervalo de confianza entre .016 y .035.

El análisis de fiabilidad muestra un valor de alfa de Cronbach de .68 para el factor Soledad y de .74 para el factor Insatisfacción Social.

Soledad. Finalmente, la escala utilizada en este trabajo consta de los 6 items siguientes:

En el colegio, ¿te resulta difícil hacer amigos o amigas?

¿Te sientes solo, sola, en el colegio?

En el colegio, ¿te resulta difícil gustar a otros niños?

En clase, ¿sientes que te dejan fuera en algunas cosas?

¿Es difícil para ti llevarte bien con los compañeros en el colegio?

En el colegio, ¿te encuentras solo, sola?

Insatisfacción social. La escala utilizada en este trabajo consta de los siguientes 8 ítems, que se tienen que recodificar todos :

En el colegio, ¿tienes otros niños o niñas con los que hablar?

En el colegio, ¿tienes muchos amigos o amigas?

¿Puedes encontrar un amigo o una amiga cuando lo necesitas?

En el colegio, ¿tienes niños o niñas con los que jugar?

En el colegio, ¿te llevas bien con otros niños o niñas?

En el colegio, ¿hay niños o niñas a los que puedes acudir cuando lo necesitas?

¿Les gustas a los niños y niñas de tu clase?

¿Tienes amigos o amigas en el colegio?

Clima del aula. QTI-EP. Cuestionario de la relación entre el profesorado y el alumnado. Adaptación para población española del *Questionnaire on Teacher Interaction-Early Primary* desarrollado por Zijlstra, Wubbels, Brekelmans y Koomen (2013), realizada el grupo GREI (García Bacete, Ferrà, Monjas y Marande, 2014a). Este instrumento informa de los patrones interpersonales del profesor con el conjunto del alumnado y mide dos dimensiones: conductas de proximidad y conductas de control.

Los ítems del QTI-EP son afirmaciones descriptivas de experiencias típicas que ocurren en las aulas y de conductas del profesor en la clase con el grupo de alumnos (p.e., El

maestro es simpático, El maestro explica las cosas con claridad). Cada dimensión, proximidad y control, contiene inicialmente 10 ítems con conductas positivas y negativas. Ejemplos de ítems de la dimensión *Proximidad* son “El maestro nos trata bien” y “El maestro se enfada enseguida”. Ejemplos de ítems de la dimensión *Control* son “El maestro explica todo muy bien” y “Los niños desobedecen al maestro”. En el momento de la aplicación el investigador personaliza el cuestionario mencionando el nombre del tutor de la clase en lugar de las palabras “el maestro”. Se pide a los niños que respondan usando una escala tipo Likert de 5 puntos (nunca, pocas veces, a veces, muchas veces, siempre).

Los resultados confirman la estructura de 2 factores propuesta por los autores de la versión original. Al no seguir algunos de los ítems una distribución normal (coeficiente Mardia multivariado normalizado = 50.78, muy superior a 3), se optó por utilizar estimaciones robustas para el método de ajuste (ML-Robusto, método de máxima probabilidad con estimaciones robustas). Se comprobaron dos modelos: un modelo de dos factores (*proximidad* y *control*) y un modelo jerárquico de dos factores (en el que cada una de las dos dimensiones explica los constructos de segundo orden: *cordialidad* y *oposición* en el caso de la dimensión *proximidad*, y *claridad* y *problemas de disciplina* en la dimensión *control*). Para comparar los dos modelos se ha utilizado el cambio significativo en χ^2 (Kline, 2005). Los resultados indicaron que un modelo jerárquico de dos factores se ajusta mejor a los datos ($\Delta\chi^2_{S-B}(4) = 219.263$, $p \leq .001$) que el modelo de dos factores $\chi^2_{S-B}(130) = 264.318$, $p = .004$; $\chi^2_{S-B}/df = 2.03$; CFI = .910; IFI = .911; RMSEA = .039, con el 90% del intervalo de confianza entre .032 y .048).

De la propuesta original se han eliminaron dos ítems, resultando una escala de *proximidad* de 8 ítems y una escala de *control* de 10 ítems. La consistencia interna es aceptable en las dos dimensiones (α de Cronbach = .71 y .70, en *proximidad* y *control*, respectivamente) y la fiabilidad compuesta es buena (.80 y .78, en *proximidad* y *control*, respectivamente).

Las dos escalas que se utilizaron para este trabajo constan de los siguientes ítems.

Proximidad en el clima del aula.

El maestro/a es un maestro/a amable.

El maestro/a es simpático/a.

El maestro/a nos trata bien.

El maestro/a se enfada.

El maestro/a se queja.

El maestro/a nos riñe, nos regaña.

El maestro/a se enfada enseguida.

El maestro/a nos grita.

Los cinco últimos ítems se recodifican para ir en el sentido de la dimensión medida.

Control en el clima del aula.

El maestro/a explica todo muy bien

Cuando el maestro/a hace una promesa, la cumple [cuando dice que hará una cosa, la hace].

Todos los niños/as aprenden mucho con el maestro/a.

El maestro/a explica las cosas con claridad.

Los niños y las niñas le prestan atención al maestro/a.

En clase hacemos cosas que no están permitidas.

Cuando el maestro/a dice que nos callemos no le hacemos caso y seguimos hablando.

Los niños/as hablan sin permiso.

Los niños/as desobedecen al maestro/a.

El maestro/a deja que los niños/as hagan el tonto en clase.

Los cinco últimos ítems se recodifican para ir en el sentido de la dimensión medida.

3.2. Instrumentos administrados a la submuestra seleccionada

Se trata de informes de los profesores y padres de los rechazados iniciales y promedios equiparados en género.

Los informes del profesorado que se utilizan en este estudio son las escalas de conducta social en la escuela y el cuestionario de capacidades y dificultades.

Escalas de conducta social en la escuela. SSBS. (School Social Behavior Scales Merrell, 2002; versión adaptada al castellano por Caballo, 2006). A través de 64 ítems el profesor informa sobre el alumno en dos grandes dimensiones, competencia social, que

consta de las tres subescalas relaciones entre iguales, autocontrol-obediencia y conducta académica, y comportamiento antisocial, que también consta de tres subescalas, comportamiento hostil-irritable, antisocial-agresivo y desafiante-disruptivo. La puntuación de cada ítem se hace mediante una escala Likert de 5 puntos (1=Nunca, 2-3-4=Algunas veces, 5=Frecuentemente).

Las subescalas ostentan una excelente fiabilidad: *Relaciones con los iguales* ($\alpha = .97$); *Autocontrol-Obediencia* ($\alpha = .95$); *Conducta Académica* ($\alpha = .95$); *Comportamiento Hostil-Irritable* ($\alpha = .93$); *Comportamiento Hostil-Agresivo* ($\alpha = .96$); *Comportamiento Desafiante-Perturbador* ($\alpha = .91$).

La única subescala que se utiliza en este trabajo es:

Relaciones positivas con los iguales. Se ha añadido la palabra “positivas” al nombre de esta variable para denotar el sentido de las puntuaciones obtenidas. Los 14 ítems de esta escala son los siguientes:

Ofrece ayuda a otros alumnos cuando es necesario

Participa activamente en los debates y actividades de grupo

Comprende los problemas y las necesidades de otros alumnos

Les pide a otros alumnos que participen en las actividades

Posee habilidades o destrezas que sus compañeros admiran

Interactúa con todo tipo de compañeros

Se le da bien iniciar conversaciones o unirse a las conversaciones de sus compañeros

Es sensible a los sentimientos de otros alumnos

Se une apropiadamente a sus compañeros en actividades que ya están empezadas

Tiene buenas habilidades de liderazgo

Reconoce los logros de otros y les felicita

Sabe ser asertivo cuando es necesario

Sus compañeros le invitan a juntarse con ellos en lo que hacen

Sus compañeros le admiran y respetan

Cuestionario de Capacidades y Dificultades. SDQ-T. (The Strengths and Difficulties Questionnaire-Teacher 4-16; Goodman, 1997). Mediante 5 escalas de 5 ítems

cada una, este instrument mide síntomas emocionales, problemas de conducta, hiperactividad, problemas con los compañeros, conducta prosocial. Cada ítem presenta tres posibilidades de puntuación: “no es verdad”, “es verdad a medias” y “es absolutamente cierto”. Para prevenir sesgos en las respuestas, existen 5 ítems que se puntúan de forma inversa.

Los coeficientes de fiabilidad obtenidos fueron entre aceptables y buenos, excepto la subescala de Hiperactividad: *Síntomas Emocionales* ($\alpha = .76$); *Problemas de Conducta* ($\alpha = .84$); *Hiperactividad* ($\alpha = .51$); *Problemas con Compañeros* ($\alpha = .75$); *Conducta Prosocial* ($\alpha = .86$).

La única subescala que se utiliza en este trabajo es:

Problemas con los compañeros. Los 5 ítems de esta escala son los siguientes:

Tiene por lo menos un/a buen/a amigo/a

Por lo general, cae bien a los otros niños y niñas

Es más bien solitario/a y tiende a jugar solo/a

Los otros niños se meten con él/ella o se burlan de él/ella

Se lleva mejor con adultos que con otros niños

Los dos primeros ítems se recodifican para ir en el sentido de la dimensión medida.

Los informes de los padres que se utilizan en este estudio son las escalas de conducta social en casa y en la comunidad y el cuestionario de capacidades y dificultades.

Escalas de conducta social en casa y la comunidad. HSBS-P. (Home & Community Social Behavior Scales, Merrell, 2002; versión adaptada al castellano por Caballo, 2006). Se trata de una versión muy parecida a la empleada para el informe del profesor, SSBS. Como ésta, mide dos grandes dimensiones y consta de 64 ítems. La primera dimensión incluye las subescalas *Relaciones con los Compañeros* y *Autocontrol-Obediencia*; la segunda dimensión evalúa *Comportamiento Desafiante-Perturbador* y *Antisocial-Agresivo*.

Las fiabilidades obtenidas en esta escala fueron: *Relación con Compañeros* $\alpha = .91$; *Autocontrol-Obediencia* $\alpha = .87$; *Comportamiento Desafiante-Perturbador* $\alpha = .90$; y *Comportamiento Antisocial-Agresivo* $\alpha = .88$.

La única subescala que se utiliza en este trabajo es:

Relaciones positivas con los iguales. Se ha añadido la palabra “positivas” al nombre de esta variable para denotar el sentido de las puntuaciones obtenidas. Los 17 ítems de esta escala son los siguientes:

Coopera con los niños y/o niñas

Ofrece ayuda a los niños y/o niñas cuando es necesario

Participa activamente en las actividades familiares y de grupo

Comprende los problemas y las necesidades de los niños y/o niñas

Invita a los niños y/o niñas a participar en las actividades

Posee habilidades o destrezas admiradas por niños y/o niñas

Es aceptado por niños y/o niñas

Acata o se somete a los niños y/o niñas cuando es apropiado

Interactúa con una gran variedad de niños y/o niñas

Conversa adecuadamente con los niños y/o niñas

Es sensible a los sentimientos de los demás

Se involucra de forma apropiada en las actividades que están haciendo los niños y/o niñas

Tiene buenas habilidades de liderazgo

Reconoce y felicita a otros por sus logros

Se hace respetar de forma apropiada

Es invitado por niños y/o niñas para participar en las actividades

Es admirado y respetado por los niños y/o niñas

Cuestionario de Capacidades y Dificultades. SDQ-P. (The Strengths and Difficulties Questionnaire-Parents 4-16; Goodman, 1997). Se trata exactamente de la misma versión que el instrumento para el profesor, así que se remite a la descripción hecha anteriormente.

Los coeficientes de fiabilidad obtenidos en el caso de las familias fueron sensiblemente inferiores a los obtenidos por parte del profesorado: *Síntomas Emocionales* ($\alpha = .59$); *Problemas de Conducta* ($\alpha = .66$); *Hiperactividad* ($\alpha = .52$); *Problemas con Compañeros* ($\alpha = .54$); *Conducta Prosocial* ($\alpha = .66$).

Se utiliza la misma escala que en el caso del profesor, *Problemas con los compañeros*.

A continuación se ofrece un listado de las variables estudiadas, ubicadas dentro de una nomenclatura que se mantiene a lo largo de este trabajo.

Nomenclatura de las variables estudiadas

0. *Tipología sociométrica. Tasa/estabilidad de rechazo.* SOCIOMET. Cuestionario sociométrico de nominaciones entre iguales.
1. *Nominaciones negativas recibidas. ÍndiceNNR.* SOCIOMET. Cuestionario sociométrico de nominaciones entre iguales.
2. *Nominaciones positivas recibidas ÍndiceNPR.* SOCIOMET. Cuestionario sociométrico de nominaciones entre iguales.
- 3.1. *Reputación de agresión.* Escala de calificación de los iguales de la conducta agresiva.
- 3.2. *Reputación de prosocialidad.* Escala de calificación de los iguales de la conducta prosocial.
- 3.3. *Reputación de timidez.* Escala de calificación de los iguales de la conducta retraída.
- 4.1. *Expectativas negativas. ÍndicePN.* SOCIOMET. Cuestionario sociométrico de nominaciones entre iguales.
- 4.2.1. *Percepción de Soledad.* LSDQ. Cuestionario de soledad e insatisfacción social.
- 4.2.2. *Percepción de Insatisfacción social.* LSDQ. Cuestionario de soledad e insatisfacción social.
- 4.3. *Percepción de aceptación de los iguales.* Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. Cuestionario de competencia percibida y aceptación social.

4.4. *Expectativas positivas. ÍndicePP. SOCIOMET.* Cuestionario sociométrico de nominaciones entre iguales.

4.5. *Percepción de autocompetencia cognitiva.* Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. Cuestionario de competencia percibida y aceptación social.

5.1. *Percepción de proximidad en el clima del aula.* QTI-EP. Cuestionario de la relación entre el profesorado y el alumnado. Conductas del profesor hacia el alumnado.

5.2. *Percepción de control en el clima del aula.* QTI-EP. Cuestionario de la relación entre el profesorado y el alumnado. Conductas del profesor hacia el alumnado.

6. *Centralidad del alumno en el aula.* SCM. Construcción de mapas sociales.

7.1. *Relaciones positivas con los compañeros. Informe de los padres.* HSBS-P. Cuestionario de conducta social en casa y la comunidad.

7.2. *Relaciones positivas con los compañeros. Informe del tutor.* SSBS. Cuestionario de conducta social en la escuela.

8.1. *Problemas con los compañeros. Informe de los padres.* SDQ-P. Cuestionario de capacidades y dificultades.

8.2. *Problemas con los compañeros. Informe del tutor.* SDQ-T. Cuestionario de capacidades y dificultades.

4. Objetivos e hipótesis de investigación

El primer objetivo consiste en obtener un perfil del rechazado en nuestra muestra, es decir hacer una descripción del tipo sociométrico rechazado mediante las características que le diferencian del tipo sociométrico medio.

El segundo y principal objetivo de este estudio es evaluar el impacto que el programa de intervención socioemocional universal elaborado por el equipo GREI, aplicado a lo largo del 1º ciclo, ha tenido sobre el alumnado participante en esta intervención.

El tercer objetivo es medir el impacto sobre algunos alumnos en concreto, los que fueron identificados como rechazados al inicio de la intervención, puesto que se piensa que la situación del alumnado en general se ha visto favorecido por la intervención, y más

específicamente los alumnos rechazados inicialmente habrán sacado beneficios en los cambios producidos.

Finalmente se pretende realizar un balance de la situación en la cual se encuentra el alumnado rechazado en T2, ya que se hipotetiza que la situación del grupo de rechazados identificados en el tiempo T2 en la muestra Intervención es distinta de la situación de los rechazados identificados en T1, y esos alumnos se verán beneficiados por estar en un contexto de aula más acogedor que el existente en la muestra Comparación.

4.1. Objetivos

En primer lugar, se pretende conocer y describir las características del alumnado rechazado, mediante análisis de distintas variables en tiempo T1, y comprobar que en este momento no se observan diferencias entre ambas muestras, Comparación e Intervención.

En segundo lugar, el carácter longitudinal de este estudio permite plantear varias preguntas de gran relevancia referidas a los posibles cambios que se pueden dar a lo largo del estudio, y que se refieren a tres efectos relevantes (el efecto del tiempo, el de la muestra y el de la interacción tiempo*muestra).

- a) El efecto que tiene máxima relevancia se refiere a la evolución de cada grupo por separado, ya que la existencia de un efecto de interacción entre el factor pertenencia o no a la muestra de intervención y la variable evaluada en los dos momentos puede demostrar la influencia de la intervención. Por lo tanto conviene preguntar: ¿Existe un efecto intragrupo, es decir, una interacción Muestra* Variable, o por el contrario los alumnos de ambas muestras evolucionan de forma paralela?
- b) En segundo lugar, otro efecto importante se refiere a la evolución intraindividual. ¿De un tiempo al siguiente, se observan cambios intrasujetos en las variables estudiadas? Y si es así, ¿se producen estos cambios por igual en las dos muestras, Comparación e Intervención?
- c) Otra pregunta relevante se refiere a las diferencias intersujetos. ¿Se observan diferencias entre las dos muestras de sujetos en cuanto a las variables estudiadas? Y si es así, ¿estas diferencias se dan por igual en tiempo T1, a principio de ciclo, y en tiempo T2, al final del ciclo?

- d) Además, ya que nuestro foco son los alumnos rechazados, es de interés comprobar si, respecto a las variables estudiadas, la evolución de este grupo concreto de alumnos es la misma independientemente de su muestra de pertenencia.

Así pues, mediante contrastes entre la muestra Comparación y la muestra Intervención, se comprobará el impacto de la intervención en el alumnado en general y a nivel de aulas, comparando los cambios en las dos muestras en los niveles de rechazo y de aceptación entre los alumnos, en cómo se evalúan entre ellos en cuanto a reputación, en sus afectos, en sus expectativas y percepciones sociales, y en cómo perciben el clima del aula.

También se pretende analizar el impacto de la intervención sobre el tipo sociométrico rechazado más específicamente, en los aspectos señalados anteriormente y además en la estabilidad, tasa, y centralidad del alumnado rechazado. Por otra parte se pretende estudiar el efecto de la intervención sobre el ajuste social de los alumnos inicialmente rechazados con sus compañeros, informado por sus padres y profesor-tutor.

Así mismo se describirá la situación de los alumnos identificados como rechazados en el tiempo T2, comparándose el grupo de la muestra Intervención con el de la muestra Comparación.

4.2. Hipótesis

Formuladas en términos generales, las hipótesis son que, en las variables analizadas:

a) En tiempo T1 no habrá diferencias significativas entre muestra Comparación y muestra Intervención globalmente y tampoco habrá diferencias en este momento entre los rechazados de la muestra Comparación y los de la muestra Intervención.

b) Sin embargo en tiempo T2 las muestras Comparación e Intervención serán distintas, tanto a nivel de alumnado en su conjunto, como hablando del grupo específico de alumnos rechazados.

c) En ambos tiempos se espera que las aulas presenten homogeneidad dentro de su muestra.

Se espera un impacto positivo de la intervención, es decir, el cambio longitudinal será diferente en los dos grupos, Comparación e Intervención.

Respecto al alumnado en general, se espera que el nivel de rechazo informado, así como de otras variables consideradas como negativas para el alumno, sea más benigno en la muestra Intervención que en la muestra Comparación, y, por el contrario, que el nivel informado en las variables consideradas como positivas sea más alto.

Más especialmente, en relación con el tipo sociométrico rechazado:

- Se espera encontrar una tasa o incidencia de rechazo idéntica en las dos muestras en T1, pero inferior en la muestra Intervención en T2.
- También se espera que en la muestra Intervención haya menos estabilidad de rechazo.
- En T2 los rechazados iniciales de Intervención serán distintos a los de Comparación. En su evolución, los rechazados iniciales de Intervención se acercarán más a los alumnos de tipo sociométrico medio y preferido que los de la muestra Comparación. Alcanzarán mayor centralidad, mayor aceptación por sus iguales y percepciones más positivas, además de niveles más bajos de reputación negativa, que los de la muestra Comparación.
- Así mismo el perfil de los rechazados identificados en T1 será idéntico en las dos muestras, y para la muestra Comparación no mostrará diferencias con los rechazados identificados en T2. Sin embargo los rechazados identificados en T2 en la muestra Intervención serán distintos y presentarán un perfil globalmente más positivo.

Las hipótesis concretas se encuentran a continuación, estructuradas en 7 conjuntos enmarcados dentro de 4 grandes bloques.

I. EL TIPO SOCIOMÉTRICO RECHAZADO A PRINCIPIO DE CICLO

Conjunto de hipótesis 1

Respecto a las características del alumnado rechazado y a las diferencias existentes entre ambas muestras en T1, se establecen las siguientes hipótesis:

1.0) La tasa de rechazo será igual en ambas muestras en el tiempo T1, y se situará en torno al 12%-14%.

1.1) Las nominaciones negativas recibidas (NNR) por el alumnado identificado en T1 como rechazado serán iguales en ambas muestras Comparación e Intervención, y más numerosas que las obtenidas en el alumnado de tipo sociométrico medio.

1.2) Las nominaciones positivas recibidas (NPR) del alumnado identificado en T1 como rechazado serán iguales en ambas muestras Comparación e Intervención, y menos numerosas que las obtenidas en el alumnado de tipo sociométrico medio.

1.3.1) La reputación en Agresión del alumnado identificado en T1 como rechazado será igual en ambas muestras Comparación e Intervención, y peor que en el alumnado de tipo sociométrico medio..

1.3.2) La reputación en Prosocialidad del alumnado identificado en T1 como rechazado será igual en ambas muestras Comparación e Intervención, y peor que en el alumnado de tipo sociométrico medio.

1.3.3) La reputación en Timidez del alumnado identificado en T1 como rechazado será igual en ambas muestras Comparación e Intervención, y se considerará más tímido que el alumnado de tipo sociométrico medio.

1.4.1) Las expectativas negativas (PN) del alumnado identificado en T1 como rechazado serán iguales en ambas muestras Comparación e Intervención, y más altas que las obtenidas en el alumnado de tipo sociométrico medio.

1.4.2.1) La percepción de Soledad del alumnado identificado en T1 como rechazado será igual en ambas muestras Comparación e Intervención, y más alta que la obtenida en el alumnado de tipo sociométrico medio.

1.4.2.2) La percepción de Insatisfacción social del alumnado identificado en T1 como rechazado será igual en ambas muestras Comparación e Intervención, y más alta que la obtenida en el alumnado de tipo sociométrico medio.

1.4.3) La percepción de Aceptación de los iguales del alumnado identificado en T1 como rechazado será igual en ambas muestras Comparación e Intervención, y más baja que la obtenida en el alumnado de tipo sociométrico medio.

1.4.4) Las expectativas positivas (PP) del alumnado identificado en T1 como rechazado serán iguales en ambas muestras Comparación e Intervención, y más bajas que las obtenidas en el alumnado de tipo sociométrico medio.

1.4.5) La percepción de Autocompetencia cognitiva del alumnado identificado en T1 como rechazado será igual en ambas muestras Comparación e Intervención, y más baja que la obtenida en el alumnado de tipo sociométrico medio.

1.5.1) La percepción de Proximidad en el clima de aula del alumnado identificado en T1 como rechazado será igual en ambas muestras Comparación e Intervención, y más baja que la obtenida en el alumnado de tipo sociométrico medio.

1.5.2) La percepción de Control en el clima de aula del alumnado identificado en T1 como rechazado será igual en ambas muestras Comparación e Intervención, y más baja que la obtenida en el alumnado de tipo sociométrico medio.

1.6) La centralidad del alumnado rechazado será igual en ambas muestras en el tiempo T1, y más baja que la obtenida en el alumnado de tipo sociométrico medio.

Los análisis realizados para responder a las hipótesis enunciadas se describen en la secuencia analítica, apartado Fase I. El tipo sociométrico rechazado a principio de ciclo.

II. IMPACTO DE LA INTERVENCIÓN EN EL ALUMNADO Y EN LAS AULAS

Respecto al impacto global de la intervención, tanto en el alumnado en general como en cada aula en particular, se establecen las hipótesis desarrolladas a continuación en los conjuntos 2, 3, 4 y 5.

Conjunto de hipótesis 2

Los cambios longitudinales observados en los niveles generales de rechazo y aceptación serán más favorables en la muestra Intervención que en la muestra Comparación, en concreto:

2.1.a) Las nominaciones negativas recibidas (NNR) serán iguales en ambas muestras en el tiempo T1, pero en T2 serán menos numerosas en la muestra Intervención que en la de Comparación.

2.1.b) Las aulas presentarán homogeneidad dentro de su muestra en T1, y el cambio afectará todas las aulas de una misma muestra de forma uniforme y homogénea.

2.2.a) Las nominaciones positivas recibidas (NPR) serán iguales en ambas muestras en el tiempo T1, pero en T2 serán más numerosas en la muestra Intervención que en la de Comparación.

2.2.b) Las aulas presentarán homogeneidad dentro de su muestra en T1, y el cambio afectará todas las aulas de una misma muestra de forma uniforme y homogénea.

Conjunto de hipótesis 3

Los cambios longitudinales observados en las reputaciones del alumnado serán más favorables en la muestra Intervención que en la muestra Comparación, en concreto:

3.1.a) La reputación en agresión será igual en ambas muestras en el tiempo T1, pero en T2 será menor en la muestra Intervención que en la de Comparación.

3.1.b) Las aulas presentarán homogeneidad dentro de su muestra en T1, y el cambio afectará todas las aulas de una misma muestra de forma uniforme y homogénea.

3.2.a) La reputación en prosocialidad será igual en ambas muestras en el tiempo T1, pero en T2 será mayor en la muestra Intervención que en la de Comparación.

3.2.b) Las aulas presentarán homogeneidad dentro de su muestra en T1, y el cambio afectará todas las aulas de una misma muestra de forma uniforme y homogénea.

3.3.a) La reputación en timidez será igual en ambas muestras en el tiempo T1, pero en T2 será menor en la muestra Intervención que en la de Comparación.

3.3.b) Las aulas presentarán homogeneidad dentro de su muestra en T1, y el cambio afectará todas las aulas de una misma muestra de forma uniforme y homogénea.

Conjunto de hipótesis 4

Los cambios longitudinales observados en las autopercepciones y expectativas sociales del alumnado serán más favorables en la muestra Intervención que en la muestra Comparación, en concreto:

4.1.a) Las expectativas negativas (PN) serán iguales en ambas muestras en el tiempo T1, pero en T2 serán más bajas en la muestra Intervención que en la de Comparación.

4.1.b) Las aulas presentarán homogeneidad dentro de su muestra en T1, y el cambio afectará todas las aulas de una misma muestra de forma uniforme y homogénea.

4.2.a) La percepción de soledad e insatisfacción social será igual en ambas muestras en el tiempo T1, pero en T2 será menor en la muestra Intervención que en la de Comparación. Esto se podrá observar en los dos factores extraídos de la escala, 4.2.1 Soledad y 4.2.2 Insatisfacción social.

4.2.b) Las aulas presentarán homogeneidad dentro de su muestra en T1, y el cambio afectará todas las aulas de una misma muestra de forma uniforme y homogénea, en los dos factores extraídos de la escala, 4.2.1 Soledad y 4.2.2 Insatisfacción social.

4.3.a) La percepción de aceptación de los iguales será igual en ambas muestras en el tiempo T1, pero en T2 será mayor en la muestra Intervención que en la de Comparación.

4.3.b) Las aulas presentarán homogeneidad dentro de su muestra en T1, y el cambio afectará todas las aulas de una misma muestra de forma uniforme y homogénea.

4.4.a) Las expectativas positivas (PP) serán iguales en ambas muestras en el tiempo T1, pero en T2 serán más altas en la muestra Intervención que en la de Comparación.

4.4.b) Las aulas presentarán homogeneidad dentro de su muestra en T1, y el cambio afectará todas las aulas de una misma muestra de forma uniforme y homogénea.

4.5.a) La percepción de autocompetencia cognitiva será igual en ambas muestras en el tiempo T1, pero en T2 será mayor en la muestra Intervención que en la de Comparación.

4.5.b) Las aulas presentarán homogeneidad dentro de su muestra en T1, y el cambio afectará todas las aulas de una misma muestra de forma uniforme y homogénea.

Conjunto de hipótesis 5

Los cambios longitudinales observados en las percepciones del alumnado sobre el clima del aula, en concreto las percepciones de proximidad y control ejercidos por el profesor-tutor, serán más favorables en la muestra Intervención que en la muestra Comparación:

5.1.a) La percepción de proximidad en el clima de aula será igual en ambas muestras en el tiempo T1, pero en T2 será mayor en la muestra Intervención que en la de Comparación.

5.1.b) Las aulas presentarán homogeneidad dentro de su muestra en T1, y el cambio afectará todas las aulas de una misma muestra de forma uniforme y homogénea.

5.2.a) La percepción de control en el clima de aula será igual en ambas muestras en el tiempo T1, pero en T2 será mayor en la muestra Intervención que en la de Comparación.

5.2.b) Las aulas presentarán homogeneidad dentro de su muestra en T1, y el cambio afectará todas las aulas de una misma muestra de forma uniforme y homogénea.

Los análisis realizados para responder a las hipótesis enunciadas se describen en la secuencia analítica, apartados Fase II. Impacto de la intervención en el alumnado y Fase III. Impacto de la intervención en las aulas.

III. IMPACTO DE LA INTERVENCIÓN EN LA TIPOLOGÍA SOCIOMÉTRICA

Respecto al impacto específico de la intervención en los tipos sociométricos, y en especial en los rechazados, se establecen las hipótesis desarrolladas a continuación en el conjunto 6.

Conjunto de hipótesis 6

Las hipótesis con numeración 6 se refieren todas a la evolución de los tipos sociométricos y más específicamente a los cambios a lo largo de todo el estudio en el alumnado inicialmente identificado como tipo sociométrico rechazado. Por un lado se establecen hipótesis complementarias a las hipótesis de tipo “a” desarrolladas en los conjuntos de hipótesis 2, 3, 4, y 5. En estas hipótesis complementarias se afirma que los cambios longitudinales observados en las variables estudiadas anteriormente afectarán favorablemente a los rechazados iniciales de la muestra Intervención. En T1, los tipos sociométricos de cada muestra serán diferentes entre sí e idénticos cada uno al tipo

sociométrico homólogo de la otra muestra. Sin embargo, se espera que el tipo sociométrico rechazado de la muestra Intervención evolucione de forma distinta a su homólogo en la muestra Comparación, y que esto se manifieste en que las distancias en T2 entre rechazado y medio iniciales y entre rechazado y preferido iniciales sean menores en la muestra Intervención que en la muestra Comparación. Así pues, a cada una de las hipótesis 2, 3, 4 y 5 de tipo “a”, se le añade hipótesis complementarias referidas a los tipos sociométricos y más especialmente a los alumnos rechazados, en concreto:

6.0) La estabilidad del rechazo será menor en la muestra Intervención que en la de Comparación.

6.1) Hipótesis complementaria de la hipótesis 2.1.a. En T1, respecto a la variable NNR, los tipos sociométricos de cada muestra serán diferentes entre sí e idénticos cada uno al tipo sociométrico homólogo de la otra muestra; los tipos sociométricos de la muestra Intervención evolucionarán de forma distinta a sus homólogos en la muestra Comparación. En T2, las nominaciones negativas recibidas por el alumnado inicialmente rechazado serán más próximas a la del alumnado medio y preferido en la muestra Intervención que en la de Comparación.

6.2) Hipótesis complementaria de la hipótesis 2.2.a. En T1, respecto a la variable NPR, los tipos sociométricos de cada muestra serán diferentes entre sí e idénticos cada uno al tipo sociométrico homólogo de la otra muestra; los tipos sociométricos de la muestra Intervención evolucionarán de forma distinta a sus homólogos en la muestra Comparación. En T2, las nominaciones positivas recibidas por el alumnado inicialmente rechazado serán más próximas a la del alumnado medio y preferido en la muestra Intervención que en la de Comparación.

6.3.1) Hipótesis complementaria de la hipótesis 3.1.a. En T1, respecto a la variable reputación en agresión, los tipos sociométricos de cada muestra serán diferentes entre sí e idénticos cada uno al tipo sociométrico homólogo de la otra muestra; los tipos sociométricos de la muestra Intervención evolucionarán de forma distinta a sus homólogos en la muestra Comparación. En T2, la reputación en agresión del alumnado inicialmente rechazado será más próxima a la del alumnado medio y preferido en la muestra Intervención que en la de Comparación.

6.3.2) Hipótesis complementaria de la hipótesis 3.2.a En T1, respecto a la variable reputación en prosocialidad, los tipos sociométricos de cada muestra serán diferentes entre sí e idénticos cada uno al tipo sociométrico homólogo de la otra muestra; los tipos sociométricos de la muestra Intervención evolucionarán de forma distinta a sus homólogos en la muestra Comparación. En T2, la reputación en prosocialidad del alumnado inicialmente rechazado será más próxima a la del alumnado medio y preferido en la muestra Intervención que en la de Comparación.

6.3.3) Hipótesis complementaria de la hipótesis 3.3.a. En T1, respecto a la variable reputación en timidez, los tipos sociométricos de cada muestra serán diferentes entre sí e idénticos cada uno al tipo sociométrico homólogo de la otra muestra; los tipos sociométricos de la muestra Intervención evolucionarán de forma distinta a sus homólogos en la muestra Comparación. En T2, la reputación en timidez del alumnado inicialmente rechazado será más próxima a la del alumnado medio y preferido en la muestra Intervención que en la de Comparación.

6.4.1) Hipótesis complementaria de la hipótesis 4.1.a. En T1, respecto a la variable expectativas negativas (PN), los tipos sociométricos de cada muestra serán diferentes entre sí e idénticos cada uno al tipo sociométrico homólogo de la otra muestra; los tipos sociométricos de la muestra Intervención evolucionarán de forma distinta a sus homólogos en la muestra Comparación. En T2, las expectativas negativas del alumnado inicialmente rechazado serán más próximas a la del alumnado medio y preferido en la muestra Intervención que en la de Comparación.

6.4.2) Hipótesis complementaria de la hipótesis 4.2.a. En T1, respecto a los dos factores extraídos de la escala de soledad e insatisfacción social, los tipos sociométricos de cada muestra serán diferentes entre sí e idénticos cada uno al tipo sociométrico homólogo de la otra muestra; los tipos sociométricos de la muestra Intervención evolucionarán de forma distinta a sus homólogos en la muestra Comparación. En T2, la percepción de soledad e insatisfacción social del alumnado inicialmente rechazado será más próxima a la del alumnado medio y preferido en la muestra Intervención que en la de Comparación.

6.4.3) Hipótesis complementaria de la hipótesis 4.3.a. En T1, respecto a la variable aceptación de los iguales autopercebida los tipos sociométricos de cada muestra serán diferentes entre sí e idénticos cada uno al tipo sociométrico homólogo de la otra muestra; los

tipos sociométricos de la muestra Intervención evolucionarán de forma distinta a sus homólogos en la muestra Comparación. En T2, la percepción de aceptación de los iguales del alumnado inicialmente rechazado será más próxima a la del alumnado medio y preferido en la muestra Intervención que en la de Comparación.

6.4.4) Hipótesis complementaria de la hipótesis 4.4.a. En T1, respecto a la variable expectativas positivas (PP) , los tipos sociométricos de cada muestra serán diferentes entre sí e idénticos cada uno al tipo sociométrico homólogo de la otra muestra; los tipos sociométricos de la muestra Intervención evolucionarán de forma distinta a sus homólogos en la muestra Comparación. En T2, las expectativas positivas del alumnado inicialmente rechazado serán más próximas a la del alumnado medio y preferido en la muestra Intervención que en la de Comparación.

6.4.5) Hipótesis complementaria de la hipótesis 4.5.a. En T1, respecto a la variable autocompetencia cognitiva percibida, los tipos sociométricos de cada muestra serán diferentes entre sí e idénticos cada uno al tipo sociométrico homólogo de la otra muestra; los tipos sociométricos de la muestra Intervención evolucionarán de forma distinta a sus homólogos en la muestra Comparación. En T2, la percepción de autocompetencia cognitiva del alumnado inicialmente rechazado será más próxima a la del alumnado medio y preferido en la muestra Intervención que en la de Comparación.

6.5.1) Hipótesis complementaria de la hipótesis 5.1.a. En T1, respecto a la variable percepción de proximidad en el clima del aula, los tipos sociométricos de cada muestra serán diferentes entre sí e idénticos cada uno al tipo sociométrico homólogo de la otra muestra; los tipos sociométricos de la muestra Intervención evolucionarán de forma distinta a sus homólogos en la muestra Comparación. En T2, la percepción de proximidad del alumnado inicialmente rechazado será más próxima a la del alumnado medio y preferido en la muestra Intervención que en la de Comparación.

6.5.2) Hipótesis complementaria de la hipótesis 5.2.a. En T1, respecto a la variable percepción de control en el clima del aula los tipos sociométricos de cada muestra serán diferentes entre sí e idénticos cada uno al tipo sociométrico homólogo de la otra muestra; los tipos sociométricos de la muestra Intervención evolucionarán de forma distinta a sus homólogos en la muestra Comparación. En T2, la percepción de control del alumnado

inicialmente rechazado será más próxima a la del alumnado medio y preferido en la muestra Intervención que en la de Comparación.

6.6) En T2, la centralidad del alumnado inicialmente rechazado será mayor en la muestra Intervención que en la de Comparación.

Por otro lado, se hipotetiza además que los beneficios alcanzados por los rechazados iniciales de la muestra Intervención en sus relaciones sociales con sus iguales también serán percibidos por sus padres y por su profesor-tutor y así lo informarán. En concreto, respecto a los contrastes entre submuestra de rechazados iniciales con submuestra seleccionada de “parejas” de tipo sociométrico medio, se hipotetiza que:

6.7.1) La puntuación recibida por el alumnado inicialmente rechazado por parte de sus padres en la variable relaciones positivas con los compañeros será inferior a la puntuación recibida por sus compañeros medios, tanto en Intervención como en Comparación, en el tiempo T1. Pero en T2 los rechazados de la submuestra Intervención se acercarán más a sus compañeros medios que los rechazados de la submuestra Comparación lo harán de los suyos.

6.7.2) La puntuación recibida por el alumnado inicialmente rechazado por parte de su profesor-tutor en la variable relaciones positivas con los compañeros será inferior a la puntuación recibida por sus compañeros medios, tanto en Intervención como en Comparación, en el tiempo T1. Pero en T2 los rechazados de la submuestra Intervención se acercarán más a sus compañeros medios que los rechazados de la submuestra Comparación lo harán de los suyos.

6.8.1) La puntuación recibida por el alumnado inicialmente rechazado por parte de sus padres en la variable problemas con los compañeros será superior a la puntuación recibida por sus compañeros medios, tanto en Intervención como en Comparación, en el tiempo T1. Pero en T2 los rechazados de la submuestra Intervención se acercarán más a sus compañeros medios que los rechazados de la submuestra Comparación lo harán de los suyos.

6.8.2) La puntuación recibida por el alumnado inicialmente rechazado por parte de su profesor-tutor en la variable problemas con los compañeros será superior a la puntuación recibida por sus compañeros medios, tanto en Intervención como en Comparación, en el

tiempo T1. Pero en T2 los rechazados de la submuestra Intervención se acercarán más a sus compañeros medios que los rechazados de la submuestra Comparación lo harán de los suyos.

Los análisis realizados para responder a dichas hipótesis se describen en la secuencia analítica, en los apartados de la Fase IV. Impacto de la intervención en la tipología sociométrica y la Fase V. Impacto de la intervención en el tipo sociométrico rechazado.

IV. EL TIPO SOCIOMÉTRICO RECHAZADO A FINAL DE CICLO

Se hipotetiza que el conjunto completo de alumnos identificados como rechazados en T2 presentará ciertas diferencias en las variables estudiadas, por una parte en los contrastes en función de su muestra de pertenencia, Intervención o Comparación, y por otra parte también en los contrastes con su situación en T1. En concreto se plantean las hipótesis siguientes.

Conjunto de hipótesis 7

7.0) La tasa de rechazo en tiempo T2 será menor en la muestra Intervención que en la de Comparación.

7.2.1) Las nominaciones negativas recibidas (NNR) del alumnado identificado en T2 como rechazado serán menos numerosas en la muestra Intervención que en la de Comparación, mientras que la muestra Comparación no mostrará diferencias con los valores de los rechazados identificados en T1.

7.2.2) Las nominaciones positivas recibidas (NPR) del alumnado identificado en T2 como rechazado serán más numerosas en la muestra Intervención que en la de Comparación, mientras que la muestra Comparación no mostrará diferencias con los valores de los rechazados identificados en T1.

7.3.1) La reputación en agresión del alumnado identificado en T2 como rechazado será menor en la muestra Intervención que en la de Comparación, mientras que la muestra Comparación no mostrará diferencias con los valores de los rechazados identificados en T1.

7.3.2) La reputación en prosocialidad del alumnado identificado en T2 como rechazado será mayor en la muestra Intervención que en la de Comparación, mientras que la muestra Comparación no mostrará diferencias con los valores de los rechazados identificados en T1.

7.3.3) La reputación en timidez del alumnado identificado en T2 como rechazado será menor en la muestra Intervención que en la de Comparación, mientras que la muestra Comparación no mostrará diferencias con los valores de los rechazados identificados en T1.

7.4.1) Las expectativas negativas (PN) del alumnado identificado en T2 como rechazado serán más bajas en la muestra Intervención que en la de Comparación, mientras que la muestra Comparación no mostrará diferencias con los valores de los rechazados identificados en T1.

7.4.2) La percepción de soledad e insatisfacción social del alumnado identificado en T2 como rechazado será menor en la muestra Intervención que en la de Comparación, mientras que la muestra Comparación no mostrará diferencias con los valores de los rechazados identificados en T1. Esto se observará de igual manera en los dos factores extraídos de la escala, percepción de Soledad 4.2.1, y percepción de Insatisfacción social 4.2.2.

7.4.3) La percepción de aceptación de los iguales del alumnado identificado en T2 como rechazado será mayor en la muestra Intervención que en la de Comparación, mientras que la muestra Comparación no mostrará diferencias con los valores de los rechazados identificados en T1.

7.4.4) Las expectativas positivas (PP) del alumnado identificado en T2 como rechazado serán más altas en la muestra Intervención que en la de Comparación, mientras que la muestra Comparación no mostrará diferencias con los valores de los rechazados identificados en T1.

7.4.5) La percepción de autocompetencia cognitiva del alumnado identificado en T2 como rechazado será mayor en la muestra Intervención que en la de Comparación, mientras que la muestra Comparación no mostrará diferencias con los valores de los rechazados identificados en T1.

7.5.1) La percepción de proximidad en el clima del aula del alumnado identificado en T2 como rechazado será mayor en la muestra Intervención que en la de Comparación,

mientras que la muestra Comparación no mostrará diferencias con los valores de los rechazados identificados en T1.

7.5.2) La percepción de control en el clima del aula del alumnado identificado en T2 como rechazado será más alta en la muestra Intervención que en la de Comparación.

7.6) La centralidad del alumnado identificado en T2 como rechazado será más alta en la muestra Intervención que en la de Comparación.

Los análisis realizados para responder a dichas hipótesis se describen en la secuencia analítica, en el apartado de la Fase VII. El tipo sociométrico rechazado a final de ciclo.

El cuadro 3.1 resume las variables estudiadas y las hipótesis referidas al impacto de la intervención.

Cuadro 3.1. *Variables, informantes e hipótesis.*

Variable; Nº Nomenclatura	Informante	Hipótesis
<i>Tipología sociométrica. Tasa y estabilidad del rechazo</i>		
Tipo sociométrico; 0	Iguales	<p>En T1, la tasa de rechazo será idéntica en ambas muestras, Comparación e Intervención.</p> <p>La estabilidad del rechazo será inferior en Intervención.</p> <p>En T2, la tasa de rechazo será inferior en la muestra Intervención.</p>
<i>Nominaciones recibidas. Nivel de rechazo y nivel de aceptación</i>		
IndiceNNR; 1	Iguales	<p>En T1, RI reciben tantas NNR como RC. Ambos reciben más que MC y MI.</p> <p>Evolución más favorable a los RI iniciales que a los RC iniciales.</p> <p>En T2, RI reciben menos NNR que RC, y menos que recibían los RdeT1.</p>
IndiceNPR; 2	Iguales	<p>En T1, RI reciben tantas NPR como RC. Ambos reciben menos que MC y MI.</p> <p>Evolución más favorable a los RI iniciales que a los RC iniciales.</p> <p>En T2, RI reciben más NPR que RC, y más que recibían los RdeT1</p>

<i>Reputación (Evaluación de las conductas de los iguales)</i>		
Agresión; 3.1	Iguales	<p>En T1, RI son igual de agresivos que RC. Ambos lo son más que MC y MI.</p> <p>Evolución más favorable a los RI iniciales que a los RC iniciales.</p> <p>En T2, RI son menos agresivos que RC, y menos que lo eran los RdeT1.</p>
Prosocialidad; 3.2	Iguales	<p>En T1, RI son igual de prosociales que RC. Ambos lo son menos que MC y MI.</p> <p>Evolución más favorable a los RI iniciales que a los RC iniciales.</p> <p>En T2, RI son más prosociales que RC, y más que lo eran los RdeT1.</p>
Timidez; 3.3	Iguales	<p>En T1, RI son igual de tímidos que RC. Ambos lo son más que MC y MI.</p> <p>Evolución más favorable a los RI iniciales que a los RC iniciales.</p> <p>En T2, RI son menos tímidos que RC, y menos que lo eran los RdeT1.</p>
<i>Expectativas y autopercepciones</i>		
Expectativas negativas- ÍndicePN; 4.1	Sujeto	<p>En T1, RI tienen mismas expectativas negativas que RC. Ambos tienen más que MC y MI.</p> <p>Evolución más favorable a los RI iniciales que a los RC iniciales.</p> <p>En T2, RI tienen menos expectativas negativas que RC, y menos que tenían los RdeT1.</p>
<i>Soledad e Insatisfacción social.</i> Soledad; 4.2.1	Sujeto	<p>En T1, RI perciben misma Soledad que RC. Ambos perciben más que MC y MI.</p> <p>Evolución más favorable a los RI iniciales que a los RC iniciales.</p> <p>En T2, RI perciben menos Soledad que RC, y menos que percibían los RdeT1.</p>
<i>Soledad e Insatisfacción social.</i> Insatisfacción social; 4.2.2	Sujeto	<p>En T1, RI perciben misma Insatisfacción social que RC. Ambos perciben más que MC y MI.</p> <p>Evolución más favorable a los RI iniciales que a los RC iniciales.</p> <p>En T2, RI perciben menos Insatisfacción social que RC, y menos que percibían los RdeT1.</p>
Aceptación de los iguales; 4.3	Sujeto	<p>En T1, RI perciben misma aceptación de sus iguales que RC. Ambos perciben menos que MC y MI.</p> <p>Evolución más favorable a los RI iniciales que a los RC iniciales.</p> <p>En T2, RI perciben más aceptación de sus iguales que RC, y más que percibían los RdeT1.</p>

Expectativas positivas- IndicePP; 4.4	Sujeto	<p>En T1, RI tienen mismas expectativas positivas que RC. Ambos tienen menos que MC y MI.</p> <p>Evolución más favorable a los RI iniciales que a los RC iniciales.</p> <p>En T2, RI tienen más expectativas positivas que RC, y más que tenían los RdeT1.</p>
Autocompet. Cognitiva; 4.5	Sujeto	<p>En T1, RI perciben misma autocompetencia cognitiva que RC. Ambos perciben menos que MC y MI.</p> <p>Evolución más favorable a los RI iniciales que a los RC iniciales.</p> <p>En T2, RI se perciben más autocompetentes que RC, y más que percibían los RdeT1.</p>
<i>Percepción del Clima del aula (Conductas sociales del profesor hacia el alumnado)</i>		
Proximidad; 5.1	Sujeto	<p>En T1, RI perciben misma proximidad en el aula que RC. Ambos perciben menos que MC y MI.</p> <p>Evolución más favorable a los RI iniciales que a los RC iniciales.</p> <p>En T2, RI perciben más proximidad en el aula que RC, y más que percibían los RdeT1.</p>
Control; 5.2	Sujeto	<p>En T1, RI perciben mismo control en el aula que RC. Ambos perciben menos que MC y MI.</p> <p>Evolución más favorable a los RI iniciales que a los RC iniciales.</p> <p>En T2, RI perciben más control en el aula que RC, y más que percibían los RdeT1.</p>
<i>Centralidad del alumno en el aula</i>		
Centralidad; 6	Iguales	<p>En T1, RI tienen misma centralidad que RC. Ambos son menos centrales que MC y MI.</p> <p>Evolución más favorable a los RI iniciales que a los RC iniciales.</p> <p>En T2, RI son más centrales que RC, y más que lo eran los RdeT1.</p>
<i>Ajuste social informado por padres y profesor</i>		
Relaciones positivas con los iguales; 7	Padres; 7.1	Evolución más favorable a los RI iniciales que a los RC iniciales.
	Profesor; 7.2	Evolución más favorable a los RI iniciales que a los RC iniciales.
Problemas con los iguales; 8	Padres; 8.1	Evolución más favorable a los RI iniciales que a los RC iniciales.
	Profesor; 8.2	Evolución más favorable a los RI iniciales que a los RC iniciales.

5. Estrategia analítica

Los análisis están distribuidos en 7 fases agrupadas dentro de 4 grandes bloques.

Los bloques se relacionan con la temporalidad del estudio. El bloque I contiene los análisis referidos al tiempo T1 (I. El tipo sociométrico Rechazado a principio de ciclo), y el bloque IV contiene los análisis referidos al tiempo T2 (IV. El tipo sociométrico Rechazado a final de ciclo). En razón de la gran extensión y la diversidad de análisis que contienen los bloques II y III, se ha optado por dos bloques en vez de uno solo, aunque ambos se refieren a la evolución o cambio longitudinal entre los dos tiempos T1 y T2 (II. Impacto de la intervención en el alumnado y en las aulas; III. Impacto de la intervención en la tipología sociométrica).

Las distintas fases se refieren a las distintas muestras y submuestras utilizadas para responder a las diferentes hipótesis. Es decir, las distintas fases se refieren a contrastes con factores intersujetos distintos o grupos intersujetos distintos. En la fase I, los grupos intersujetos son submuestras de medios y rechazados identificados en T1, en ambas muestras (MedioComparación, RechazadoComparación, MedioIntervención, RechazadoIntervención). En la fase II el factor intersujeto son las dos muestras enteras, Comparación e Intervención. La fase III tiene dos factores intersujetos (Muestra y Aula). En la fase IV se realizan contrastes entre 10 grupos intersujeto (MedioComparación, PreferidoComparación, RechazadoComparación, IgnoradoComparación, ControvertidoComparación, MedioIntervención, PreferidoIntervención, RechazadoIntervención, IgnoradoIntervención, ControvertidoIntervención). La fase V utiliza también estos 10 grupos intersujetos, pero se optó por separar ambas fases por tratarse de ANOVAs diferentes. En la fase VI se utilizan las submuestras seleccionadas de medios y rechazados iniciales, en ambas muestras (MedioComparación, RechazadoComparación, MedioIntervención, RechazadoIntervención). Finalmente, en la fase VII se realizan contrastes entre submuestras de rechazados identificados en T1 y rechazados identificados en T2, en ambas muestras (RechazadoComparaciónT1, RechazadoComparaciónT2, RechazadoIntervenciónT1 y RechazadoIntervenciónT2).

Las muestras utilizadas también se definen en función de los sujetos incluidos en dichos análisis, en el apartado “Participantes” de este capítulo, y en función de los análisis realizados en el punto 5.2 de este capítulo.

En este trabajo se analizan variables de dos tipos, categóricas y cuantitativas, utilizando para cada tipo de variables procedimientos diferentes. En los puntos siguientes se describen los procedimientos empleados.

5.1. Análisis de los datos categóricos

Las variables nominales estudiadas en este trabajo son el tipo sociométrico y la centralidad, en tiempo T1 y tiempo T2. Para detectar las posibles pautas de asociación entre estas dos variables categóricas, sea la relación de una variable con la otra en un tiempo dado o de la misma variable en los dos tiempos, se lleva a cabo el procedimiento Tablas de contingencia del SPSS. En primer lugar se establece si existe asociación significativa entre las dos variables, mediante el examen de los residuos corregidos y los estadísticos chi-cuadrado y razón de verosimilitudes. La asociación entre las dos variables se cuantifica con el índice de asociación coeficiente de contingencia.

Los residuos tipificados corregidos permiten interpretar con precisión el significado de la asociación detectada. Los residuos tipificados corregidos se distribuyen normalmente con media cero y desviación típica uno. Por lo tanto son fácilmente interpretables: con un nivel de confianza de .95, podemos afirmar que los residuos mayores de 1.9 delatan casillas con más casos de los que debería haber en esta casilla si las variables estudiadas fueran independientes, mientras que los residuos menores de -1.9 delatan casillas con menos casos de los que cabría esperar bajo la condición de independencia. De la misma manera pero con menos exigencia, esto es con un nivel de confianza de .90, los residuos mayores de 1.59 en valor absoluto delatan casillas con más o menos casos de los que debería haber en esta casilla si las variables estudiadas fueran independientes.

En este estudio, las tablas de contingencia se utilizan para evaluar y contrastar a) la incidencia o tasa de cada tipo sociométrico, y en especial el tipo sociométrico Rechazado, en tiempo T1 y en tiempo T2, en cada muestra, b) la cronicidad o estabilidad del Rechazo,

y c) la evolución de la centralidad de cada tipo sociométrico, y en especial de los Rechazados, contrastando muestra Comparación y muestra Intervención en cada tiempo. Los resultados obtenidos se indicarán en las secciones correspondientes del capítulo Resultados, referidas a las hipótesis 1.0; 1.6; 6.0; 6.6; 7.0 y 7.6.

5.2. Análisis de los datos cuantitativos. Criterios previos

Los análisis de datos cuantitativos se realizarán mediante diversas pruebas paramétricas contrastando los dos grupos Comparación y Intervención. En concreto se llevarán a cabo procedimientos de análisis de varianzas de tipo ANOVA de un factor intersujetos, ANOVA de medidas repetidas de dos factores modelo mixto, ANOVA factorial univariante de dos factores intersujetos y ANCOVA de dos factores intersujetos.

1) En primer lugar, tenemos que tener en cuenta que la literatura nos dice que en caso de utilizar pruebas paramétricas es necesario comprobar ciertos supuestos.

a) El primero de ellos es que cada grupo muestral por separado presente distribución normal, lo cual se comprueba mediante la prueba de Kolmogorov –Smirnov (K-S). En cuanto a los coeficientes de asimetría y de curtosis, sus valores no deben alejarse del cero para garantizar la normalidad. Sin embargo los criterios que se vienen utilizando habitualmente en los estudios de investigación en psicología son menos estrictos, con valores de entre -2 y +2 para la simetría y entre -7 y +7 para la curtosis (Hair, Black, Babin, Anderson y Tatham, 2005). Además el teorema del límite central de Laplace plantea que cuando la N es suficientemente grande la distribución tiende a ser normal, esto es, puede suponerse la normalidad. La expresión “N es suficientemente grande” es ambigua, pero muchos autores sitúan los valores de N moderado alrededor de 30 y N grande alrededor de 50. Así, Field (2009) afirma que con muestras grandes, $N > 50$, la prueba de K-S tiene limitaciones ya que sale significativa (rechazando la hipótesis nula de distribución normal) aún con muy pequeñas desviaciones de la normalidad. En la misma línea, según indican Green y Salkind (2008), si los tamaños de muestra son grandes, el estadístico F de las pruebas paramétricas se comporta razonablemente bien incluso con poblaciones sensiblemente alejadas de la normalidad. Estos autores señalan que en muestras de tamaño

moderado ($N=30$) o grande, el ANOVA puede arrojar valores de p muy exactas, incluso cuando no se cumple la normalidad de la distribución. Así pues, teniendo en cuenta lo anterior y dados los tamaños muestrales moderados o grandes de los grupos considerados en este estudio, no obstante indicar los valores encontrados y si estos valores cumplen los criterios estrictos de K-S o los criterios más amplios de Blair y colaboradores, nos acogemos al teorema del límite central y se considerará que las distribuciones cumplen este supuesto de normalidad. Así pues, inmediatamente antes de presentar los resultados de los análisis paramétricos realizados en la “fase II”, se informará del resultado de la prueba de Kolmogorov –Smirnov de normalidad de distribución de datos de cada variable cuantitativa para cada uno de los 4 grandes grupos muestrales: Muestra Comparación Tiempo 1, Muestra Comparación Tiempo 2, Muestra Intervención Tiempo 1 y Muestra Intervención Tiempo 2.

b) También es necesario comprobar la homogeneidad de varianzas mediante el test de Levene, que se indica con la F y dos indicaciones de grados de libertad. Para que la homogeneidad se pueda cuestionar se necesita al menos tres condiciones en el factor intersujeto. En muchos de los análisis realizados en este estudio, existe un factor intersujetos que presenta solo dos condiciones (muestra Comparación o Intervención), por lo tanto se entiende que se verifica el supuesto y no se indicará ningún valor de estadístico de Levene. En tal caso las pruebas posthoc se realizarán utilizando el estadístico Scheffe asumiendo igualdad de varianzas. Para comprobar la homogeneidad en los análisis de varianza de un solo factor intersujetos con más de dos niveles en el factor, se aplicará la opción robusta Welch, utilizando en las comparaciones solicitadas a posteriori el estadístico de contraste Tukey si asumimos igualdad de varianzas y Games-Howell siempre que la homogeneidad de varianzas no se haya cumplido.

c) En el caso de análisis ANCOVA se tiene que verificar la homogeneidad de las pendientes de regresión, lo cual significa que la relación entre la variable dependiente y la covariable no debe diferir a lo largo de los diferentes grupos de sujetos si queremos admitir que el modelo que presentamos es exacto para todos los grupos y los representa a todos. El supuesto se cumple si la interacción VariableDependiente*Covariable es no significativa (Green y Salkind, 2008). En tal caso podemos aceptar el modelo propuesto como representativo de todos los grupos. En la presentación de los resultados, se indicará

textualmente si se asume la homogeneidad de pendientes de regresión, es decir si el análisis preliminar de comprobación del supuesto de homogeneidad de pendientes de regresión señaló que las diferencias entre la covariable y la variable dependiente sí/no difieren significativamente en función de la variable independiente, y se indicarán los valores $F(gl)=$ valor encontrado, $p=$ valor encontrado.

d) Además, en el procedimiento de ANOVA de medidas repetidas, se debe cumplir con el supuesto de esfericidad (estadístico de Mauchly). En este estudio, por el hecho de que sólo existen dos niveles intrasujeto (dos tiempos de medición) para cada variable estudiada, el cuestionamiento es irrelevante y se asume que se cumple la esfericidad (Field, 2009; Green y Salkind, 2008; Tabachnick y Fidell, 2007), y por lo tanto no se mencionará el estadístico W de Mauchly. Esto nos permitirá utilizar el estadístico univariado F , que es más potente que los estadísticos multivariados.

e) Por otra parte, el procedimiento ANOVA de medidas repetidas incluye la prueba de homogeneidad M de Box que, al igual que la prueba de Levene, permite contrastar si las matrices de varianzas-covarianzas de todas las casillas son las mismas. Rouanet y Lepine (1970) han mostrado que es suficiente el cumplimiento de una condición más débil, la condición de esfericidad, así que también se asume que este supuesto está verificado, ya que la esfericidad se cumple, y no se indicará el valor del estadístico de Box.

2) Se recomienda el empleo de varios indicadores estadísticos para determinar la significación y el alcance de las diferencias encontradas.

a) Por una parte se utilizará la prueba de significación estadística, que asume que la hipótesis nula es cierta en la población y calcula la probabilidad del resultado de la muestra. El error de tipo I, que se indica con α , consiste en el margen establecido por el investigador para rechazar la hipótesis nula (se comete un error de Tipo I al afirmar que la hipótesis nula es falsa cuando en realidad es verdadera). Si el valor de probabilidad o p es igual o menor que .05 (se ampliará a .10 en algunos casos señalados), se concluye que la probabilidad de que el azar sea la explicación del resultado obtenido es muy baja, y por lo tanto se rechaza la hipótesis nula de no diferencias entre las medias. En este caso, el resultado es significativo.

En este trabajo, para complementar la significación estadística y facilitar la interpretación de los datos en los ANOVAs de medidas repetidas, se ha optado por indicar también la estimación del tamaño del efecto y la potencia.

b) El tamaño del efecto es un índice de la magnitud de la relación o efecto, y se puede expresar en términos de diferencias estandarizadas como por ejemplo la media del grupo Intervención menos la media del grupo Comparación, dividido por la desviación estándar común (Coe y Merino Soto, 2003; Cohen, 1992). El tamaño del efecto permite hacerse una idea de cuán distintos son dos grupos en la variable medida. Cuando las diferencias entre dos grupos son grandes, se hacen visibles con muy pocos sujetos, es decir si el tamaño del efecto (las diferencias entre los dos grupos) es grande, se necesitará una muestra más reducida para detectar estas diferencias y rechazar la hipótesis nula según la cual las medias entre ambos grupos no muestran diferencias estadísticamente significativas. Por el contrario, si el tamaño del efecto es pequeño, se necesita una muestra más grande para que las diferencias, si las hay, se hagan visibles y se pueda rechazar la hipótesis nula. De esta manera, la literatura indica que en el caso de tamaños muestrales muy grandes, el hallazgo de efectos estadísticamente significativos puede llegar a ser irrelevante cuando son de baja magnitud, y por ello se dice que las pruebas de significación estadística son insuficientes y tienen que ir acompañadas de un cierto tamaño del efecto (Frías Navarro, Pascual Llobell y García Pérez, 2002). Así pues el tamaño del efecto indica cuánto de la variable dependiente es explicado por la variable independiente y permite concluir si ese efecto es indicativo de suficiente diferencia entre los grupos que se comparan. En el ANOVA de medidas repetidas, el tamaño del efecto se indica mediante η^2 cuadrado (η^2). El estadístico η^2 describe la proporción de variabilidad total atribuible a un factor (Manual IBM-SPSS-Advanced Statistics 20, 2013). Un $\eta^2 = .26$ significa que la variable independiente explica el 26% de la variable dependiente. Cohen (1969, en Coe y Merino Soto, 2003) establece efectos pequeños cuando η^2 se sitúa alrededor de .20, medianos si η^2 está próximo a .50 y grandes cuando η^2 se sitúa en torno a .80. Sin embargo, como señalan Coe y Merino Soto, (2003), el mismo Cohen reconoce el peligro de términos tan vagos fuera de contexto. Estos autores indican que muchos expertos son críticos con esta escala, y argumentan que en el contexto educativo, una intervención que pudiera demostrar una magnitud del efecto de .10, podría ser considerada como muy eficaz y la mejora muy

significativa, particularmente si esta mejora es aplicada uniformemente a todos los estudiantes, y aún más si el efecto fuera acumulativo con el tiempo. Por lo tanto, y teniendo en cuenta el contexto en el cual estamos trabajando y el hecho de que estamos midiendo el impacto de una intervención en todo el alumnado, ya que fue de aplicación universal, consideraremos que en estas circunstancias un tamaño de .10 revela un efecto moderado y .20 es ya grande.

c) Potencia. La potencia estadística es un equilibrio entre el error Tipo I y el error Tipo II. El error Tipo II se comete cuando se acepta una hipótesis nula que en realidad es falsa, es decir, cuando se da por cierta la igualdad de medias pero en realidad son diferentes. Se denomina β y se puede cometer por distintas razones, entre ellas un tamaño muestral bajo. Cuando el tamaño de efecto es bajo, para detectar estadísticamente las diferencias se necesita un tamaño muestral más alto, o de lo contrario es posible que las diferencias existentes entre los grupos pasen desapercibidas. Se asume que dos tipos de error están equilibrados con los valores $\alpha = .05$ y $\beta = .20$. Ya que la potencia es igual a $1 - \beta$, el nivel mínimo de potencia requerido para una investigación cuantitativa debiera girar en torno a $1 - 0.2 = 0.8$ (Cohen, 1992).

3) En tercer lugar, respecto a los análisis ANOVA de medidas repetidas, Tabachnick y Fidell (2007) recomiendan realizar contrastes en función de qué efecto, o combinación de efectos, –efecto intrasujeto que indica diferencias entre los tiempos de medición, efecto intersujeto que indica diferencias entre los grupos de sujetos, o efecto intragrupo donde la interacción grupo*variable indica que los grupos no evolucionan de forma paralela en dicha variable-, es significativo.

Cuando los efectos intragrupo e intersujeto son ambos significativos, pero no así el efecto intrasujeto, los autores recomiendan análisis de efectos simples donde las diferencias entre las medias de los grupos (aquí diferencias de medias entre las dos muestras Comparación-Intervención) son examinadas separadamente a cada nivel de la medida repetida (aquí en los dos tiempos de medición).

Respecto a la combinación efectos intragrupo e intrasujeto ambos significativos, pero no así el efecto intersujeto, los autores comentan que esta combinación es poco frecuente, ya que significa que los perfiles de los diferentes grupos (aquí las dos muestras)

configuran una imagen espejo y se anulan mutuamente. En esta situación, el análisis de efectos simples recomendado es examinar las diferencias de medias a cada nivel de la medida repetida (aquí en los dos tiempos de medición T1-T2) separadamente por cada grupo (aquí en las dos muestras). En todo caso, cuando existe un efecto intragrupo significativo, ambos análisis de efectos simples son recomendados, tanto el contraste de diferencias de medias entre las dos muestras Comparación-Intervención en cada tiempo, como el contraste de diferencias de medias T1-T2 en cada muestra. En efecto, cuando los análisis revelan este efecto de interacción grupo*variable, es necesario comprobar los resultados arrojados por las pruebas de comparaciones por pares (aquí se hará utilizando el ajuste Bonferroni, que ofrece más robustez) para determinar el significado de esta interacción.

Para solicitar los contrastes que no se pudieran conseguir mediante los cuadros de diálogos del programa SPSS, se añadirá manualmente los comandos necesarios en el procedimiento de sintaxis SPSS. En la parte de anexos de este trabajo se incluye un ejemplo de la sintaxis utilizada para toda la secuencia analítica descrita en el apartado 5.3. (anexo 11)

4) Otro aspecto importante es saber qué sujetos forman parte de cada tipo de análisis de datos.

a) Siempre que ha sido posible, como por ejemplo para las pruebas de normalidad de las distribuciones y ANOVAs factoriales, se han tenido en cuenta a todos los participantes presentes en el momento analizado, porque de esta manera se refleja más fielmente, más ecológicamente, la realidad presente en el aula en este momento, ya que todos los sujetos tienen su parcela de influencia en ella, independientemente de si estuvieron o estarán presentes en el otro momento de recogida de datos, y de si son de tipo sociométrico de poco peso por ser poco nutrido (ignorados, controvertidos).

Las “casillas vacías”, o ausencia de algún dato en algún sujeto, se han respectado, es decir no se ha imputado ningún valor a las casillas vacías.

b) Obviamente, para los ANOVAs de medidas repetidas y los ANCOVAs, dado que estos análisis necesitan datos de todos los tiempos de medición, sólo se puede tener en cuenta los sujetos que hayan suministrados datos en todos y cada uno de los tiempos de

medición, es decir, sujetos presentes a lo largo de todo el estudio. Esto puede suponer un problema a la hora de analizar la situación de un grupo poblacional definido por una característica concreta en un momento dado, independientemente de si el grupo poblacional con esta característica definitoria está formado en ese momento por los mismos sujetos que en otro momento.

c) Por lo tanto, para poder describir con mayor exactitud la situación inicial de los rechazados y comprobar qué diferencias presentan con los alumnos de tipo medio, análisis necesario para poder responder a las hipótesis del bloque 1 sobre el tipo sociométrico rechazado a principio de ciclo, se recurre a un ANOVA de un factor, donde los grupos intersujetos están formados por todos los rechazados identificados en T1 en cada muestra, independientemente de si estos sujetos están presentes o no en T2, y por alumnos de tipo sociométrico medio, seleccionados aleatoriamente y equiparables en número y sexo a los rechazados.

De la misma manera, el hecho de tener tipo sociométrico rechazado es la característica definitoria de los sujetos considerados en las hipótesis del Conjunto 7 referidas a la situación del tipo sociométrico rechazado a final de ciclo en comparación con principio de ciclo. Para el análisis correspondiente se recurre a un ANOVA de un factor donde los grupos intersujetos están formados por el grupo de rechazados identificados en T2 y el grupo de rechazados identificados en T1, tanto en la muestra Comparación como en la muestra Intervención, independientemente de qué sujetos configuran los grupos y de si estaban presentes solo en un tiempo o en los dos. Se examinan los contrastes entre ambas muestras, de manera a determinar si la situación de cualquier alumno rechazado en T2 es la misma en la muestra Comparación que en la muestra Intervención, y es la misma que la situación de cualquier alumno rechazado en T1.

d) En el caso de los análisis referidos al ajuste social informado por padres y profesores para comprobar las hipótesis 6.7.1; 6.7.2; 6.8.1 y 6.8.2, estas evaluaciones se hicieron solo en los sujetos de la submuestra seleccionada. Los sujetos considerados en la realización de estos análisis son los rechazados identificados en tiempo T1 y los medios seleccionados equiparables en género, presentes a lo largo de todo el estudio longitudinal, ya que el análisis realizado es de medidas repetidas.

5) Finalmente, respecto a las escalas de las puntuaciones, señalamos que en este trabajo no se hacen análisis de contrastes entre variables con diferentes rangos de puntuación, por lo tanto se ha decidido respetar los rangos iniciales. Así pues, las variables que son índices y porcentajes tienen un abanico de puntuación de 0 a 100 (NNR, NPR, PN y PP), las variables de reputación (por ejemplo Reputación en Agresión) y la escala de Relaciones positivas con los compañeros ofrecen un rango de 1 a 5, las escalas del instrumento de Harter (percepciones de aceptación de los iguales y de autocompetencia cognitiva) de 1 a 4, y las escalas de Soledad e Insatisfacción social y la de Problemas con los compañeros de 1 a 3.

5.3. Secuencia analítica de variables cuantitativas

La descripción detallada de la secuencia analítica de las variables cuantitativas se indica a continuación.

1. EL TIPO SOCIOMÉTRICO RECHAZADO A PRINCIPIO DE CICLO

En este bloque, además de realizar los análisis de datos categóricos, tasa y centralidad, correspondientes a las hipótesis 1, también se llevan a cabo contrastes entre medios y rechazados identificados en T1 en la muestra Comparación y en la muestra Intervención, con el objeto de evaluar su respectiva situación en T1, y conocer qué características diferenciales puede haber entre medios y rechazados en las variables cuantitativas estudiadas.

Fase I. El tipo sociométrico rechazado a principio de ciclo

Los análisis realizados en esta fase tienen dos objetivos, a) conocer las características de los alumnos rechazados, comparándolos con los alumnos de tipo sociométrico medio en las distintas variables, y b) comprobar las hipótesis del conjunto 1 relativas a datos cuantitativos, 1.1; 1.2; 1.3.1;... hasta 1.5.2, que postulan que en las variables estudiadas el grupo completo de alumnos identificados en T1 como rechazados es igual en ambas muestras, Intervención y Comparación.

Los análisis se realizan mediante el procedimiento de ANOVA de un factor, teniendo como variable dependiente la variable estudiada en T1 y como factor intersujeto los 4 grupos de TipoSocio/Muestra en T1: (MedioComparación, RechazadoComparación, MedioIntervención, RechazadoIntervención).

A continuación, la figura 3.3 ofrece un esquema de los contrastes de ANOVA de un factor.

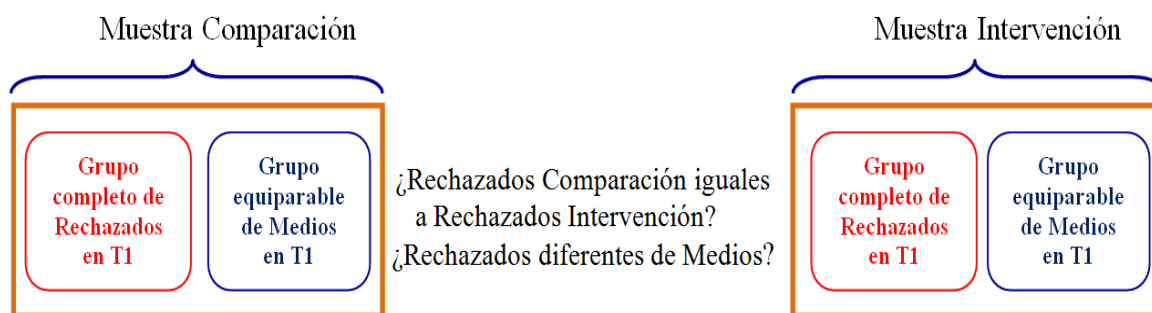


Figura 3.3 Fase I. Esquema de contrastes mediante ANOVA de un factor

Las preguntas a las cuales se pretende responder aquí son, por una parte, ¿cuáles son los rasgos distintivos de los rechazados, es decir, en qué se diferencian del grupo normativo de medios?, y por otra parte, ¿en T1, son idénticos los alumnos identificados como rechazados en la muestra de Intervención a los rechazados identificados en la muestra de Comparación?

Pauta de presentación de resultados

Se indican el estadístico de Welch y su significación. Seguidamente, en la tabla (con numeración “4. 1. Variable.1”) de presentación de resultados de este análisis se mencionan los estadísticos descriptivos, recuentos de cada casilla, medias observadas y desviaciones típicas. En esta misma tabla se mencionan también los resultados de las comparaciones post hoc (opción HSD de Tuckey o Games-Howell) entre las submuestras de rechazados y medios, en las dos muestras.

A continuación la tabla 3.7 ofrece un ejemplo de tabla de tipo 4.1.Variable.1.

Tabla 3.7. *Ejemplo de tabla 4.1.Variable.1.Variable X. Diferencias entre medios y rechazados en ambas muestras en T1*

Muestra	Tipo	Tipo- MismoT.Otra M		Tipo- MismaM.OtroT.		Tipo- OtroT.OtraM.		
		Media (DT)	Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.
C	Medio (N=...)	Media (DT)	MedioC- MedioI	xx	MedioC- RechazadoC	xx	MedioC- RechazadoI	xx
	Rechazado (N= ...)	Media (DT)	RechazadoC- RechazadoI	xx			RechazadoC- MedioI	xx
I	Medio (N=...)	Media (DT)			MedioI- RechazadoI	xx		
	Rechazado (N= ...)	Media (DT)						

Finalmente se incluye el gráfico “4. 1.Variable.1” de medias de la variable en tiempo T1 en las submuestras de medios y rechazados.

En la expresión “4.1.Variable.1”, la palabra “Variable” se refiere al número que tiene asignado cada variable en la nomenclatura ubicada en el apartado 4 Variables analizadas, del capítulo III Metodología. Por ejemplo, si se trata de la variable Expectativas negativas ÍndicePN, listada en la nomenclatura con el número 4.1, la tabla tendrá la numeración 4.1.4.1.1. De esta manera, el primer dígito, 4, se refiere al capítulo IV, de resultados. El dígito siguiente, 1, se refiere a que esta tabla está ubicada en el bloque de resultados 1-El tipo rechazado a principio de ciclo, mientras que el último dígito corresponde al número de tabla referida a esta variable dentro de este bloque, y los dígitos centrales, 4.1, se refieren a la variable analizada.

Cuadro-resumen fase I

Al acabar los analisis de la fase I de cada variable, se presenta un cuadro-resumen con numeración “4.1.Variable.1”, con la finalidad de tener una visión global de los resultados obtenidos en esta variable respecto a características diferenciales entre rechazados y medios, y de las diferencias observadas entre ambos grupos de rechazados, Comparación y Intervención.

2. IMPACTO DE LA INTERVENCIÓN EN EL ALUMNADO Y EN LAS AULAS

Para responder a los conjuntos de hipótesis 2, 3, 4 y 5, y sus complementarias en las hipótesis 6, se realizan varias series de análisis de los datos cuantitativos, que de forma repetitiva siguen el mismo orden y formato de presentación. En cada una de estas series se analiza una de las variables cuantitativas estudiadas, siguiendo siempre la misma secuencia. En la sección siguiente se describe esta secuencia de análisis de cada variable, así como el orden y formato de presentación de los resultados informados en el capítulo IV de este trabajo.

Fase II-0. Normalidad de las distribuciones de datos

Esta fase se refiere al análisis realizado para la comprobación de un supuesto general para pruebas paramétricas, la normalidad de las distribuciones de datos. Para no sobrecargar este estudio con resultados preliminares, sólo se realizará la prueba de Kolmogorov – Smirnov para los 4 grandes grupos de análisis de este estudio, Muestra Comparación Tiempo 1, Muestra Comparación Tiempo 2, Muestra Intervención Tiempo 1 y Muestra Intervención Tiempo 2, y se indicarán los resultados obtenidos como paso previo a la fase II, estudio del impacto de la intervención en el alumnado.

En una tabla con numeración “4.2.variable.0” se indicarán los valores arrojados por la prueba de K-S, aplicada a cada grupo por separado: Muestra Comparación Tiempo 1; Muestra Comparación Tiempo 2; Muestra Intervención Tiempo 1; Muestra Intervención Tiempo 2. El estadístico de prueba para el test de K-S se anotará como D, con los grados de libertad (gl). Ejemplo: D (gl) =valor encontrado, $p > .05$, normal, o $p < .05$, no normal (según criterios estrictos de K-S). También se indicarán los coeficientes de asimetría y de curtosis.

Fase II. Impacto de la intervención en el alumnado

Para medir el impacto de la intervención en el alumnado se realizan diversos contrastes entre Muestra Comparación y Muestra Intervención

Estos análisis pretenden comprobar las hipótesis de los conjuntos 2, 3, 4 y 5 de tipo “a” (2.1.a, 2.2.a, 3.1.a,...) , que afirman que los cambios longitudinales observados en las

diversas variables serán más favorables al alumnado de la muestra Intervención que al de la muestra Comparación. A tal efecto, se utiliza el procedimiento de ANOVA de medidas repetidas de dos factores, teniendo como factor intrasujeto la variable estudiada, y como factor intersujeto la pertenencia a una u otra muestra.

A continuación, la figura 3.4 ofrece un esquema de los contrastes de ANOVA de medidas repetidas de dos factores.

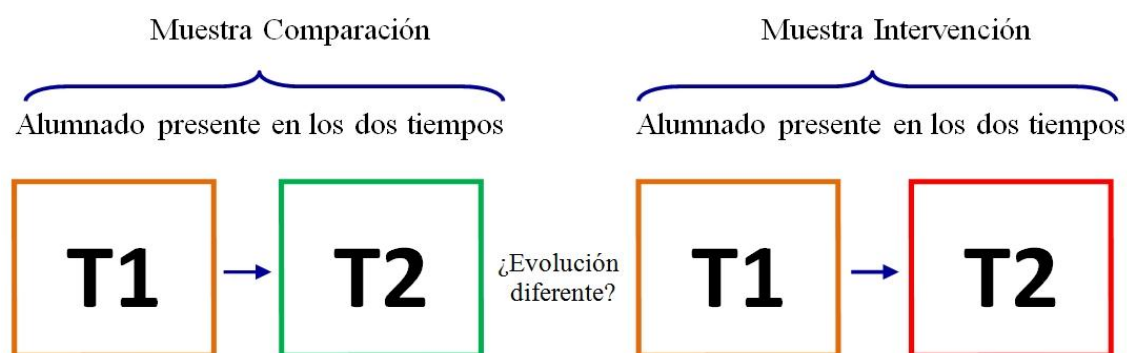


Figura 3.4. Fase II. Esquema de contrastes mediante ANOVA de medidas repetidas

Se utiliza el enfoque univariado, también conocido como el método de modelo mixto o split-plot. El análisis de los resultados que arroja el procedimiento de medidas repetidas (MR) indican a) si la evolución o cambio longitudinal es distinto en los sujetos dependiendo de su pertenencia a una muestra o la otra (efecto intragrupo), b) si existe un cambio longitudinal (efecto intrasujeto) en los individuos y c) si existe una influencia del factor intersujeto (Intervención o no) en las medias en cada tiempo.

Como ya se comentó, cada variable MR o factor intrasujeto estudiado en este trabajo tiene dos tiempos, por lo tanto se verifica siempre el supuesto de esfericidad y se utilizará la aproximación univariada, pues en condiciones de esfericidad, el estadístico univariado F es más potente que los estadísticos multivariados (Manual IBM-SPSS-Advanced Statistics 20, 2013).

En este análisis el factor intersujeto es la muestra, que asimismo presenta dos niveles, Comparación e Intervención, así pues el supuesto de homogeneidad de varianzas también se verifica. El objetivo principal es estudiar la diferencia entre las dos muestras en la evolución de la variable MR.

Pauta de presentación de resultados

En la primera tabla de presentación de resultados de este análisis, con numeración “4.2.Variable.1”, se mencionan los estadísticos descriptivos, recuentos de cada casilla, medias observadas y desviaciones típicas, así como los estadísticos F y sus p -valores, referido todo ello a los efectos presentes (intragrupo, intrasujeto, intersujeto) en nuestro modelo de dos factores. El estadístico univariado F arrojado por el programa indica que existe efecto cuando el nivel de significación es inferior o igual a .05. También se presentan las medidas de la calidad del ajuste, eta cuadrado. En el texto que acompaña la tabla se menciona también la potencia de los contrastes.

Contrastar las hipótesis nulas referidas a los tres efectos es sólo el principio del análisis. Como recomiendan Tabachnick y Fidell (2007), debemos obtener información adicional basada en aspectos complementarios del análisis y realizar ciertos contrastes. Para poder interpretar apropiadamente los resultados es preciso, al menos: 1) efectuar comparaciones entre las medias de los efectos significativos, y 2) obtener un gráfico de perfil representando el efecto de la interacción. Por lo tanto, se realizan contrastes entre las medias para interpretar los efectos con más precisión, utilizando la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de error tipo I (rechazar la hipótesis nula siendo ésta cierta). Se ha elegido el estadístico Bonferroni por ser más conservador, aún a riesgo de quitarle potencia a los contrastes. En la segunda tabla de presentación de los resultados de este análisis, con numeración “4.2.Variable.2”, se indican las diferencias entre grupos en cada tiempo (T1, Comparación-Intervención; y T2, ídem). Esta tabla nos permite comprobar el alcance de los efectos intersujetos en cada tiempo por separado. Luego aparece la tabla con numeración “4.2.Variable.3”, que presenta la evolución de cada grupo (Comparación, Intervención) a lo largo del tiempo (T1, T2), mediante el contraste de medias T1-T2 en cada grupo. Esta tabla nos permite comprobar el alcance de los efectos intrasujeto en cada grupo por separado. Los contrastes polinómicos que el programa aplica por defecto permiten estudiar el tipo de relación existente entre la variable MR y el factor intersujeto. Se trata de contrastes lineales ya que tenemos solo dos tiempos en el factor MR, es decir las medias se ajustarán temporalmente a una línea recta.

Finalmente se presenta el gráfico de perfil, con numeración “4.2.Variable.1”, que permite visualizar el significado de la interacción.

A continuación se presentan tres gráficos para ilustrar algunos resultados hipotéticos que pueden darse.

Ejemplo 1:

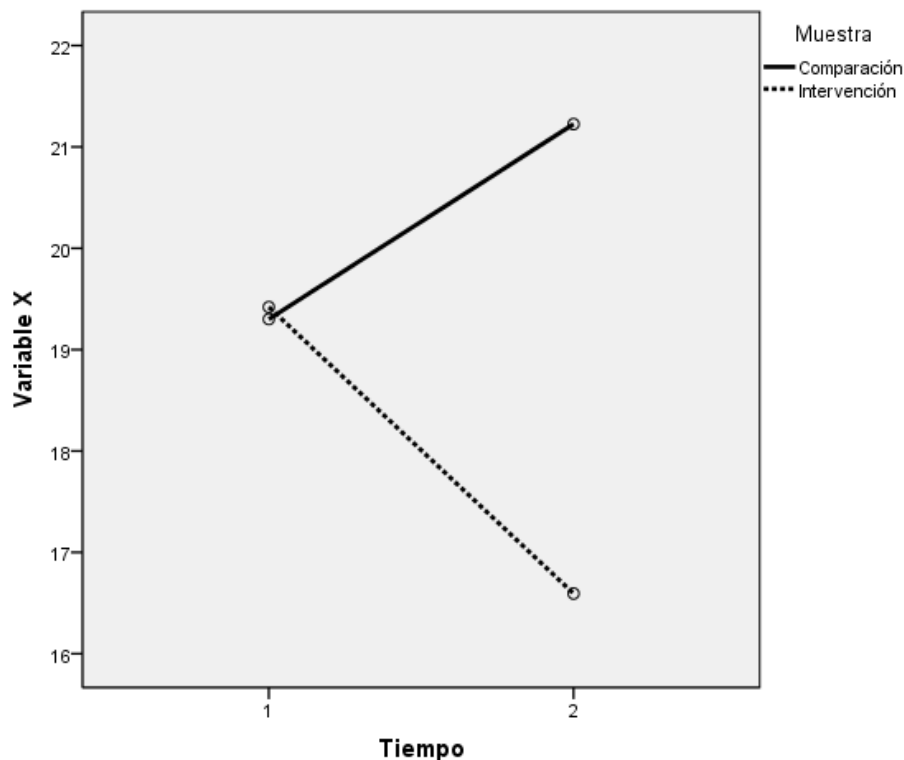


Figura 3.5. MR. Ejemplo de gráfico de perfil 4.2.Variable.1 con efecto intrasujeto no significativo

En este caso, vemos claramente que las trayectorias de los dos grupos, Comparación e Intervención, no son paralelas. Por lo tanto es muy probable que el ANOVA de medidas repetidas informe de un efecto intragrupo significativo. Respecto al cambio longitudinal (intrasujeto), vemos que las trayectorias de las dos muestras no son horizontales, sino inclinadas, indicando una evolución o efecto intrasujeto en cada muestra. Respecto al efecto intersujeto, en T1 ambas muestras no presentan diferencias y se encuentran en un mismo punto del gráfico, sin embargo en T2 cada muestra se ubica en una altura diferente en el gráfico, estando Comparación en la parte superior e Intervención en la parte inferior. Por

otra parte, los cambios experimentados en los dos grupos parecen ser prácticamente de la misma amplitud, pero en dirección contraria. Es decir que el aumento de los sujetos de Comparación es contrarestando por el descenso de puntuación en los sujetos de Intervención. Así pues el cambio intrasujeto de Comparación queda anulado por el cambio intrasujeto de Intervención y es probable que el ANOVA de medidas repetidas informe que globalmente no hay efecto intrasujeto significativo. En todo caso, repetimos que es necesario realizar pruebas de efectos simples para determinar con exactitud el alcance de los efectos intrasujeto e intersujeto.

Ejemplo 2:

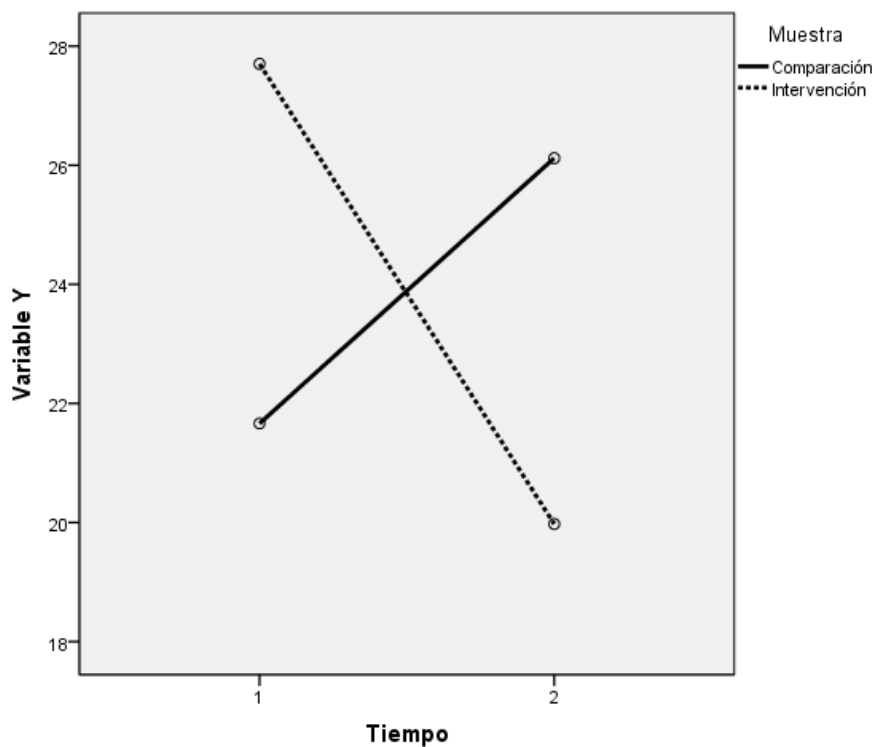


Figura 3.6. MR. Ejemplo de gráfico de perfil 4.2.Variable.1 con efecto intersujeto no significativo

Este segundo caso corresponde a lo que Tabachnick y Fidell (2007) llaman imagen espejo. Aquí también es obvio que las trayectorias de los dos grupos, Comparación e Intervención, no son paralelas, señalando un efecto intragrupo. En lo relativo al efecto

intrasujeto, las trayectorias son oblicuas, indicando que hay un cambio longitudinal en cada uno de los dos grupos. Respecto al efecto intersujeto, se observa que efectivamente hay diferencias entre ambos grupos tanto en T1 como en T2, es decir, en el gráfico, en cada tiempo, cada muestra se localiza en una altura diferente de la otra muestra. Sin embargo los cambios experimentados por cada muestra van en dirección contraria a los cambios de la otra muestra, así que el efecto intersujeto en T1 está compensado por el efecto intersujeto en T2, por arrojar diferencias de la misma amplitud pero de signos opuestos. Por lo tanto es probable que el ANOVA de medidas repetidas informe que globalmente no hay efecto intersujeto significativo. Como siempre, son necesarias las pruebas de efectos simples para comprobar la significación de las diferencias observadas en el gráfico.

Ejemplo 3:

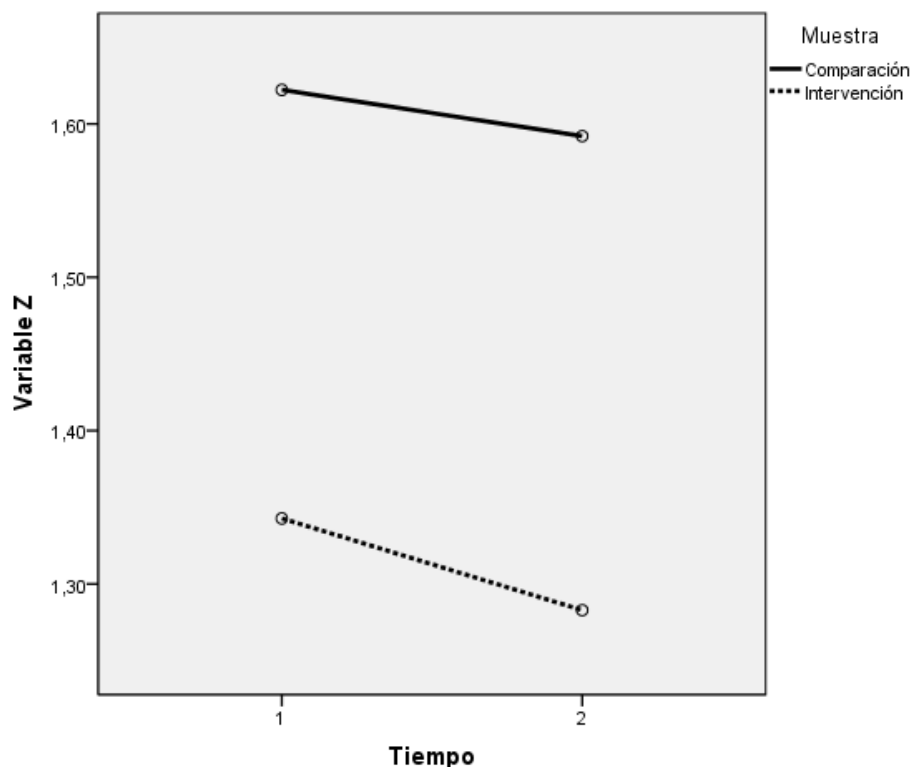


Figura 3.7. MR. Ejemplo de gráfico de perfil 4.2.Variable.1 con efecto intragrupo no significativo

En este caso parece ser que los dos grupos sí evolucionan de forma casi paralela, y por lo tanto es probable el ANOVA de medidas repetidas indique que no hay efecto intragrupo significativo. Además las trayectorias son casi horizontales, indicando estabilidad longitudinal, es decir, no efecto intrasujeto, aunque parece ser que el perfil de la muestra Intervención está algo más inclinado que la muestra Comparación. Sin embargo, las distancias entre ambas muestras, tanto en T1 como en T2, podrían ser reveladoras de un efecto intersujeto, mostrando medias superiores en la muestra Comparación. Aquí también es importante conocer la significación de las diferencias observadas visualmente y es necesario comprobar los efectos intersujeto e intrasujeto arrojados por las pruebas de efectos simples.

Caso de observar algún efecto significativo en los resultados del ANOVA de medidas repetidas, es necesario comprobar a) si todas las aulas de ambas muestras son idénticas entre sí en T1 y b) si las aulas de una misma muestra tienen el mismo comportamiento, es decir si en T2 las aulas de una misma muestra son idénticas entre sí. Con tal finalidad se llevan a cabo los análisis descritos en la fase III.

Fase III. Impacto de la intervención en las aulas

Se realizan contrastes entre las aulas de las muestras Comparación e Intervención para comprobar las hipótesis de los conjuntos 2, 3, 4 y 5 de tipo “b” (2.1.b, 2.2.b, 3.1.b,...), que afirman que las aulas presentarán homogeneidad dentro de su muestra en T1, y que el cambio afectará todas las aulas de una misma muestra de forma uniforme y homogénea. Esta fase consta de una secuencia analítica de 2 pasos, descritos a continuación.

III-1. ANOVA factorial univariante de dos factores intersujetos (Muestra y Aula) en T1.

El primer paso de esta fase se refiere al tiempo T1. Se lleva a cabo una ANOVA de dos factores (muestra y aula) para estudiar las diferencias de medias entre las dos muestras y entre las aulas de cada muestra, en T1. El factor intersujeto Muestra tiene dos niveles (Comparación e Intervención), mientras que el factor Aula presenta 19 niveles (es decir 19 aulas: 10 aulas de Comparación y 9 aulas de Intervención). Con los análisis realizados aquí se pretende comprobar que en la variable estudiada, en T1, las aulas de cada muestra son idénticas entre sí e idénticas a las aulas de la otra muestra.

A continuación, la figura 3.8 ofrece un esquema de los contrastes de ANOVA univariante de dos factores.

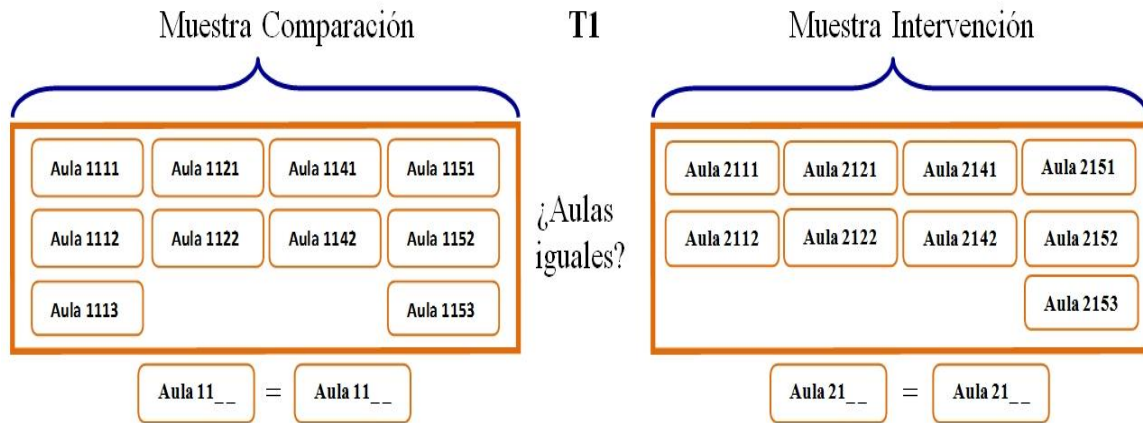


Figura 3.8. Fase III-1. Esquema de contrastes mediante ANOVA univariante de dos factores

Como se trata de una ANOVA factorial con dos factores intersujetos, el primero de ellos siendo el tipo de muestra con solo dos niveles, por defecto el programa SPSS sólo realiza pruebas posthoc que asumen la homogeneidad de varianzas, utilizando en nuestro caso la opción Scheffé (Manual IBM-SPSS-Advanced Statistics 20, 2013).

Pauta de presentación de resultados

Mediante texto redactado se indican estadísticos de los efectos simples del primer factor (Muestra: ¿hay diferencias significativas entre las dos muestras en T1?), y del segundo factor (Aula: ¿hay diferencias significativas entre las aulas en T1?). Así mismo se indican los resultados de las comparaciones múltiples post hoc. Finalmente se presenta el gráfico de medias marginales estimadas de la variable en tiempo T1 en cada muestra y aula, con numeración “4.2.Variable.2”.

A continuación la figura 3.9 ofrece un ejemplo de gráfico obtenido mediante este análisis.

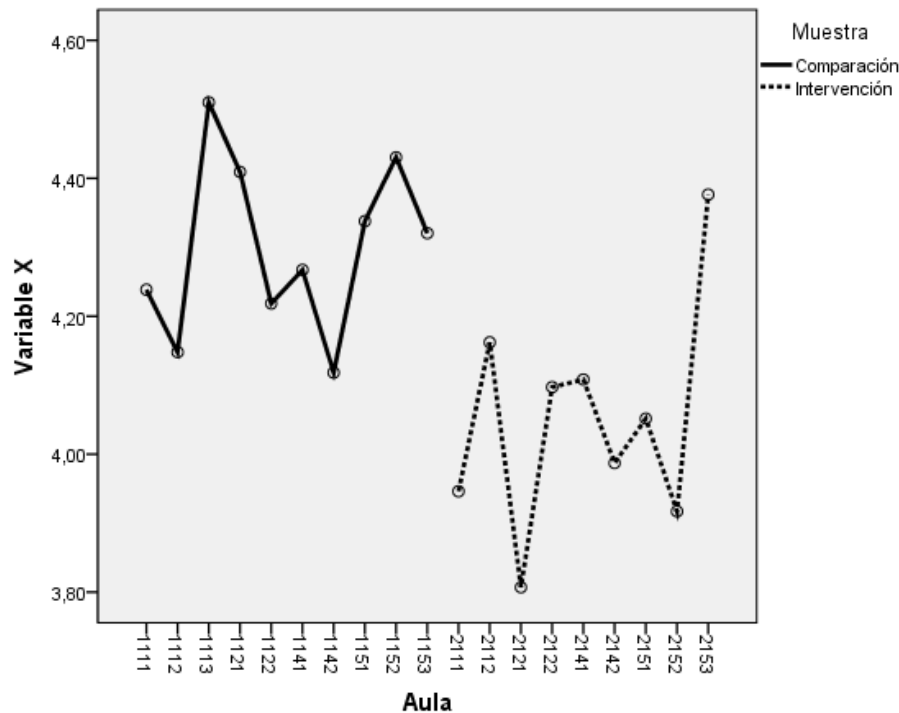


Figura 3.9. Ejemplo de gráfico 4.2.Variable.2. Variable en tiempo T1 de cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).

Es preciso establecer criterios para determinar cuándo un aula es similar a otra aula, cuando las aulas de una misma muestra se comportan de forma homogénea entre sí, o si las aulas de una muestra se comportan de forma distinta a las aulas de la otra muestra.

Consideraremos que dos aulas comparadas son idénticas entre sí cuando el nivel de significación informado en las comparaciones por pares de las aulas se sitúa entre $.10 < p \leq 1$.

Consideraremos que las aulas de cada muestra se comportan de manera homogénea entre sí cuando cada aula de una misma muestra es igual a las demás aulas de su propia muestra ($.10 < p \leq 1$), con excepción de un aula como máximo.

En el ejemplo ilustrado por el gráfico anterior, en las comparaciones por pares se podría dar por ejemplo los siguientes resultados: todas las aulas de Comparación son iguales a las demás aulas de su muestra, y además las aulas 1113 y 1152 son significativamente diferentes ($p \leq .10$) de algunas aulas de la muestra Intervención (2111, 2121 y 2152). Por su parte todas las aulas de Intervención son también iguales entre sí, con la única excepción del

aula 2153 que se diferencia ($p \leq .10$) del aula 2121 de su propia muestra. Además, tal como se comentó antes, las aulas 2111, 2121 y 2152 son diferentes ($p \leq .10$) de las aulas 1113 y 1152 de la muestra Comparación. En tal caso se consideraría que las aulas de una misma muestra tienen un comportamiento similar entre sí, que ambas muestras son diferentes y que estas diferencias son observables a nivel de aulas.

III-2. ANCOVA de dos factores intersujetos (muestra y aula) con covariable (variable en T1)

El segundo paso de esta fase se refiere al tiempo T2. Se realiza un ANCOVA de dos factores (muestra y aula) para estudiar las diferencias de medias en el tiempo T2, y comprobar si en T2, las aulas de cada muestra experimentan un cambio similar dentro de su respectiva muestra, y a la vez diferente de las aulas de la otra muestra, es decir si todas las aulas de una misma muestra tienen una evolución homogénea. Se controla la influencia de la variable en tiempo T1 cogiéndola como covariable.

A continuación, la figura 3.10 ofrece un esquema de los contrastes de ANCOVA de dos factores.

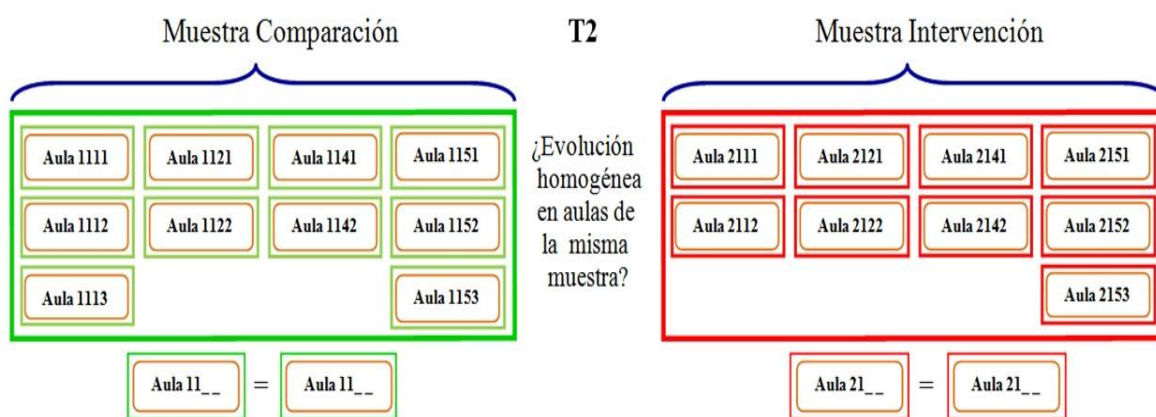


Figura 3.10. Fase III-2. Esquema de contrastes mediante ANCOVA de dos factores

Las preguntas que se plantean son éstas: ¿la evolución de las aulas de Comparación es homogénea, y lo es la de las aulas de Intervención? ¿Todas las aulas de una misma muestra se comportan de la misma manera? ¿Las diferencias entre las dos muestras se deben a unas pocas aulas de Intervención que experimentan un cambio muy grande y esto tiene un

impacto en toda la muestra, o bien todas y cada una de las aulas de Intervención experimenta un cambio similar? ¿Se mantienen o empeoran todas y cada una de las aulas de Comparación? ¿Qué aulas de qué muestra no se comportan como su muestra de referencia? ¿Hay aulas de Comparación que mejoran, aulas de Intervención que empeoran?

Pauta de presentación de resultados

Los resultados se presentan mediante texto redactado. En primer lugar se menciona el estadístico F y su p -valor relativos al supuesto de homogeneidad de las pendientes de regresión. Luego se indica si se observan efectos simples del primer factor (diferencias entre las dos muestras en T2), y del segundo factor (diferencias entre las aulas en T2). Seguidamente se mencionan los resultados de las comparaciones múltiples post hoc. Finalmente se presenta el gráfico “4.2.Variable.3” de medias modificadas estimadas de la variable en tiempo T2, ponderadas por el efecto de la covariable (variable en T1), en cada muestra y aula.

A continuación la figura 3.11 presenta un ejemplo de gráfico que se puede obtener en este análisis.

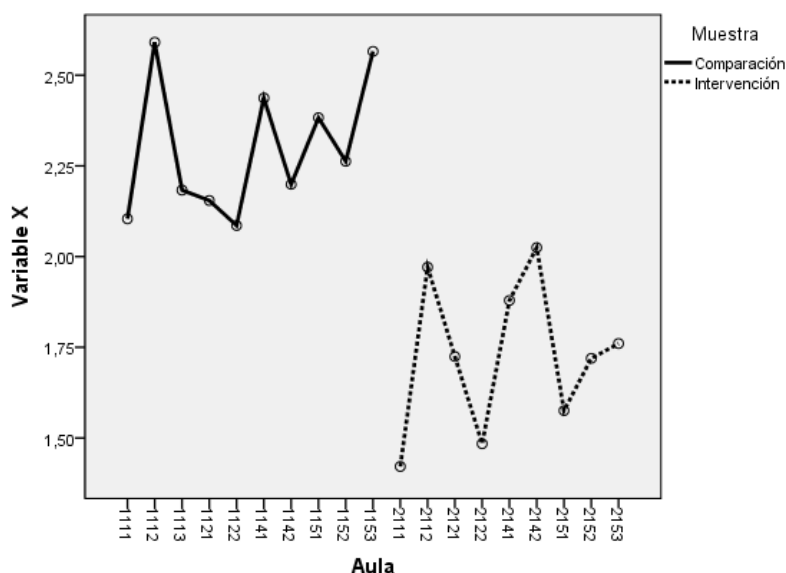


Figura 3.11. Ejemplo de gráfico 4.2.Variable.3. Variable en tiempo T2 de cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).

Aquí también se aplicarán los criterios explicados anteriormente para determinar el grado de homogeneidad entre aulas.

Cuadro-resumen fases II y III

Por último, cada serie de análisis se completa con un cuadro-resumen de los resultados obtenidos, con numeración “4.2.Variable.1”, con la finalidad de tener una visión global del impacto de la intervención en el alumnado y en las aulas, en la variable estudiada.

A continuación la figura 3.12 ofrece un resumen de la secuencia analítica de las fases I, II y III, correspondientes a los bloques 1 y 2.

Bloque de resultados 1 Situación en T1	Bloque de resultados 2 Evolución entre T1 y T2		
Rechazados en T1	Normalidad de las distribuciones	Impacto de la Intervención Alumnado	Impacto de la Intervención Aulas
FASE I	FASE II-0	FASE II	FASE III
Diferencias entre Medios y Rechazados identificados en T1. ¿RC y RI idénticos en T1? ANOVA de un factor intersujeto: MC, RC, MI y RI en T1 Dependiente: Variable en T1	¿Las muestras Comparación-T1; Comparación-T2; Intervención-T2 presentan distribución normal? Prueba de Kolmogorov-Smirnov.	¿Evolución paralela de las muestras? ANOVA de medidas repetidas Intrasujeto: variable en T1 y T2 Intersujeto: Muestras Comparación e Intervención	¿Muestras y Aulas idénticas en T1? ANOVA factorial por Muestra y Aula en T1 ¿Aulas de una misma muestra homogéneas en su cambio? ANCOVA factorial por Muestra y Aula en T2 Covariable: variable en T1

Figura 3.12. Esquema de la secuencia analítica de los bloques 1 y 2; fases I, II y III.

3. IMPACTO DE LA INTERVENCIÓN EN LA TIPOLOGÍA SOCIOMÉTRICA

Se realizan análisis divididos en dos fases para responder a las hipótesis complementarias del conjunto 6, que afirman que la evolución de las variables estudiadas afecta más favorablemente a los rechazados de la muestra Intervención, y que en T2 las distancias entre rechazado y medio y entre rechazado y preferido son menores en la muestra Intervención que en la muestra Comparación.

Fase IV. Impacto de la intervención en la tipología sociométrica

Mediante contrastes entre los tipos sociométricos se responde a la primera parte de las hipótesis complementarias del conjunto 6, es decir, si en T1, los tipos sociométricos de cada muestra son diferentes entre sí e idénticos cada uno al tipo sociométrico homólogo de la otra muestra, y si los tipos sociométricos de la muestra Intervención evolucionan de forma distinta a sus homólogos en la muestra Comparación.

Se realiza un ANOVA de medidas repetidas de dos factores, teniendo como factor intrasujeto la variable en los dos tiempos de medición, y como factor intersujeto los 10 grupos de TipoSocioMuestra (MedioComparación, PreferidoComparación, RechazadoComparación, IgnoradoComparación, ControvertidoComparación, MedioIntervención, PreferidoIntervención, RechazadoIntervención, IgnoradoIntervención, ControvertidoIntervención).

A continuación, la figura 3.13 ofrece un esquema de los contrastes del ANOVA de medidas repetidas realizado en esta fase.

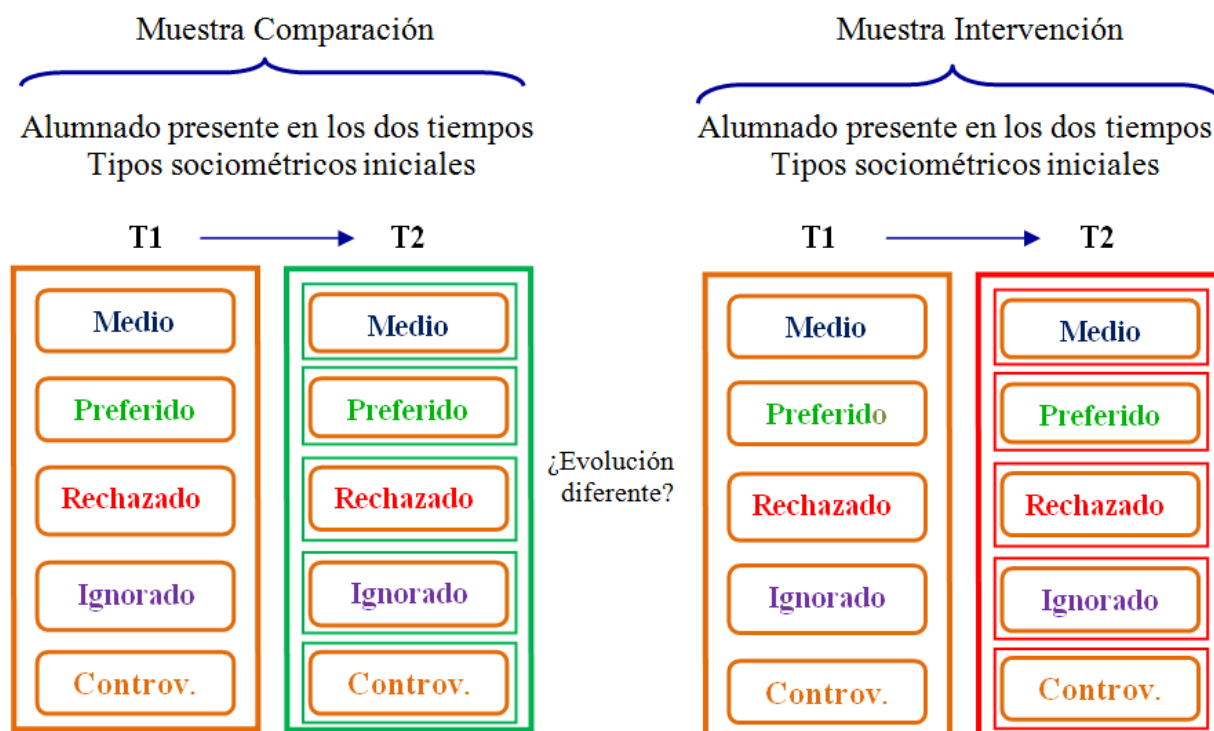


Figura 3.13. Fase IV. Esquema de contrastes mediante ANOVA de medidas repetidas

Las preguntas a las cuales se pretende responder son: ¿Dentro de una misma muestra, existen diferencias entre los tipos sociométricos en la variable estudiada, en T1 o en T2? Si comparamos cada tipo sociométrico de la muestra de Comparación con su homólogo en la muestra de Intervención, ¿son iguales? ¿Cómo evoluciona cada tipo sociométrico, en cada muestra?

Pauta de presentación de resultados

En primer lugar se presenta una tabla (con numeración “4.3.Variable.0” de la secuencia) con los estadísticos descriptivos, recuento, media y desviación típica de cada uno de los 10 grupos del factor intersujetos. Luego viene la tabla con numeración “4.3.Variable.1”, con los tres efectos de medidas repetidas. La tabla siguiente, numeración “4.3.Variable.2”, presenta los resultados de comparación entre los tres tipos sociométricos de más interés (medios, preferidos y rechazados), dentro de una misma muestra, en T1 y en T2. Esta tabla nos indica el alcance de los efectos intersujetos en una misma muestra en cada tiempo. Seguidamente, la tabla “4.3.Variable.3” expone los resultados del contraste de cada tipo sociométrico de la muestra Comparación con su homólogo en la muestra

Intervención, en T1 y en T2. Esta tabla nos indica los efectos intersujetos entre las dos muestras en cada tiempo. La última tabla, “4.3.Variable.4” muestra la evolución a través el tiempo de cada uno de los 10 grupos de tipos sociométricos. Finalmente se presenta el gráfico de perfil, con numeración “4.3.Variable.1”, que permite la visualización de estos resultados.

A continuación la figura 3.14 ofrece un ejemplo de gráfico de perfil.

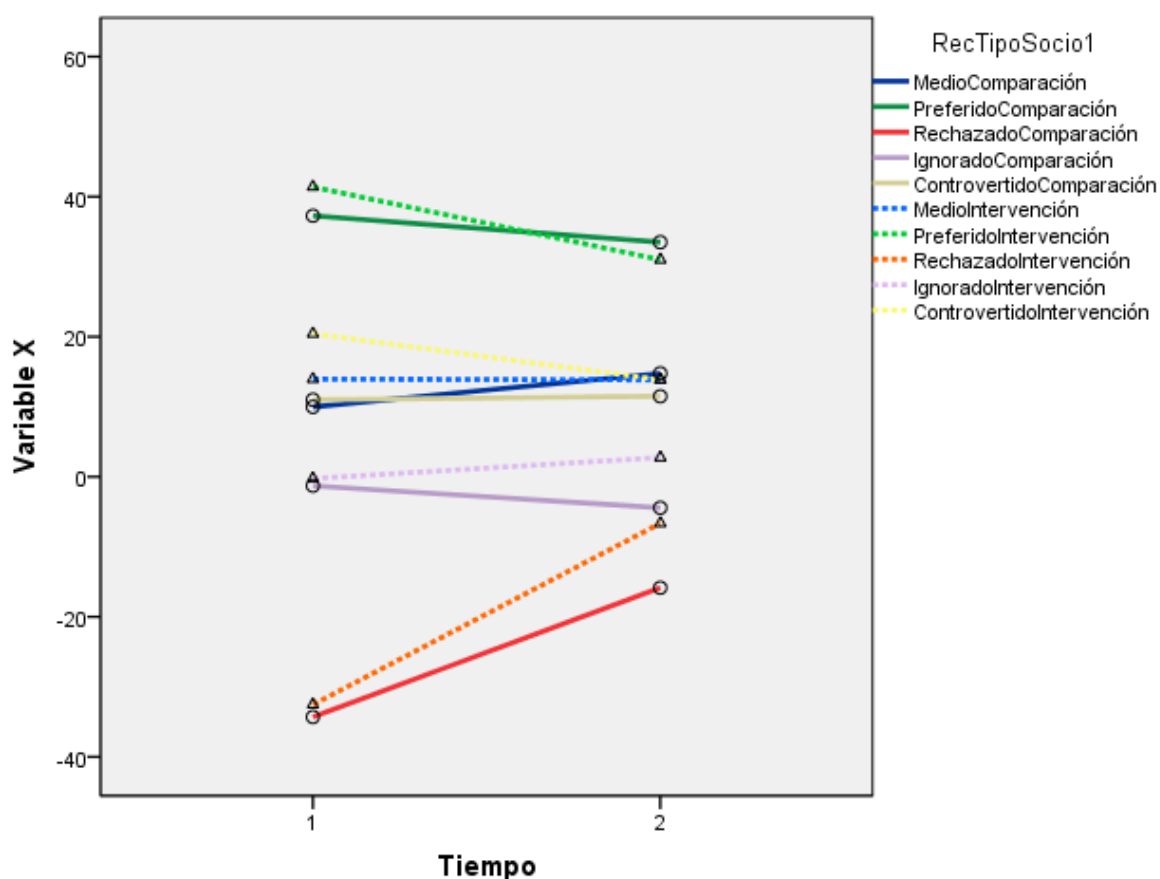


Figura 3.14. Ejemplo de gráfico de perfil “4.3.Variable.1”. Evolución de los tipos sociométricos de cada muestra.

Se observa como los distintos tipos sociométricos ocupan alturas diferentes en el gráfico, preferidos en la parte superior, medios en la parte central, y rechazados en la parte inferior del gráfico. Esto podría señalar efectos intersujetos, caso de ser significativas las

diferencias de medias. También se observa que algunas trayectorias (por ejemplo medios) parecen ser casi horizontales, indicando que no hay cambio longitudinal, es decir no existe efecto intrasujeto en estos grupos. Por otra parte, ya que algunas trayectorias se cruzan o presentan una inclinación diferente, más o menos acentuada, (por ejemplo preferidos o rechazados de ambas muestras), podría haber un efecto intragrupo, que señala que estos grupos no evolucionan de forma paralela. También se puede ver que los rechazados de ambas muestras se acercan a los preferidos de su propia muestra, aunque con una amplitud distinta según la muestra de pertenencia. La significación de todas las diferencias observadas estará indicada en los resultados de los contrastes de efectos simples y comparaciones múltiples por pares.

Fase V. Impacto de la intervención en el tipo sociométrico rechazado

Se realizan contrastes sobre el cambio obtenido en los distintos tipos sociométricos para responder a la segunda parte de la hipótesis complementaria, y comprobar si en T2, los rechazados iniciales de la muestra Intervención se han acercado más a los medios y preferidos de su propia muestra que los rechazados iniciales de la muestra Comparación lo han hecho en su respectiva muestra.

Se lleva a cabo el procedimiento ANOVA de un factor, teniendo como variable dependiente la Diferencia T1-T2 en la variable estudiada y como factor intersujeto los 10 grupos de TipoSocioMuestra (MedioComparación, PreferidoComparación, RechazadoComparación, IgnoradoComparación, ControvertidoComparación, MedioIntervención, PreferidoIntervención, RechazadoIntervención, IgnoradoIntervención, ControvertidoIntervención). Nos centraremos en el cambio específico en los tres tipos más nutridos: medios, rechazados y preferidos.

A continuación, la figura 3.15 ofrece un esquema de los contrastes del ANOVA de un factor realizado en esta fase.

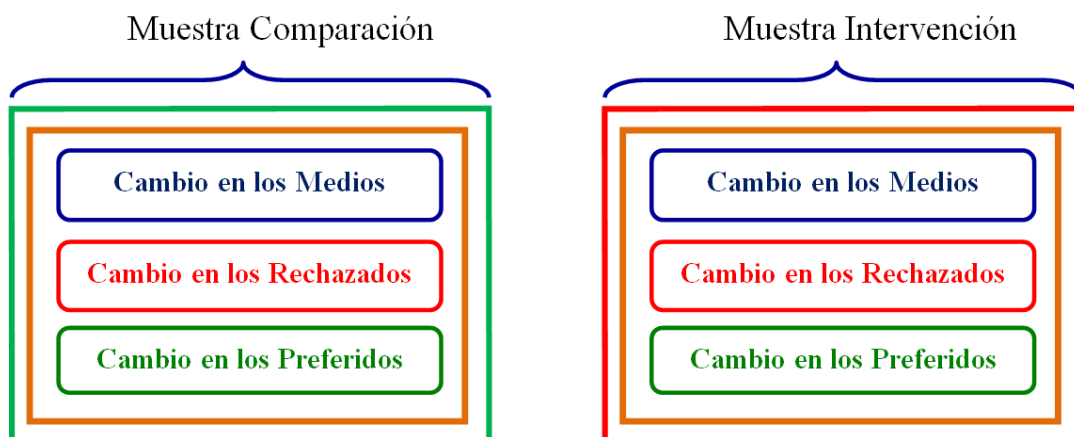


Figura 3.15. Fase V. Esquema de contraste mediante ANOVA de un factor

Las preguntas a las cuales se pretende responder aquí son: ¿ La evolución de la variable afecta favorablemente a los rechazados. ? ¿La diferencia en la variable estudiada entre T1 y T2 es menor entre los rechazados iniciales de Intervención y los otros tipos sociométricos de la muestra Intervención que entre los rechazados iniciales de Comparación y los otros tipos sociométricos de la muestra Comparación?, ¿o por el contrario los cambios experimentados en la variable estudiada de T1 a T2 son de la misma amplitud y en la misma dirección para todos los tipos sociométricos de una misma muestra ?

Para poder comprobar si los cambios longitudinales afectan favorablemente a los rechazados de la muestra Intervención, es decir, si las distancias entre rechazado y medio y entre rechazado y preferido son menores en la muestra Intervención que en la muestra Comparación, es necesario operativizar el concepto de cambio longitudinal mediante el dato cuantitativo de diferencia T1-T2 en la variable. Se crea esta nueva variable, diferencia T1-T2 en la variable estudiada, utilizando la opción “Transformar” que ofrece el SPSS.

Pauta de presentación de resultados

Se presentan los siguientes resultados. En primer lugar el estadístico de Welch y su significación. Luego una tabla (con numeración “4.3.Variable.5”) con los resultados de las comparaciones múltiples entre Rechazados y el resto de tipos sociométricos de su muestra, en las dos muestras, respecto de las distancias recorridas longitudinalmente a lo largo del ciclo en la variable estudiada.

Somos conscientes de que la interpretación de los resultados dados por los contrastes entre tipos sociométricos de esta nueva variable que llamamos cambio longitudinal, o distancia recorrida, o “diferencia T1-T2”, puede resultar algo difícil, así que recurrimos a la ayuda de ejemplos con datos ficticios para explicarla con más detenimiento.

Ejemplo 1, utilizando una variable de carácter negativo, ÍndiceNNR (nominaciones negativas recibidas)

- a) En el grupo Intervención, supongamos que la media de ÍndiceNNR de los rechazados en T1 es 45, y en T2 es 19. La diferencia $R_{(T1-T2)}$ es $45-19= 26$. Es decir que los rechazados reciben 26% menos NNR en el tiempo T2; están afectados favorablemente por el cambio, con un beneficio de 26 puntos. Supongamos que para los medios la diferencia $M_{(T1-T2)}$ es $13-5= 8$. Los medios reciben 8% menos de NNR en el tiempo T2; también están afectados favorablemente por el cambio, con un beneficio de 8 puntos. La tabla de comparaciones múltiples por pares nos indica qué tipo sociométrico se ve más favorecido y nos dice si la diferencia $R_{(T1-T2)} - M_{(T1-T2)}$, es decir $26-8=18$, es significativa. Si es así, el cambio favorece más al tipo sociométrico rechazado que al tipo medio, dicho de otro modo la distancia entre rechazados y medios se ha acortado en 18 puntos en el grupo Intervención, y este acercamiento de los rechazados a los medios es significativo. En el gráfico con numeración “4.3.Variable.1” de la secuencia, las dos rectas que representan la evolución de estos tipos sociométricos presentarán trayectorias convergentes.
- b) En el grupo Comparación, supongamos que la diferencia $R_{(T1-T2)}$ es $19 - 45 = -26$. Es decir, en este caso los rechazados reciben 26% más NNR en el tiempo T2; están afectados negativamente por el cambio ya que empeora su situación. Por el contrario, para los medios la diferencia $M_{(T1-T2)}$ es $13-5= 8$, lo mismo que ocurre en el grupo Intervención. En las comparaciones por pares, tendríamos $R_{(T1-T2)} - M_{(T1-T2)} = -26 - 8 = -34$. En este caso el cambio favorecería más a los medios y la distancia entre rechazados y medios habría aumentado en 34 puntos. En el gráfico con numeración “4.3.Variable.1” las dos rectas que representan la evolución de estos tipos sociométricos presentarán trayectorias divergentes.

Estos resultados estarían reflejados en la tabla con numeración “4.3.Variable.5” como lo indica la tabla 3.8.

Tabla 3.8. *Ejemplo de Tabla “4.3.Variable.5” con variable de carácter negativo.*

Diferencias de medias entre T1 y T2. Diferencias de cambio longitudinal entre Rechazados y resto de tipos sociométricos de su muestra.

Rechazado-Tiposocio Misma Muestra	Comparación		Intervención	
	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.
R-Medio	-34.00	.00	18.00	.00
R-Preferido	xx	xx	xx	xx
R- Ignorado	xx	xx	xx	xx
R- Controvertido	xx	xx	xx	xx
R-RechazadoOtraMuestra	xx	xx	xx	xx

Ejemplo 2, utilizando una variable de carácter positivo, ÍndiceNPR (nominaciones positivas recibidas)

- a) En el grupo Intervención, supongamos que la media de ÍndiceNPR de los rechazados en T1 es 13, y en T2 es 12. La diferencia $R_{(T1-T2)}$ es $13-12= 1$. Es decir que los rechazados reciben 1% menos NPR en el tiempo T2; están afectados negativamente por el cambio, con una pérdida de NPR de 1 punto. Supongamos que para los medios la diferencia $M_{(T1-T2)}$ es $19 -27 = -8$. Los medios reciben 8% más NNR en el tiempo T2; están afectados favorablemente por el cambio, con un beneficio de 8 puntos. La tabla de comparaciones múltiples por pares nos indica qué tipo sociométrico se ve más favorecido y nos dice si la diferencia $R_{(T1-T2)} - M_{(T1-T2)}$, es decir $1 - (-8)= 9$, es significativa. Si es así, el cambio favorece más al tipo sociométrico medio que al tipo rechazado, dicho de otro modo la distancia entre rechazados y medios ha aumentado en 9 puntos en el grupo Intervención, de forma significativa. En el gráfico “4.3.Variable.1” las dos rectas que representan a la evolución de estos tipos sociométricos presentarán trayectorias divergentes.

- b) En el grupo Comparación, supongamos que la diferencia $R_{(T1-T2)}$ también es $13-12=1$. Ocurre lo mismo que en el grupo Intervención, están afectados negativamente por el cambio, ya que empeora su situación con una pérdida de NPR de 1 punto. Supongamos que para los medios la diferencia $M_{(T1-T2)}$ es $27-19=8$. Los medios también reciben menos NPR y tienen una pérdida de 8%. En las comparaciones por pares, tendríamos $R_{(T1-T2)} - M_{(T1-T2)} = 1 - 8 = -7$. En este caso el cambio favorecería más a los rechazados y la distancia entre rechazados y medios se habría acortado significativamente en 7 puntos. En el gráfico “4.3.Variable.1” las dos rectas que representan a la evolución de estos tipos sociométricos presentarían trayectorias convergentes.

Estos datos estarían reflejados en la tabla con numeración “4.3.Variable.5” como lo indica la tabla 3.9.

Tabla 3.9. *Ejemplo de Tabla “4.3.Variable.5” con variable de carácter positivo.*

Diferencias de medias entre T1 y T2. Diferencias de cambio longitudinal entre Rechazados y resto de tipos sociométricos de su muestra.

Rechazado-Tiposocio Misma Muestra	Comparación		Intervención	
	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.
R-Medio	-7.00	.04	9.00	.03
R-Preferido	xx	xx	xx	xx
R- Ignorado	xx	xx	xx	xx
R- Controvertido	xx	xx	xx	xx
R-RechazadoOtraMuestra	xx	xx	xx	xx

Las explicaciones anteriores se pueden resumir de la siguiente manera.

Ejemplo 1). Cuando estudiamos una variable de carácter negativo, donde a mayor puntuación corresponde peor situación, como por ejemplo ÍndiceNNR, si el resultado de las comparaciones por pares [$R_{(T1-T2)} - \text{otro tipo}_{(T1-T2)}$] arroja un valor con signo positivo, significa que los rechazados evolucionan más favorablemente que el otro tipo sociométrico y la distancia entre ambos tipos se ha acortado. Este fenómeno se puede comprobar también

en el gráfico “4.3.Variable.1”, donde las trayectorias de ambos tipos tienen tendencia a converger. Si por el contrario el valor que aparece tiene signo negativo, entonces el cambio afecta más favorablemente al otro tipo sociométrico y ambas trayectorias tienen tendencia a alejarse.

Ejemplo 2). Ocurre exactamente lo opuesto cuando estudiamos una variable de carácter positivo, donde a mayor puntuación corresponde mejor situación, como por ejemplo ÍndiceNPR. En este caso, si el resultado de las comparaciones por pares [$R_{(T1-T2)}$ – otro tipo $_{(T1-T2)}$] arroja un valor con signo positivo, significa que el otro tipo sociométrico evoluciona más favorablemente que los rechazados y la distancia entre ambos tipos ha aumentado, lo cual también se puede comprobar en el gráfico “4.3.Variable.1”, donde las trayectorias de ambos tipos tienden a divergir. E inversamente, si el dato tiene signo negativo, entonces los rechazados evolucionan mejor y la distancia entre ambos tipos se acorta, presentando líneas convergentes en el gráfico.

Cuadro-resumen fases IV y V

Por último, cada serie de análisis se completa con un cuadro-resumen de los resultados obtenidos en las fases IV y V, con numeración “4.3.Variable.1”, con la finalidad de poder abarcar en su conjunto los aspectos más relevantes del impacto de la intervención en el tipo sociométrico rechazado, en la variable estudiada.

Fase VI. Impacto de la intervención en el ajuste social de los rechazados

El ajuste social se ha medido mediante contrastes entre las submuestras seleccionadas de rechazados y medios.

Se realizan análisis en dos pasos para responder a las hipótesis referidas a los contrastes entre submuestra de rechazados con submuestra seleccionada de “pareja” de tipo medio, (hipótesis 6.7 y 6.8), que postulan que la evolución de las variables estudiadas afecta más favorablemente a los rechazados de la muestra Intervención, y que en T2 las distancias entre rechazado y medio son menores en la muestra Intervención que en la muestra Comparación.

A continuación, la figura 3.16 ofrece un esquema de los contrastes del ANOVA de medidas repetidas realizado como primer paso de esta fase.

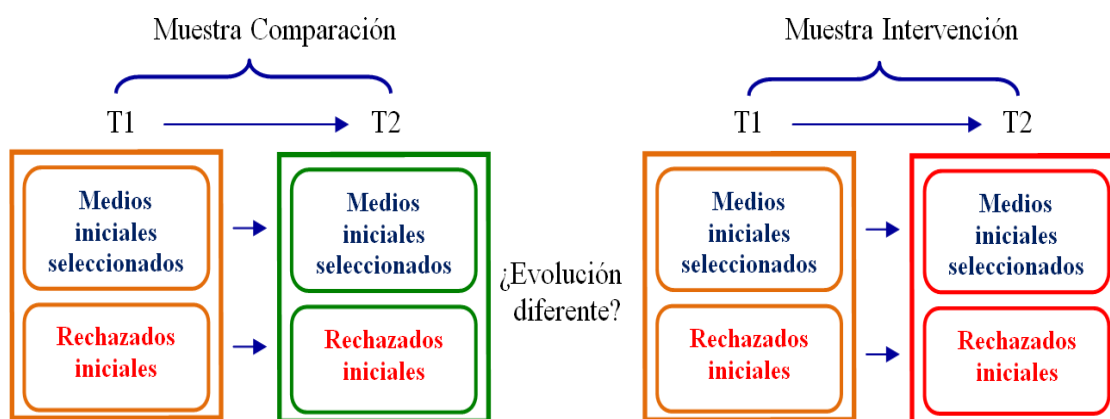


Figura.3.16. Fase VI-1. Esquema de contrastes mediante ANOVA de medidas repetidas

Con el procedimiento de ANOVA de medidas repetidas se pretende responder a las preguntas ¿En T1, en esta variable, los medios Comparación puntúan lo mismo que los medios Intervención, y los rechazados Comparación puntúan lo mismo que los rechazados Intervención? ¿En T1, qué diferencias existen entre los 4 grupos, en esta variable? ¿En T2, qué diferencias existen entre los 4 grupos?

Por otra parte, al efecto de comprobar si las distancias entre rechazado y medio son menores en la muestra Intervención que en la muestra Comparación, se operativiza el concepto de cambio longitudinal mediante el dato cuantitativo de diferencia T1-T2 en la variable. Se crea esta nueva variable, diferencia T1-T2 en la variable estudiada, utilizando la opción “Transformar” que ofrece el SPSS. Se realizan contrastes sobre el cambio obtenido en los 4 grupos.

Se lleva a cabo el procedimiento ANOVA de un factor, teniendo como variable dependiente la Diferencia T1-T2 en la variable estudiada y como factor intersujeto las 4 submuestras (MedioComparación, RechazadoComparación, MedioIntervención, RechazadoIntervención).

A continuación, la figura 3.17 ofrece un esquema de los contrastes del ANOVA de un factor realizado como segundo paso de esta fase.

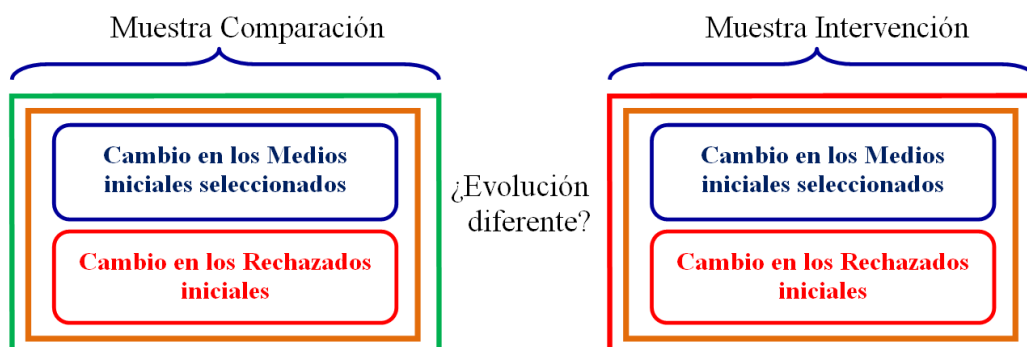


Figura.3.17. Fase VI-2. Esquema de contraste mediante ANOVA de un factor

Las preguntas a las cuales se pretende responder aquí son: ¿La evolución de la variable afecta favorablemente a los rechazados. ? ¿La diferencia en la variable estudiada entre T1 y T2 es menor entre los rechazados y los medios iniciales de Intervención que entre los rechazados y los medios iniciales de Comparación, o por el contrario los cambios de T1 a T2 medidos por la variable son de la misma amplitud para ambos tipos sociométricos de una misma muestra?

Pauta de presentación de resultados

Se presentan los siguientes resultados: en primer lugar viene un texto indicando si los resultados de la prueba Kolmogorov-Smirnov confirman la normalidad de las distribuciones de datos en este variable. Luego una tabla con numeración “4.3.Variable.0” reseña los datos descriptivos, recuento, media y desviación típica, de cada submuestra en cada tiempo. Seguidamente se presenta la tabla “4.3.Variable.1”, con los tres efectos de medidas repetidas. La tabla siguiente, “4.3.Variable.2”, presenta los resultados de comparación entre las submuestras medios y rechazados de una misma muestra, en T1 y en T2. Seguidamente, la tabla “4.3.Variable.3” expone los resultados de los contrastes, en T1 y en T2, de cada tipo sociométrico (medio o rechazado) de la muestra Comparación con su homólogo en la muestra Intervención, así como del grupo de medios de Comparación comparado con el grupo de rechazados de Intervención, y del grupo de rechazados de

Comparación comparado con el grupo de medios de Intervención. Ambas tablas nos indican el alcance de los efectos intersujetos. Luego la tabla, “4.3.Variable.4” muestra la evolución a través el tiempo de cada uno de los 4 grupos, para indicar en qué grupos se dan efectos intrasujetos. A continuación, y para finalizar la presentación de resultados del primer paso de esta fase, se presenta el gráfico de perfil, con numeración “4.3.Variable.1”, que permite la visualización de estos resultados.

Luego se presentan los resultados del segundo paso. Se indican el estadístico de Welch y su significación, y finalmente se ofrecen los resultados de las comparaciones múltiples en el recorte de las distancias entre Rechazados y Medios, en las 4 submuestras, en la tabla “4.3.Variable.5”,

De la misma forma que ya se vio en la fase V, la interpretación de los datos indicados en esta tabla depende de si estamos ante una variable negativa o positiva. En el caso de una variable de carácter negativo, donde a mayor puntuación corresponde peor situación, como ocurre con la variable Problemas con los compañeros, si el resultado de las comparaciones por pares $[R_{(T1-T2)} - \text{otro tipo}_{(T1-T2)}]$ arroja un valor con signo positivo, significa que los rechazados evolucionan más favorablemente que el otro tipo sociométrico y la distancia entre ambos tipos se ha acortado. Ocurre lo contrario con una variable de carácter positivo, donde a mayor puntuación corresponde mejor situación, como es el caso de la variable Relaciones positivas con los compañeros. En este caso, si la diferencia de medias arroja un valor positivo, significa que la situación de los rechazados ha empeorado y la distancia con el otro tipo (medio de su misma muestra o rechazado de la otra muestra) ha aumentado. Para más detalle, ver las explicaciones anteriores relativas a la interpretación de las tablas con numeración 4.3.Variable.5.

Cuadro-resumen fase VI

Al acabar los análisis de esta fase se ofrece un cuadro-resumen de los resultados obtenidos en cada variable, con numeración “4.3.Variable.1”, con la finalidad de tener una visión global de la evolución del ajuste social evaluado por los padres y por el profesor-tutor.

4. EL TIPO SOCIOMÉTRICO RECHAZADO A FINAL DE CICLO

Finalmente queremos comprobar si el conjunto completo de alumnos identificados como rechazados en T2 presenta diferencias en cada una de las variables estudiadas, en función de si pertenecen a la muestra Intervención o Comparación. También se pretende averiguar si los rechazados identificados en T2 son distintos de los identificados en T1, en cualquiera de las dos muestras, Comparación o Intervención, en estas mismas variables.

Fase VII. El tipo sociométrico rechazado a final de ciclo

Se realizan contrastes entre las poblaciones completas de rechazados identificados en ambas muestras, en T1 y en T2, mediante ANOVA de un factor teniendo como variable dependiente la variable estudiada y como factor intersujeto los 4 grupos de Rechazado/Muestra/Tiempo (RechazadoComparaciónT1, RechazadoComparaciónT2, RechazadoIntervenciónT1 y RechazadoIntervenciónT2).

A continuación, la figura 3.18 ofrece un esquema de los contrastes del ANOVA de un factor realizado en esta fase.

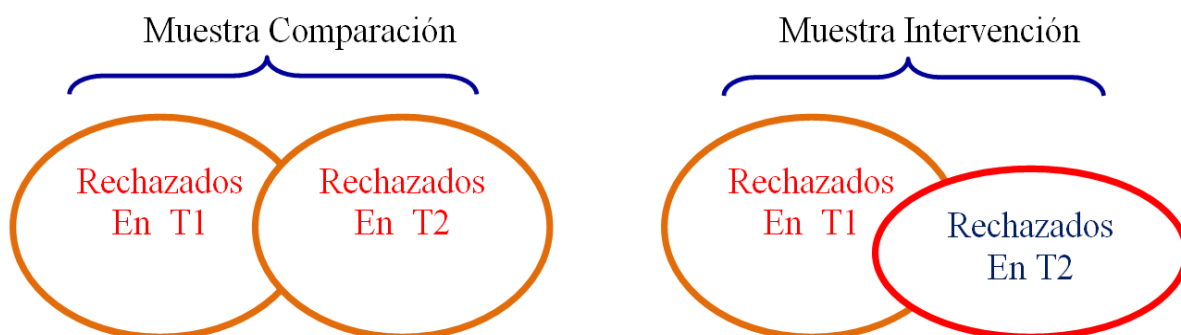


Figura.3.18. Fase VII. Esquema de contrastes mediante ANOVA de un factor

¿El grupo de alumnos identificados como rechazados en T2 en la muestra Intervención es distinto del grupo de los identificados como rechazados en T2 en la muestra Comparación? ¿Se observa alguna diferencia comparando con la situación de los alumnos identificados como rechazados en T1? ¿Reciben todos los rechazados el mismo rechazo, perciben todos el mismo rechazo, tienen todos la misma reputación? En otras palabras, ¿ser

alumno rechazado en T2 es más llevadero en la muestra Intervención o en la muestra Comparación? ¿O es igual?

Pauta de presentación de resultados

Se indican el estadístico de Welch y su significación. Seguidamente, en la tabla (con numeración “4.4.Variable.1”) de presentación de resultados de este análisis se mencionan los estadísticos descriptivos, recuentos de cada casilla, medias observadas y desviaciones típicas. En esta misma tabla se mencionan también los resultados de las comparaciones post hoc (opción HSD de Tuckey o Games-Howell) entre las submuestras de rechazados en las dos muestras en los dos tiempos. Finalmente se incluye el gráfico “4.4.Variable.1” de medias de la variable en tiempo T1 y en tiempo T2 en las submuestras de rechazados Comparación y rechazados Intervención.

A continuación la tabla 3.10 ofrece un ejemplo de tabla de tipo 4.4.Variable.1.

Tabla 3.10. *Ejemplo de tabla 4.4.Variable.1.Variable X. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención).*

Muestra	Tiempo	Media (DT)	Tiempo- MismoT°OtraM		Tiempo- MismaMOtroT°		Tiempo-OtroT°OtraM	
			Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.
C	T1 (N=...)	Media (DT)	RCenT1- RIenT1	xx	RCenT1- RCenT2	xx	RCenT1- RIenT2	xx
	T2 (N= ...)	Media (DT)		xx			RCenT2- RIenT1	xx
I	T1 (N=...)	Media (DT)			RIenT1- RIenT2	xx		
	T2 (N= ...)	Media (DT)						

Cuadro-resumen fase VII

Por último, cada serie de análisis se completa con un cuadro con numeración “4.4.Variable.1”, que ofrece un resumen de los resultados obtenidos en la fase VII en la variable estudiada.

Para tener una visión global de los análisis realizados en las fases IV, V, VI y VII, se ofrece a continuación la figura 3.19 que reproduce la secuencia completa de estos análisis.

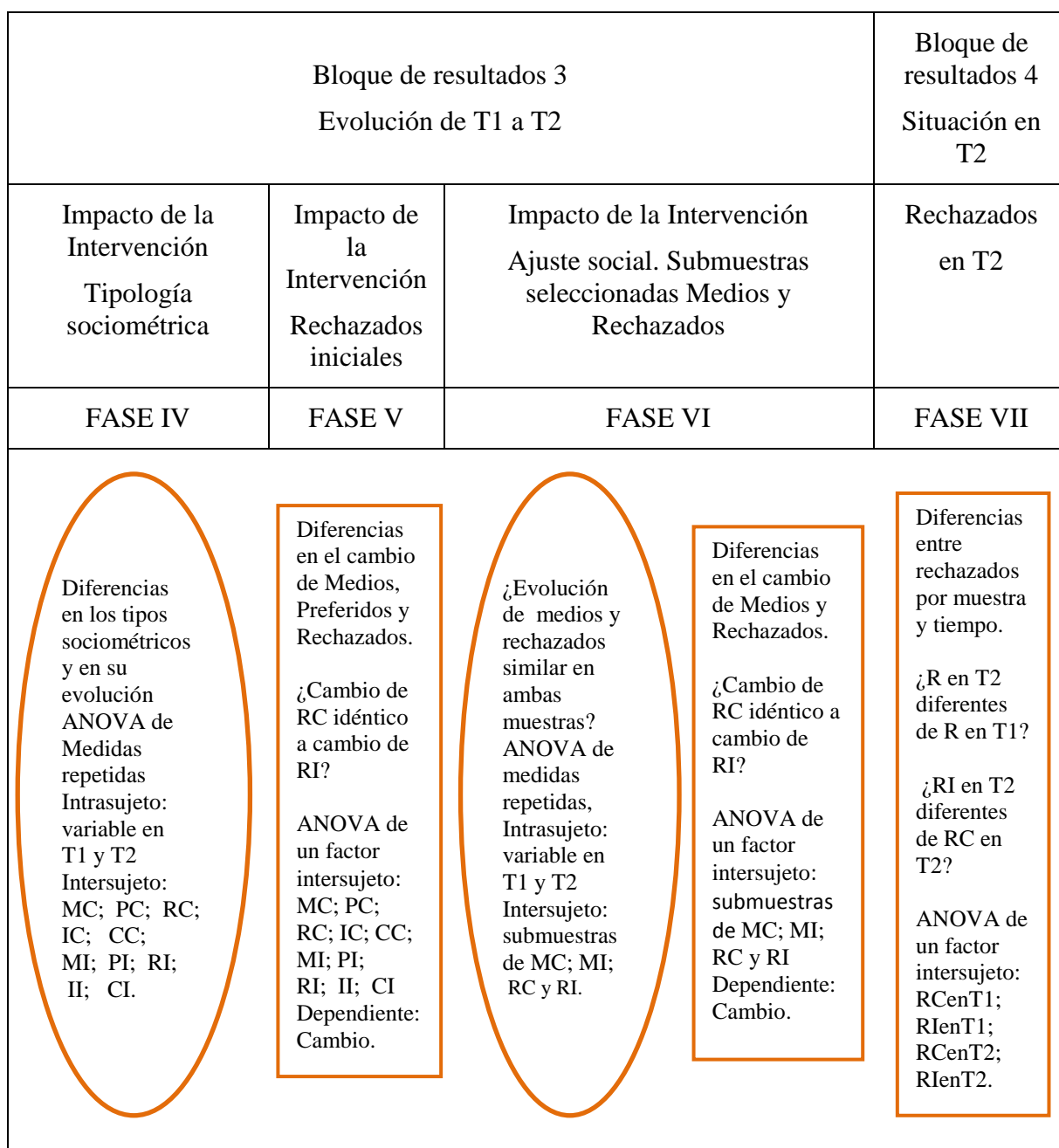


Figura. 3.19. Esquema de la secuencia analítica de los bloques 3 y 4; fases IV, V, VI y VII

Capítulo IV. RESULTADOS

Los resultados vienen expuestos en 4 grandes bloques.

En el bloque 1 se exponen los resultados obtenidos en los contrastes entre las dos muestras, respecto a la situación inicial del grupo completo de rechazados identificados en T1 en ambas muestras, comparando estos dos grupos de rechazados (Comparación e Intervención) entre sí y con un grupo equiparable de medios de cada muestra (comparación e Intervención). Luego, en el bloque 2, se examina la evolución del alumnado en general y las aulas de ambas muestras, con todos los sujetos presentes a lo largo de todo el primer ciclo. El bloque 3 trata del impacto de la intervención a nivel de tipología sociométrica. Los contrastes se llevan a cabo en todas las variables estudiadas en este trabajo: tasa de rechazo, niveles de rechazo y aceptación, reputación de los alumnos en diversos aspectos, expectativas y percepciones sociales del alumnado, clima del aula percibido y centralidad. Los análisis del bloque 3 se centran más concretamente en el alumnado inicialmente rechazado, del cual también se presentan resultados de la evolución de su ajuste social con los compañeros, informado por los padres y el profesor-tutor. El último bloque informa de los resultados obtenidos en el estudio de la situación del grupo completo de alumnos identificados como rechazados en T2, en ambas muestras, comparándolos con los rechazados identificados en T1.

La numeración de tablas, gráficos y cuadros se organiza de la siguiente manera: “Número del capítulo (siempre el 4) .Número del bloque de resultados (1 sólo dígito, del 1 al 4). Número de la variable (de 1 a 3 dígitos, ver nomenclatura). Número de la tabla, gráfico o cuadro referido a esta variable, dentro de este bloque (1 sólo dígito)”. Respecto al número de tabla, gráfico o cuadro, aunque haya una sola tabla, o un solo gráfico o cuadro referido a esta variable dentro de este bloque, se le asignará igualmente el número 1, ya que de esta manera se puede identificar rápidamente la variable de la cual se trata mediante los dígitos centrales. El segundo dígito también permite saber dentro de qué bloque de análisis se ubica la tabla, gráfico o cuadro.

A continuación se presenta el índice de este capítulo.

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1. EL TIPO SOCIOMÉTRICO RECHAZADO A PRINCIPIO DE CICLO

- 1.0. Tasa de rechazo*
- 1.1. Nominaciones negativas recibidas*
- 1.2. Nominaciones positivas recibidas*
- 1.3.1. Reputación de agresión*
- 1.3.2. Reputación de prosocialidad*
- 1.3.3. Reputación de timidez*
- 1.4.1. Expectativas negativas*
 - 1.4.2.1 Percepción de soledad*
 - 1.4.2.2 Percepción de insatisfacción social*
- 1.4.3. Percepción de aceptación de los iguales*
- 1.4.4. Expectativas positivas*
- 1.4.5. Percepción de autocompetencia cognitiva*
- 1.5.1. Percepción de proximidad en el clima del aula*
- 1.5.2. Percepción de control en el clima del aulas*
- 1.6. Centralidad*

2. IMPACTO DE LA INTERVENCIÓN EN EL ALUMNADO Y EN LAS AULAS

- 2.1. Nominaciones negativas recibidas*
 - a) Impacto en el alumnado*
 - b) Impacto en las aulas*
- 2.2. Nominaciones positivas recibidas*
 - a) Impacto en el alumnado*
 - b) Impacto en las aulas*
- 2.3.1. Reputación de agresión*
 - a) Impacto en el alumnado*
 - b) Impacto en las aulas*
- 2.3.2. Reputación de prosocialidad*
 - a) Impacto en el alumnado*
 - b) Impacto en las aulas*
- 2.3.3. Reputación de timidez*
 - a) Impacto en el alumnado*
 - b) Impacto en las aulas*
- 2.4.1. Expectativas negativas*
 - a) Impacto en el alumnado*
 - b) Impacto en las aulas*

- 2.4.2.1. *Percepción de Soledad*
 - a) *Impacto en el alumnado*
 - b) *Impacto en las aulas*
- 2.4.2.2. *Percepción de Insatisfacción social*
 - a) *Impacto en el alumnado*
 - b) *Impacto en las aulas*
- 2.4.3. *Percepción de aceptación de los iguales*
 - a) *Impacto en el alumnado*
 - b) *Impacto en las aulas*
- 2.4.4. *Expectativas positivas*
 - a) *Impacto en el alumnado*
 - b) *Impacto en las aulas*
- 2.4.5. *Percepción de autocompetencia cognitiva*
 - a) *Impacto en el alumnado*
 - b) *Impacto en las aulas*
- 2.5.1. *Percepción de proximidad en el clima del aula*
 - a) *Impacto en el alumnado*
 - b) *Impacto en las aulas*
- 2.5.2. *Percepción de control en el clima del aula*
 - a) *Impacto en el alumnado*
 - b) *Impacto en las aulas*

3. IMPACTO DE LA INTERVENCIÓN EN LA TIPOLOGÍA SOCIOMÉTRICA

- 3.0. *Estabilidad del rechazo*
- 3.1. *Nominaciones negativas recibidas*
 - a) *Impacto en los tipos sociométricos*
 - b) *Impacto en el tipo rechazado*
- 3.2. *Nominaciones positivas recibidas*
 - a) *Impacto en los tipos sociométricos*
 - b) *Impacto en el tipo rechazado*
- 3.3.1. *Reputación de agresión*
 - a) *Impacto en los tipos sociométricos*
 - b) *Impacto en el tipo rechazado*
- 3.3.2. *Reputación de prosocialidad*
 - a) *Impacto en los tipos sociométricos*
 - b) *Impacto en el tipo rechazado*
- 3.3.3. *Reputación de timidez*
 - a) *Impacto en los tipos sociométricos*
 - b) *Impacto en el tipo rechazado*
- 3.4.1. *Expectativas negativas*
 - a) *Impacto en los tipos sociométricos*
 - b) *Impacto en el tipo rechazado*
- 3.4.2.1. *Percepción de Soledad*

- a) *Impacto en los tipos sociométricos*
- b) *Impacto en el tipo rechazado*
- 3.4.2.2. *Percepción de Insatisfacción social*
 - a) *Impacto en los tipos sociométricos*
 - b) *Impacto en el tipo rechazado*
- 3.4.3. *Percepción de aceptación de los iguales*
 - a) *Impacto en los tipos sociométricos*
 - b) *Impacto en el tipo rechazado*
- 3.4.4. *Expectativas positivas*
 - a) *Impacto en los tipos sociométricos*
 - b) *Impacto en el tipo rechazado*
- 3.4.5. *Percepción de autocompetencia cognitiva*
 - a) *Impacto en los tipos sociométricos*
 - b) *Impacto en el tipo rechazado*
- 3.5.1. *Percepción de proximidad en el clima del aula*
 - a) *Impacto en los tipos sociométricos*
 - b) *Impacto en el tipo rechazado*
- 3.5.2. *Percepción de control en el clima del aula*
 - a) *Impacto en los tipos sociométricos*
 - b) *Impacto en el tipo rechazado*
- 3.6. *Evolución de la centralidad del rechazado*
- 3.7.1. *Relaciones positivas con los compañeros. Informe de los padres*
- 3.7.2. *Relaciones positivas con los compañeros. Informe del tutor*
- 3.8.1. *Problemas con los compañeros. Informe de los padres*
- 3.8.2. *Problemas con los compañeros. Informe del tutor*

4. EL TIPO SOCIOMÉTRICO RECHAZADO A FINAL DE CICLO

- 4.0. *Tasa de rechazo*
- 4.1. *Nominaciones negativas recibidas*
- 4.2. *Nominaciones positivas recibidas.*
- 4.3.1. *Reputación de agresión*
- 4.3.2. *Reputación de prosocialidad*
- 4.3.3. *Reputación de timidez*
- 4.4.1. *Expectativas negativas*
 - 4.4.2.1 *Percepción de soledad*
 - 4.4.2.2. *Percepción de insatisfacción social*
 - 4.4.3. *Percepción de aceptación de los iguales*
 - 4.4.4. *Expectativas positivas*
 - 4.4.5. *Percepción de autocompetencia cognitiva*
- 4.5.1. *Percepción de proximidad en el clima del aula*
- 4.5.2. *Percepción de control en el clima del aula*
- 4.6. *Centralidad*

1. El tipo sociométrico rechazado a principio de ciclo

En este bloque se exponen los resultados de análisis realizados con el objeto de poder dibujar el perfil del alumnado rechazado a principio de ciclo.

La primera variable analizada es la propia tasa de rechazo, teniendo como muestra todos los participantes presentes en T1, en ambas muestras Comparación e Intervención.

Además de la tasa de rechazo, para conocer la situación de los rechazados y definirlos, se realizan análisis en las demás variables mencionadas en este trabajo. Así pues, al efecto de saber cuáles son las características diferenciales del alumnado rechazado, se comparan estos alumnos con los alumnos de tipo sociométrico medio en las variables estudiadas. Los análisis realizados permiten también comprobar si los rechazados de ambas muestras son iguales entre sí en estas variables. Las submuestras de medios están formadas en cada una de las dos muestras por una selección aleatoria de alumnos y alumnas de tipo sociométrico medio, equiparable en número y género al alumnado identificado como rechazado.

1.0. Tasa de rechazo

Tasa de rechazo. La tasa de rechazo, o porcentaje de alumnos rechazados de una muestra, es la variable más relevante de este estudio que evalúa el impacto de una intervención dedicada a reducir el nivel de rechazo entre iguales.

El cuestionario sociométrico mide el nivel de rechazo y de aceptación que recibe un niño por parte de sus iguales en función de las Nominaciones Negativas Recibidas (NNR) y las Nominaciones Positivas Recibidas (NPR).

Las NNR y las NPR son indicadores esenciales en la determinación del tipo sociométrico, puesto que una combinación de ambos son las que todos los sistemas de identificación de tipos utilizan. De estas dos medidas la cantidad de NNR es una característica del rechazo, dado que para que el alumno sea identificado como rechazado tiene que recibir una cantidad o proporción muy alta de NNR. Pero por otra parte los

alumnos rechazados pueden recibir NPR, aunque nunca en una cantidad o proporción muy alta.

Según los criterios establecidos por Garcia Bacete (2006, 2007) los alumnos rechazados son aquellos que cumplen de modo simultáneo dos condiciones: a) reciben un número de nominaciones negativas igual o superior al límite superior de nominaciones negativas ($NNR \geq LSNNR$); b) reciben un número de nominaciones positivas inferior a la media de nominaciones positivas ($NPR < MNPR$).

En la tabla 4.1.0.1 se indican las tasas de cada tipo sociométrico en cada muestra, en T1.

Tabla 4.1.0.1. *Incidencia de los tipos sociométricos en cada muestra al inicio del primer ciclo, T1*

		Tipo sociométrico en T1					Total
		Medio	Pref.	Rech.	Ignor.	Controv.	
Comparación	N	162	27	30	8	2	229
	% dentro de Muestra	70.7	11.8	13.1	3.5	.9	100.0
	% dentro de TipoSocioT1	51.6	52.9	53.6	61.5	22.2	51.7
	Res. corregidos	-.1	.2	.3	.7	-1.8	
Intervención	N	152	24	26	5	7	214
	% dentro de Muestra	71.0	11.2	12.1	2.3	3.3	100.0
	% dentro de TipoSocioT1	48.4	47.1	46.4	38.5	77.8	48.3
	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	100.0

Estadísticos: Chi-cuadrado de Pearson= 3.747 ; $p > .05$; Razón de verosimilitudes=3.914 ; $p > .05$, ambos no significativos.

Los residuos tipificados de cada célula indican que los porcentajes de cada tipo sociométrico son similares en ambas muestras, obviando el grupo poco nutrido de controvertidos. El porcentaje de medios gira en torno al 71% y el de preferidos se sitúa en torno al 11%.

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. En el conjunto de las dos muestras el porcentaje total de rechazo alcanza el 12.6%.

Las cifras mencionadas son similares a las que se encuentran en la literatura (García Bacete *et al.*, 2010), dando a entender que en lo referido a la distribución global de la tipología sociométrica ambas muestras presentan el perfil habitual.

Incidencia diferencial del rechazo por género en T1. Como análisis complementario se examinan las diferencias en la ocurrencia de los tipos sociométricos en función del género. En concreto interesa saber si las muestras con las cuales trabajamos presentan las diferencias señaladas en la literatura respecto a la menor incidencia de rechazo en chicas que en chicos. En concreto, según el trabajo de revisión de García Bacete y colaboradoras (2010), la proporción de rechazados está entre 2 y 5 veces la de rechazadas en todos los ciclos de primaria.

En la tabla 4.1.0.2 se indican las diferencias de tasas de cada tipo sociométrico según el género, en cada muestra, en T1.

Tabla 4.1.0.2. *Diferencias por género en la incidencia de los tipos sociométricos en cada muestra al inicio del primer ciclo, T1*

Muestra		Tipo sociométrico en T1						
Sexo		Medio	Pref.	Rech.	Ignor.	Controv.	Total	
Comparación	niño	N	74	16	19	4	2	115
		% dentro de Sexo	64.3	13.9	16.5	3.5	1.7	100.0
		Res. corregidos	-2.1	1.0	1.5	.0	1.4	
	niña	N	88	11	11	4	0	114
		% dentro de Sexo	77.2	9.6	9.6	3.5	.0	100.0
		Res. corregidos	2.1	-1.0	-1.5	.0	-1.4	
Intervención	niño	N	69	19	16	3	6	113
		% dentro de Sexo	61.1	16.8	14.2	2.7	5.3	100.0
		Res. corregidos	-3.4	2.7	1.0	.3	1.8	
	niña	N	83	5	10	2	1	101
		% dentro de Sexo	82.2	5.0	9.9	2.0	1.0	100.0
		Res. corregidos	3.4	-2.7	-1.0	-3	-1.8	
Total	N	314	51	56	13	9	443	
	% dentro de Sexo	70.9	11.5	12.6	2.9	2.0	100.0	

Estadísticos:

Comparación: Chi-cuadrado de Pearson= 6.265; $p > .05$; Razón de verosimilitudes =7.070; $p > .05$, ambos no significativos.

Intervención: Chi-cuadrado de Pearson= 13.983; $p = .007$. ; Razón de verosimilitudes =14.887; $p = .005$, ambos significativos.

Los residuos tipificados de cada célula indican que en ambas muestras hay significativamente menos niños que niñas de tipo promedio. En la muestra Intervención, en el tipo preferido, hay menos niñas que niños de lo que es esperable por efecto del azar. Estas niñas que “faltan” en el grupo de preferidos son las que nutren de sobra el grupo de los medios.

Respecto al tema central de este trabajo, el tipo rechazado, se observa que efectivamente, en ambas muestras, hay menos niñas que niños. Las diferencias de

porcentaje por género (en ambas muestras aproximadamente 60 % de los rechazados son niños y 40 % son niñas) son similares en ambas muestras.

Por lo tanto se comprueba que ninguna de las dos muestras muestra un perfil insólito en cuanto a la distribución por sexo de los distintos tipos sociométricos.

El cuadro 4.1.0.1 ofrece un resumen de los datos relativos a la tasa de rechazo en T1.

Cuadro 4.1.0.1. *Tasa de rechazo en T1. Resumen de resultados.*

El tipo sociométrico Rechazado a principio de ciclo (tablas 4.1.0.1 y 4.1.0.2)
Tasa de rechazo similar en ambas muestras: 13.1 en Comparación y 12.1 en Intervención.
Diferencias por género: En ambas muestras 60 % de los rechazados son niños y 40 % son niñas.

A continuación se realizan análisis de las variables cuantitativas de este estudio.

1.1. Nominaciones negativas recibidas

Fase I. El tipo sociométrico rechazado a principio de ciclo. Diferencias entre medios y rechazados en ambas muestras en T1. ANOVA de un factor.

En esta fase se pretende responder a las preguntas: ¿los rechazados se diferencian de los medios en la variable ÍndiceNNR ? ¿En esta variable, en T1, son idénticos los alumnos identificados como rechazados en la muestra de Intervención a los rechazados identificados en la muestra de Comparación? A tal efecto se realiza un ANOVA de un factor intersujeto, Tipo-sociométrico/Muestra de 4 condiciones: (MedioComparación, RechazadoComparación, MedioIntervención, RechazadoIntervención) con la variable dependiente ÍndiceNNR.

Resultados

El Test Robusto de Welch informa que no se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas ($W_{(3,56,302)} = 71.278; p = .00$). Por lo tanto se elige la opción posthoc de Games Howell.

La tabla 4.1.1.1 ofrece los resultados de las comparaciones múltiples en las diferencias entre rechazados y medios de ambas muestras, además de los datos descriptivos.

Tabla 4.1.1.1. *IndiceNNR. Submuestras seleccionadas. Diferencias entre medios y rechazados en T1.*

Muestra	Tipo	Media (DT)	Tipo- MismoT.Otra M		Tipo- MismaM.OtroT.		Tipo- OtroT.OtraM.	
			Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.
C	Medio (N= 30)	12.53 (6.69)	-.505	.99	-32.833	.00	-34.159	.00
	Rechazado (N=30)	45.37 (15.51)	-1.326	.99			32.328	.00
I	Medio (N=26)	13.04 (7.74)			-33.654	.00		
	Rechazado (N= 26)	46.69 (14.97)						

Se comprueba que las medias de IndiceNNR de los rechazados de ambas muestras no se diferencian, pero sí son significativamente superiores a las medias de ambas submuestras de medios. Por su parte, las medias de los promedios tampoco se diferencian de una muestra a otra. Por lo tanto las relaciones observadas en los efectos intersujetos son las siguientes: Media RC=Media RI > Media MC = Media MI.

A continuación se ofrece el gráfico 4.1.1.1 que permite visualizar estos resultados.

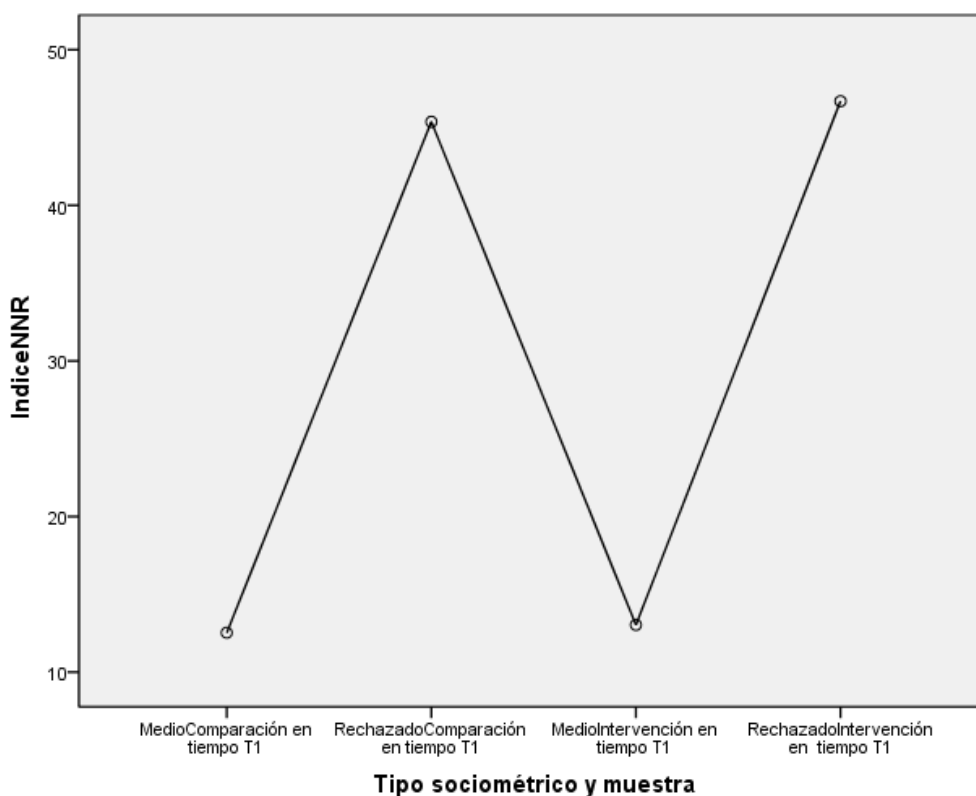


Gráfico 4.1.1.1. ÍndiceNNR. Submuestras seleccionadas. Diferencias entre medios y rechazados en T1.

Se observa como las medias de los dos grupos de rechazados están situadas a la misma altura en la parte superior del gráfico, mientras que las medias de los promedios están en la parte inferior, también a una misma altura.

En conclusión, ambas submuestras de rechazados no presentan diferencias entre sí en T1 en la variable ÍndiceNNR, y tampoco presentan diferencias entre sí las dos submuestras de medios. Los dos grupos de rechazados tienen un nivel de ÍndiceNNR significativamente superior al nivel observado en los dos grupos de medios. Se considera por lo tanto que un rasgo característico de los rechazados es tener un nivel significativamente alto de ÍndiceNNR, indistintamente del grupo con el cual se comparan los rechazados, sea con los medios de su propia muestra, sea con los medios de otra muestra.

A continuación se ofrece el cuadro 4.1.1.1, que resume los resultados obtenidos en esta variable en los análisis de la fase I.

Cuadro 4.1.1.1. *IndiceNNR. Secuencia analítica Fase I. Resumen de resultados.*

El tipo sociométrico Rechazado a principio de ciclo (tabla 4.1.1.1; gráfico 4.1.1.1)
MC= MI < RC= RI
Un nivel alto de IndiceNNR es un rasgo distintivo de los rechazados.
En la variable IndiceNNR el grupo de rechazados en T1 de Comparación no presenta diferencias con el grupo de rechazados en T1 de Intervención.

1.2. Nominaciones positivas recibidas

Fase I. El tipo sociométrico rechazado a principio de ciclo. Diferencias entre medios y rechazados en ambas muestras en T1. ANOVA de un factor.

¿Los rechazados se diferencian de los medios en la variable IndiceNPR? ¿En T1, son idénticos los rechazados de la muestra de Intervención a los de la muestra de Comparación? Para responder a estas preguntas se realiza un ANOVA de un factor intersujeto, Tipo-sociométrico/Muestra de 4 condiciones: (MedioComparación, RechazadoComparación, MedioIntervención, RechazadoIntervención) con la variable dependiente IndiceNPR.

El Test Robusto de Welch informa que no se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas ($W_{(3,58.765)} = 29.339; p = .00$). Por lo tanto se elige la opción posthoc de Games Howell.

La tabla 4.1.2.1 ofrece los resultados de las comparaciones múltiples en las diferencias entre rechazados y medios de ambas muestras, además de los datos descriptivos.

Tabla 4.1.2.1. *IndiceNPR. Submuestras seleccionadas. Diferencias entre medios y rechazados en T1.*

Muestra	Tipo	Media (DT)	Tipo- MismoT.Otra M		Tipo- MismaM.OtroT.		Tipo- OtroT.OtraM.	
			Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.
C	Medio (N= 30)	19.63 (8.77)	-7.867	.01	10.100	.00	7.979	.00
	Rechazado (N=30)	9.53 (6.58)	-2.121	.69			-17.967	.00
I	Medio (N=26)	27.50 (8.46)			15.846	.00		
	Rechazado (N= 26)	11.65 (7.68)						

La media más baja de ÍndiceNPR se encuentra en el grupo de rechazados de Comparación y la más alta en el grupo de medios de Intervención.

En los efectos intersujetos se comprueba que las medias de ÍndiceNPR de los rechazados de ambas muestras no se diferencian ($p=.69$), pero sí son significativamente inferiores a las medias del tipo sociométrico medio, tanto en Comparación como en Intervención. Por otra parte las dos submuestras de promedios sí presentan diferencias ($p=.01$), siendo el nivel de NPR más alto en la muestra Intervención. La secuencia relacional es la siguiente: Media RC=Media RI < Media MC < Media MI

A continuación se ofrece el gráfico 4.1.2.1 que permite visualizar estos resultados.

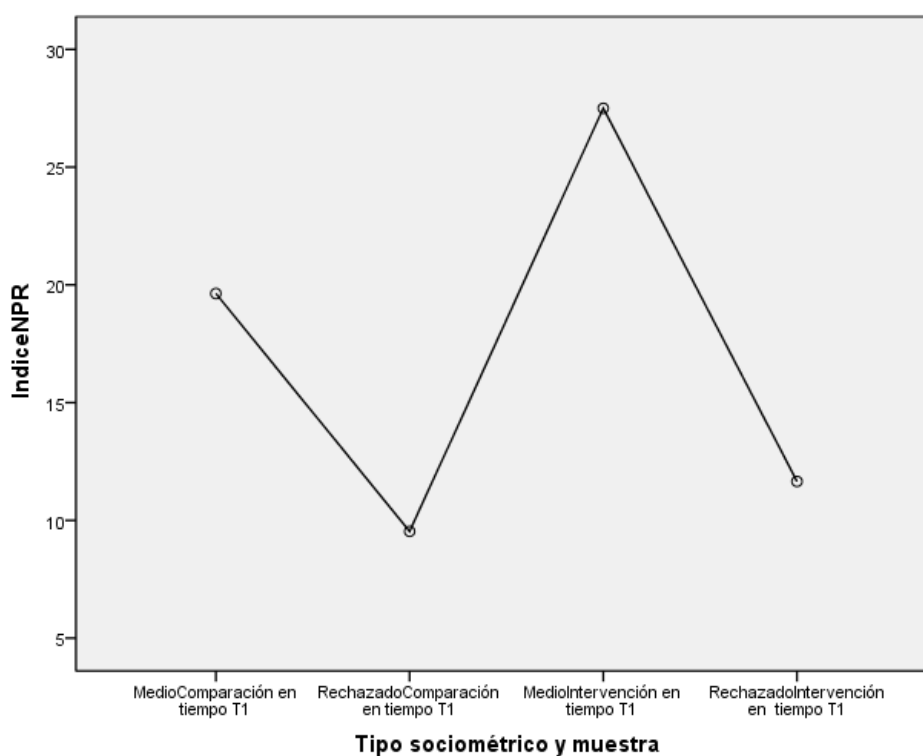


Gráfico 4.1.2.1. Índice NPR. Submuestras seleccionadas. Diferencias entre medios y rechazados en T1.

Se observa como las medias de las dos submuestras de rechazados están situadas a la misma altura en la parte inferior del gráfico, ya que no hay diferencias significativas entre estos dos grupos. Sin embargo sí hay diferencias entre todos los rechazados y todos los medios. Por otra parte, el grupo de medios de Comparación tiene una media significativamente inferior a la del grupo de medios de Intervención.

En T1, ambos grupos de rechazados son similares en cuanto a la variable NPR, y además se diferencian de ambos grupos de medios. El tener un nivel significativamente bajo de Índice NPR se puede considerar como un rasgo distintivo de los rechazados, independientemente de la muestra de medios con la cual se contrastan, sean medios de su propio grupo de iguales, o de otro grupo.

A continuación se ofrece el cuadro 4.1.2.1, que resume los resultados obtenidos en esta variable en los análisis de la fase I.

Cuadro 4.1.2.1. *IndiceNPR. Secuencia analítica Fase I. Resumen de resultados.*

El tipo sociométrico Rechazado a principio de ciclo (tabla 4.1.2.1; gráfico 4.1.2.1)
$MI > MC > RC = RI$
Un nivel bajo de IndiceNPR es un rasgo distintivo de los rechazados.
En la variable IndiceNPR el grupo de rechazados en T1 de Comparación no presenta diferencias con el grupo de rechazados en T1 de Intervención

1.3.1. Reputación de agresión

Fase I. El tipo sociométrico rechazado a principio de ciclo. Diferencias entre medios y rechazados en ambas muestras en T1. ANOVA de un factor.

Para saber si en la variable Reputación en agresión existen diferencias entre medios y rechazados, o entre las dos submuestras de rechazados en T1, se realiza un ANOVA de un factor intersujeto, Tipo-sociométrico/Muestra de 4 condiciones: (MedioComparación, RechazadoComparación, MedioIntervención, RechazadoIntervención) con la variable dependiente Reputación en agresión.

El Test Robusto de Welch indica que no se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas ($W_{(3,55.716)}=10.000$; $p = .00$). Por lo tanto se elige la opción posthoc de Games Howell.

La tabla 4.1.3.1.1 ofrece los resultados de las comparaciones múltiples en las diferencias entre rechazados y medios de ambas muestras, además de los datos descriptivos.

Tabla 4.1.3.1.1. *Reputación en agresión. Submuestras seleccionadas. Diferencias entre medios y rechazados en T1.*

Muestra	Tipo	Media (DT)	Tipo- MismoT.Otra M		Tipo- MismaM.OtroT.		Tipo- OtroT.OtraM.	
			Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.
C	Medio (N= 30)	1.633 (.425)	-.128	.81	-.486	.00	-.942	.00
	Rechazado (N=30)	2.120 (.517)	-.455	.16			.358	.11
I	Medio (N=25)	1.761 (.605)			-.814	.00		
	Rechazado (N= 26)	2.575 (.974)						

Se observa que en T1 la peor reputación en agresión se encuentra en la submuestra rechazados de Intervención, mientras que la mejor reputación está en la submuestra medios de Comparación. Tipo por tipo, las medias en Comparación son más bajas que en Intervención.

En los efectos intersujetos se comprueba que las dos submuestras de medios son similares entre sí ($p=.81$) en la variable Reputación en agresión (Media MC=Media MI), y por su parte las dos submuestras de rechazados también son similares entre sí ($p=.16$) (Media RC=Media RI). Además los rechazados de cada muestra tienen una reputación de agresión significativamente peor que la de los medios de su misma muestra (Media RC < Media MC; Media RI < Media MI). Sin embargo se observan diferencias en los contrastes entre rechazados y medios de distinta muestra: los rechazados de Comparación puntúan significativamente más alto en agresión que los medios de Comparación, pero, a pesar de también puntuar más alto que los medios de Intervención, la diferencia en este caso no alcanza a ser significativa ($p=.11$) (Media RC < Media MC ; Media RC = Media MI). Los rechazados de Intervención muestran diferencias significativas con los medios de su propia muestra y de la otra muestra (Media RI < Media MI = Media MC).

A continuación se ofrece el gráfico 4.1.3.1.1 que permite visualizar estos resultados.

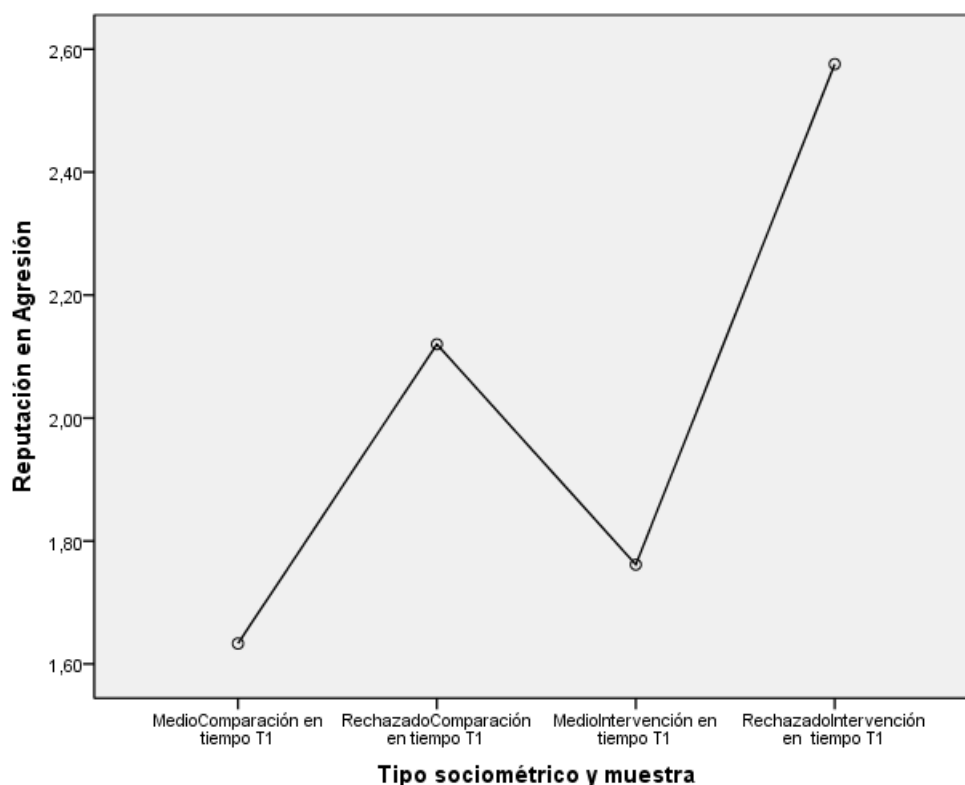


Gráfico 4.1.3.1.1. Reputación en agresión. Submuestras seleccionadas. Diferencias entre medios y rechazados en T1.

Las dos submuestras de rechazados no presentan diferencias entre sí en la variable Reputación en agresión. Tampoco se diferencian las dos submuestras de medios. Se observa como la media de los grupos de rechazados es netamente superior a la media de los promedios de su misma muestra. Sin embargo el grupo de rechazados de Comparación no difiere del grupo de medios de Intervención.

En resumen, en T1, ambos grupos de rechazados son similares en cuanto a la variable Reputación en agresión, y ambos se diferencian de los medios de su propia muestra. Por lo tanto, ya que es un hecho coincidente en las dos muestras Comparación e Intervención, el tener un nivel significativamente alto en reputación de agresión se puede considerar como un rasgo característico de los rechazados, pero con una limitación: que el elemento de comparación sea un grupo de iguales perteneciente a la misma muestra.

A continuación se ofrece el cuadro 4.1.3.1.1, que resume los resultados obtenidos en esta variable en los análisis de la fase I.

Cuadro 4.1.3.1.1. *Reputación en agresión. Secuencia analítica Fase I. Resumen de resultados.*

El tipo sociométrico Rechazado a principio de ciclo (tabla 4.1.3.1.1; gráfico 4.1.3.1.1)
$MC = MI ; RC = RI ; MC < RC ; MI < RI$ pero $RC = MI$
Una puntuación alta en reputación de agresión <i>dentro del propio grupo de iguales</i> es un rasgo distintivo de los rechazados.
En la variable Reputación en agresión el grupo de rechazados en T1 de Comparación no presenta diferencias con el grupo de rechazados en T1 de Intervención.

1.3.2. Reputación de prosocialidad

Fase I. El tipo sociométrico rechazado a principio de ciclo. Diferencias entre medios y rechazados en ambas muestras en T1. ANOVA de un factor.

Para saber si en la variable Reputación en prosocialidad existen diferencias entre medios y rechazados, o si existen entre las dos submuestras de rechazados en T1, se realiza un ANOVA de un factor intersujeto, Tipo-sociométrico/Muestra de 4 condiciones: (MedioComparación, RechazadoComparación, MedioIntervención, RechazadoIntervención) con la variable dependiente Reputación en prosocialidad.

El Test Robusto de Welch informa que no se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas ($W_{(3,54,254)}=109.148; p = .00$). Por lo tanto se elige la opción posthoc de Games Howell.

La tabla 4.1.3.2.1 ofrece los resultados de las comparaciones múltiples en las diferencias entre rechazados y medios de ambas muestras, además de los datos descriptivos.

Tabla 4.1.3.2.1. *Reputación en prosocialidad. Submuestras seleccionadas. Diferencias entre medios y rechazados en T1.*

Muestra	Tipo	Media (DT)	Tipo- MismoT.Otra M		Tipo- MismaM.OtroT.		Tipo- OtroT.OtraM.	
			Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.
C	Medio (N= 30)	2.040 (.333)	-1.913	.00	.440	.00	-.537	.04
	Rechazado (N=30)	1.600 (.334)	-.977	.00			-2.353	.00
I	Medio (N=25)	3.953 (.574)			1.376	.00		
	Rechazado (N= 26)	2.577 (.931)						

En T1 la peor reputación en prosocialidad se encuentra en la submuestra rechazados de Comparación, mientras que los medios de Intervención tienen reputación de ser los más prosociales. Por otra parte, las dos medias observadas en Comparación son más bajas que las de Intervención.

En los efectos intersujetos, se observa que las cuatro submuestras presentan diferencias significativas entre sí en la variable Reputación en prosocialidad: los rechazados de Comparación son menos prosociales que los medios de su misma muestra, estos a su vez son menos prosociales que los rechazados de Intervención, los cuales son menos prosociales que los medios de su muestra. La secuencia relacional es la siguiente: Media RC < Media MC < Media RI < Media MI.

A continuación se ofrece el gráfico 4.1.3.2.1 que permite visualizar estos resultados.

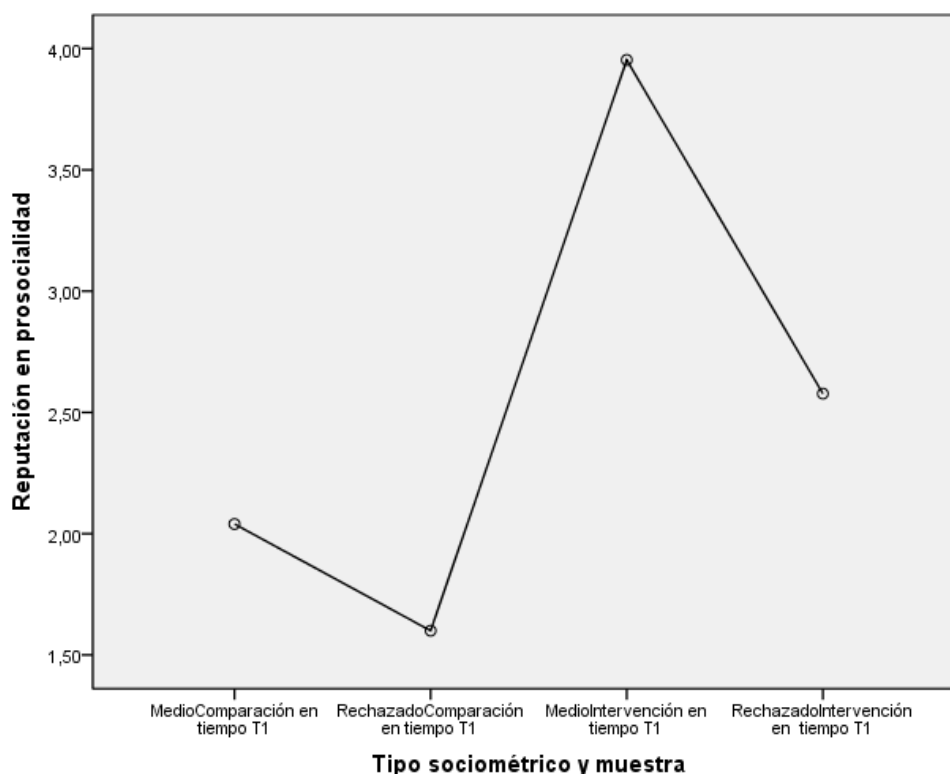


Gráfico 4.1.3.2.1. Reputación en prosocialidad. Submuestras seleccionadas. Diferencias entre medios y rechazados en T1.

En T1, las dos submuestras de rechazados presentan diferencias en cuanto a la variable Reputación en prosocialidad, como también son diferentes las dos submuestras de medios. En ambos casos el grupo de Intervención puntúa significativamente más alto que su homólogo en Comparación.

Sin embargo, la media de los grupos de rechazados es significativamente inferior a la media de los promedios de su misma muestra, es decir, los rechazados de Comparación son percibidos como menos prosociales que los medios de Comparación, y por su parte los rechazados de Intervención también son percibidos como menos prosociales que los medios de Intervención.

Por lo tanto podemos considerar que una característica de los rechazados es tener un nivel significativamente bajo en reputación de prosocialidad, siempre que la comparación se haga dentro de su propio grupo de iguales.

A continuación se ofrece el cuadro 4.1.3.2.1, que resume los resultados obtenidos en esta variable en los análisis de la fase I.

Cuadro 4.1.3.2.1. *Reputación en prosocialidad. Secuencia analítica Fase I. Resumen de resultados.*

El tipo sociométrico Rechazado a principio de ciclo (tabla 4.1.3.2.1; gráfico 4.1.3.2.1)
$RC < MC < RI < MI$
Una puntuación baja en reputación en prosocialidad <i>dentro del propio grupo de iguales</i> es un rasgo distintivo de los rechazados.
El grupo de rechazados en T1 de Comparación está evaluado como significativamente menos prosocial que el grupo de rechazados en T1 de Intervención.

1.3.3. Reputación de timidez

Fase I. El tipo sociométrico rechazado a principio de ciclo. Diferencias entre medios y rechazados en ambas muestras en T1. ANOVA de un factor.

¿Los rechazados se diferencian de los medios en la variable Reputación en timidez?
 ¿En T1, los alumnos identificados como rechazados en la muestra de Intervención tienen la misma reputación en timidez que los rechazados identificados en la muestra de Comparación? A tal efecto se realiza un ANOVA de un factor intersujeto, Tipo-sociométrico/Muestra de 4 condiciones: (MedioComparación, RechazadoComparación, MedioIntervención, RechazadoIntervención) con la variable dependiente Reputación en timidez.

El Test Robusto de Welch informa que no se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas ($W_{(3,54,798)}=22.165; p = .00$). Por lo tanto se elige la opción posthoc de Games Howell.

La tabla 4.1.3.3.1 ofrece los resultados de las comparaciones múltiples en las diferencias entre rechazados y medios de ambas muestras, además de los datos descriptivos.

Tabla 4.1.3.3.1. *Reputación en timidez. Submuestras seleccionadas. Diferencias entre medios y rechazados en T1.*

Muestra	Tipo	Media (DT)	Tipo- MismoT.Otra M		Tipo- MismaM.OtroT.		Tipo- OtroT.OtraM.	
			Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.
C	Medio (N= 30)	1.683 (.243)	-.353	.00	-.007	1	-.911	.00
	Rechazado (N=30)	1.690 (.318)	-.904	.00			-.346	.01
I	Medio (N=25)	2.036 (.424)			-.558	.00		
	Rechazado (N= 26)	2.594 (.572)						

En T1 los más tímidos son los rechazados de Intervención, mientras que los menos tímidos son los medios de Comparación. Las dos medias observadas en Comparación son más bajas que las de Intervención.

En los efectos intersujetos, se observa que los rechazados de Comparación no presentan diferencias significativas con los medios de su misma muestra (Media RC=Media MC). Por el contrario los rechazados de Intervención son sensiblemente más tímidos que los medios de su misma muestra, y estos a su vez son más tímidos que los que los medios y rechazados de Comparación (Media RI > Media MI > Media RC = Media MC).

A continuación se ofrece el gráfico 4.1.3.3.1 que permite visualizar estos resultados.

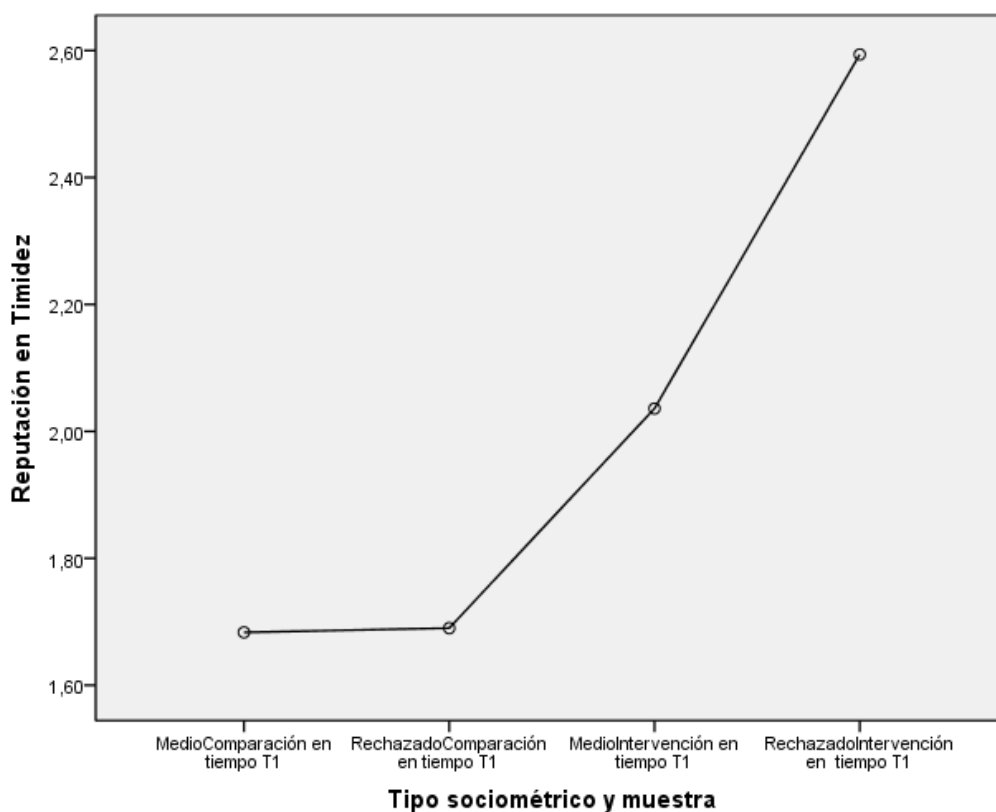


Gráfico 4.1.3.3.1. Reputación en timidez. Submuestras seleccionadas. Diferencias entre medios y rechazados en T1.

En T1, las dos submuestras de rechazados presentan diferencias entre sí en la variable Reputación en timidez, como también son diferentes entre sí las dos submuestras de medios. En ambos casos el grupo de Intervención puntúa significativamente más alto que su homólogo en Comparación.

Por otra parte, los rechazados de Comparación son idénticos a los medios de su muestra, mientras que los rechazados de Intervención son significativamente más tímidos que los medios de su muestra.

Por lo tanto el nivel de reputación en timidez no parece ser una característica específica de los alumnos rechazados, al menos al inicio del primer ciclo.

A continuación se ofrece el cuadro 4.1.3.3.1, que resume los resultados obtenidos en esta variable en los análisis de la fase I.

Cuadro 4.1.3.3.1. *Reputación en timidez. Secuencia analítica Fase I. Resumen de resultados.*

El tipo sociométrico Rechazado a principio de ciclo (tabla 4.1.3.3.1; gráfico 4.1.3.3.1)
MC=RC < MI< RI
El nivel de reputación en timidez NO parece ser una característica específica de los alumnos rechazados al inicio del primer ciclo.
El grupo de rechazados en T1 de Comparación está evaluado como significativamente menos tímido que el grupo de rechazados en T1 de Intervención.

1.4.1. Expectativas negativas

Fase I. El tipo sociométrico rechazado a principio de ciclo. Diferencias entre medios y rechazados en ambas muestras en T1. ANOVA de un factor.

¿Los rechazados tienen las mismas expectativas negativas que los medios? ¿En T1, los rechazados de la muestra de Intervención tienen las mismas expectativas negativas que los rechazados de la muestra de Comparación? Para responder a estas preguntas se realiza un ANOVA de un factor intersujeto, Tipo-sociométrico/Muestra de 4 condiciones: (MedioComparación, RechazadoComparación, MedioIntervención, RechazadoIntervención) con la variable dependiente Expectativas negativas ÍndicePN.

Se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas según el Test Robusto de Welch ($W_{(3,56,310)} = 1.254; p = .30$). Por lo tanto se elige la opción posthoc HSD de Tukey.

La tabla 4.1.4.1.1 ofrece los resultados de las comparaciones múltiples en las diferencias entre rechazados y medios de ambas muestras, además de los datos descriptivos.

Tabla 4.1.4.1.1. *Expectativas negativas. Submuestras seleccionadas. Diferencias entre medios y rechazados en T1.*

Muestra	Tipo	Media (DT)	Tipo- MismoT.Otra M		Tipo- MismaM.OtroT.		Tipo- OtroT.OtraM.	
			Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.
C	Medio (N= 30)	11.57 (8.21)	-1.35	.99	-3.20	.85	-9.01	.13
	Rechazado (N=30)	14.77 (12.50)	-5.81	.49			1.84	.97
I	Medio (N=26)	12.92 (9.94)			-7.65	.27		
	Rechazado (N= 26)	20.58 (25.28)						

En T1, los que más expectativas negativas tienen son los rechazados de Intervención, y los que menos son los medios de Comparación. Tipo por tipo, los grupos de Intervención informan de más expectativas negativas que sus respectivos homólogos en Comparación.

En los efectos intersujetos, se observa que no existen diferencias significativas, en ninguna de las comparaciones por pares. Dicho de otro modo, ambas submuestras de rechazados tienen las mismas expectativas negativas, ambas submuestras de medios tienen las mismas expectativas negativas, y tanto los rechazados como los medios tienen las mismas expectativas negativas (Media RC=Media RI = Media MC = Media MI).

A continuación se ofrece el gráfico 4.1.4.1.1 que permite visualizar estos resultados.

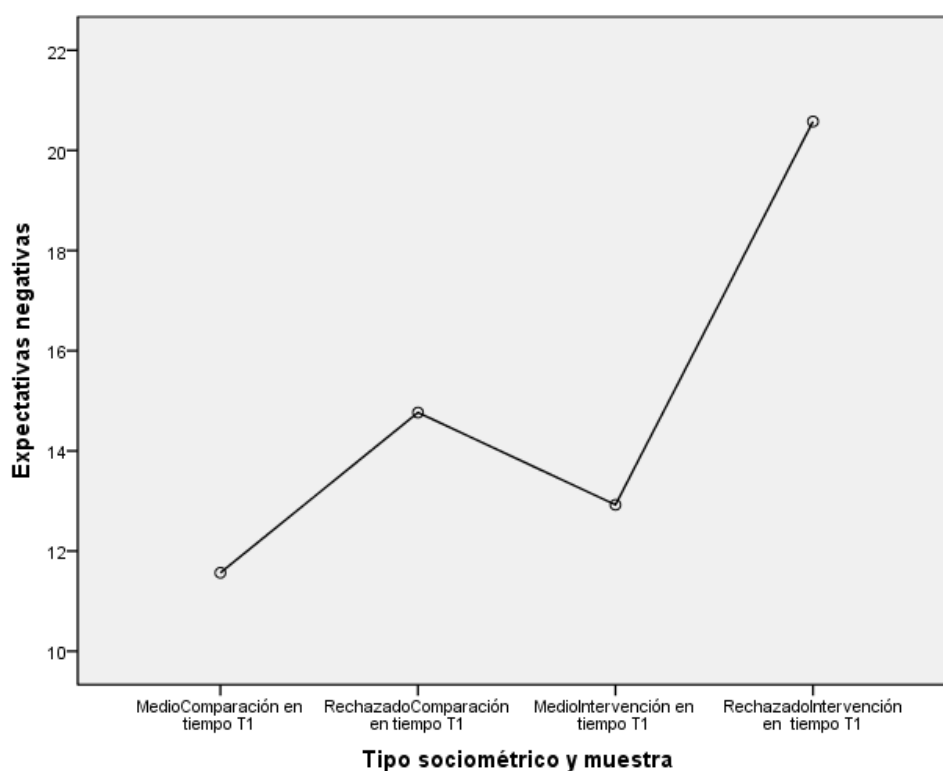


Gráfico 4.1.4.1.1. Expectativas negativas. Submuestras seleccionadas. Diferencias entre medios y rechazados en T1.

Se observa que el grupo de rechazados de Intervención tiene el nivel más alto de expectativas negativas, y también que los rechazados de cada muestra informan de más expectativas negativas que los medios de su propia muestra, pero no hay diferencia significativa con ningún grupo.

Podemos concluir que en la variable Expectativas negativas ambas submuestras de rechazados no presentan diferencias entre sí en T1, pero tampoco presentan diferencias con las dos submuestras de medios. Por lo tanto, al inicio del primer ciclo, la puntuación informada en expectativas negativas no se puede considerar como un rasgo distintivo de los rechazados.

A continuación se ofrece el cuadro 4.1.4.1.1, que resume los resultados obtenidos en esta variable en los análisis de la fase I.

Cuadro 4.1.4.1.1. *Expectativas negativas. Secuencia analítica Fase I. Resumen de resultados.*

El tipo sociométrico Rechazado a principio de ciclo (tabla 4.1.4.1.1; gráfico 4.1.4.1.1)
MC= MI =RC = RI
Los rechazados presentan una tendencia a tener más expectativas negativas que los medios <i>de su propia muestra</i> , pero no es significativo. Al inicio del primer ciclo, la puntuación informada en expectativas negativas NO se puede considerar como un rasgo distintivo de los rechazados.
El grupo de rechazados en T1 de Comparación tiene el mismo nivel de expectativas negativas que el grupo de rechazados en T1 de Intervención.

1.4.2.1. Percepción de soledad

Fase I. El tipo sociométrico rechazado a principio de ciclo. Diferencias entre medios y rechazados en ambas muestras en T1. ANOVA de un factor.

¿Los rechazados perciben la misma soledad que los medios? ¿En T1, los rechazados de la muestra de Intervención perciben la misma soledad que los rechazados de la muestra de Comparación? Para responder a estas preguntas se realiza un ANOVA de un factor intersujeto, Tipo-sociométrico/Muestra de 4 condiciones: (MedioComparación, RechazadoComparación, MedioIntervención, RechazadoIntervención) con la variable dependiente Percepción de soledad.

No se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas según el Test Robusto de Welch ($W_{(3,59,592)} = 7.275; p = .00$). Por lo tanto se elige la opción posthoc Games-Howell.

La tabla 4.1.4.2.1.1 ofrece los resultados de las comparaciones múltiples en las diferencias entre rechazados y medios de ambas muestras, además de los datos descriptivos.

Tabla 4.1.4.2.1.1. *Percepción de soledad. Submuestras seleccionadas. Diferencias entre medios y rechazados en T1.*

Muestra	Tipo	Media (DT)	Tipo- MismoT.Otra M		Tipo- MismaM.OtroT.		Tipo- OtroT.OtraM.	
			Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.
C	Medio (N= 30)	1.655 (.439)	.379	.00	-.111	.83	.245	.17
	Rechazado (N=30)	1.766 (.559)	.356	.05			.490	.00
I	Medio (N=26)	1.276 (.346)			-.133	.62		
	Rechazado (N= 26)	1.411 (.439)						

En T1, los que más soledad perciben son los rechazados de Comparación, y los que menos son los medios de Intervención. Por otra parte, los dos grupos de Intervención perciben menos soledad que los dos grupos de Comparación.

En los efectos intersujetos, se observa que no existen diferencias significativas entre los rechazados y los medios de su misma muestra (Media RC=Media MC; Media RI=Media MI). De forma significativa, los medios de Comparación perciben más soledad que sus homólogos de Intervención, y por su parte los rechazados de Comparación también perciben más soledad que los rechazados de Intervención (Media MC> Media MI; Media RC>Media RI). Además, los rechazados de Comparación perciben más soledad que los medios de Intervención, pero los rechazados de Intervención informan del mismo nivel de soledad que los medios de Comparación (Media RC> Media MI; Media RI=Media MC).

En definitiva el nivel de soledad es comparable entre sujetos de una misma muestra independientemente de su tipo sociométrico.

A continuación se ofrece el gráfico 4.1.4.2.1.1 que permite visualizar estos resultados.

Resultados

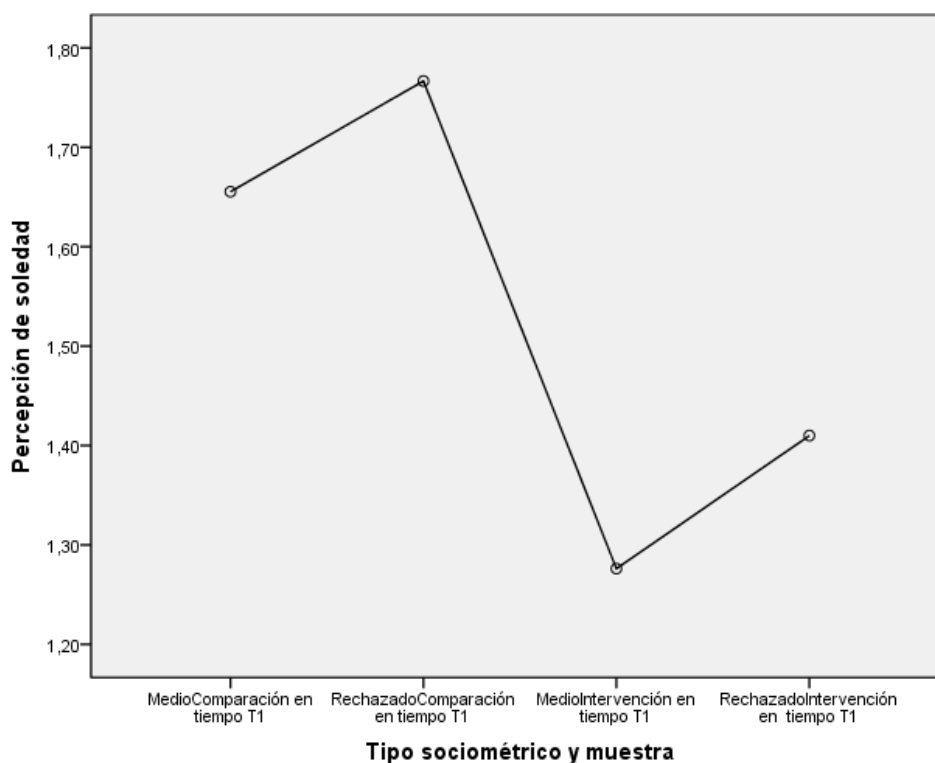


Gráfico 4.1.4.2.1.1. Percepción de soledad. Submuestras seleccionadas. Diferencias entre medios y rechazados en T1.

Las dos submuestras de Intervención informan de menos soledad que las dos submuestras de Comparación.

En T1, ambos grupos de rechazados presentan diferencias significativas, en concreto los rechazados de Comparación tienen un nivel de soledad percibida superior a sus homólogos de Intervención. Se observa que los rechazados puntúan más alto en soledad que los medios de su propia muestra, pero estas diferencias no son significativas, es decir, dentro de una misma muestra, los rechazados no se diferencian significativamente de los medios de su muestra.

En conclusión podemos considerar que el nivel informado de soledad percibida no es un rasgo distintivo de los rechazados, al menos al inicio del primer ciclo.

A continuación se ofrece el cuadro 4.1.4.2.1.1, que resume los resultados obtenidos en esta variable en los análisis de la fase I.

Cuadro 4.1.4.2.1.1. *Soledad. Secuencia analítica Fase I. Resumen de resultados.*

<p>El tipo sociométrico Rechazado a principio de ciclo (tabla 4.1.4.2.1.1; gráfico 4.1.4.2.1.1)</p>
<p>MC =RC ; MI= RI; MC> MI; RC> RI; RC>MI pero RI=MC</p> <p>Los rechazados puntúan más alto en soledad percibida que los medios <i>de su propia muestra</i>, pero estas diferencias no son significativas. El nivel informado de soledad percibida NO es un rasgo distintivo de los rechazados, al menos al inicio del primer ciclo.</p> <p>El grupo de rechazados en T1 de Comparación informa percibir más soledad que el grupo de rechazados en T1 de Intervención.</p>

1.4.2.2. Percepción de insatisfacción social

Fase I. El tipo sociométrico rechazado a principio de ciclo. Diferencias entre medios y rechazados en ambas muestras en T1. ANOVA de un factor.

¿Los rechazados perciben la misma insatisfacción social que los medios? ¿En T1, los rechazados de la muestra de Intervención perciben la misma insatisfacción social que los rechazados de la muestra de Comparación? Para responder a estas preguntas se realiza un ANOVA de un factor intersujeto, Tipo-sociométrico/Muestra de 4 condiciones: (MedioComparación, RechazadoComparación, MedioIntervención, RechazadoIntervención) con la variable dependiente Percepción de insatisfacción social.

No se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas según el Test Robusto de Welch ($W_{(3,58.737)} = 4.580$; $p = .00$). Por lo tanto se elige la opción posthoc Games-Howell.

La tabla 4.1.4.2.2.1 ofrece los resultados de las comparaciones múltiples en las diferencias entre rechazados y medios de ambas muestras, además de los datos descriptivos.

Tabla 4.1.4.2.2.1. *Percepción de insatisfacción social. Submuestras seleccionadas. Diferencias entre medios y rechazados en T1.*

Muestra	Tipo	Media (DT)	Tipo- MismoT.Otra M		Tipo- MismaM.OtroT.		Tipo- OtroT.OtraM.	
			Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.
C	Medio (N= 30)	1.331 (.314)	.244	.00	.076	.84	.148	.29
	Rechazado (N=30)	1.255 (.389)	.072	.87			.168	.17
I	Medio (N=26)	1.087 (.194)			-.096	.54		
	Rechazado (N= 26)	1.183 (.308)						

En T1, los dos grupos de Intervención perciben menos insatisfacción social que los dos grupos de Comparación. Los que informan de más insatisfacción social son los medios de Comparación, y los que menos son los medios de Intervención, pero el rango de variaciones entre ambas medias es muy estrecho, de 1.331 a 1.087, así que nos remitimos a los contrastes intersujetos para conocer la significación.

En los efectos intersujetos, se informa que efectivamente los medios de Comparación perciben más insatisfacción social que sus homólogos de Intervención (Media MC >Media MI), de forma significativa. Por el contrario no existen diferencias significativas entre los rechazados y los medios de su misma muestra (Media RC=Media MC; Media RI= Media MI). Tampoco se observan diferencias significativas entre ambos grupos de rechazados (Media RC= Media RI).

A continuación se ofrece el gráfico 4.1.4.2.2.1 que permite visualizar estos resultados.

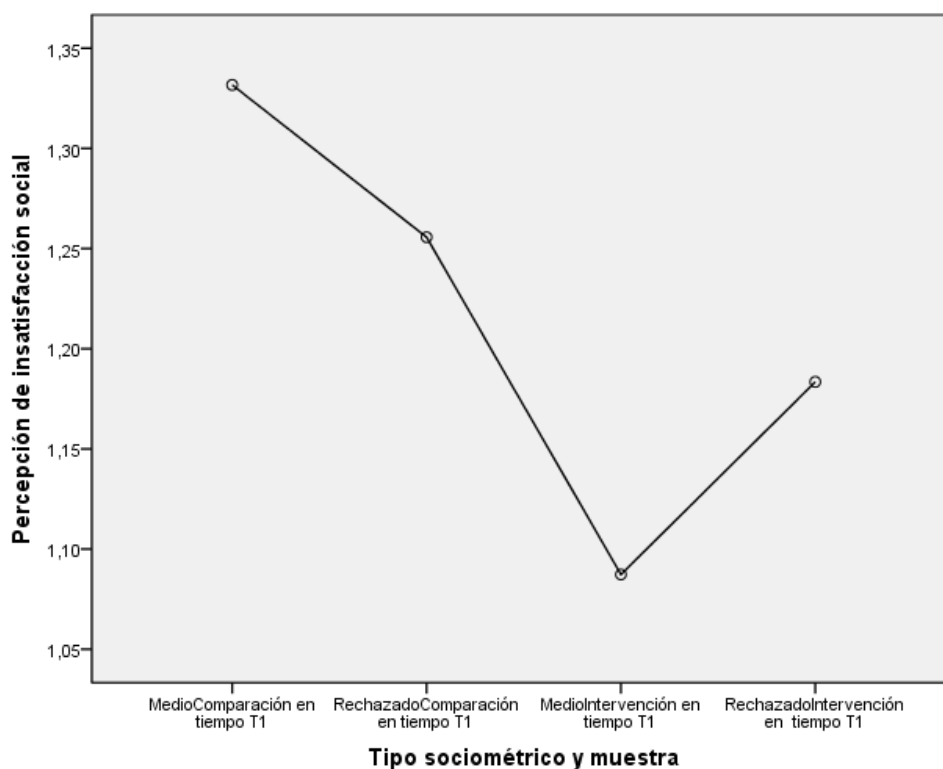


Gráfico 4.1.4.2.2.1. Percepción de insatisfacción social. Submuestras seleccionadas. Diferencias entre medios y rechazados en T1.

En T1, ambos grupos de rechazados no presentan diferencias significativas. Además, dentro de una misma muestra no hay diferencias, es decir, los rechazados de cada muestra informan del mismo nivel de insatisfacción social que los medios de su misma muestra.

En conclusión podemos considerar que al inicio del primer ciclo la puntuación en percepción de insatisfacción social no es un rasgo distintivo de los rechazados.

A continuación se ofrece el cuadro 4.1.4.2.2.1, que resume los resultados obtenidos en esta variable en los análisis de la fase I.

Cuadro 4.1.4.2.2.1. *Insatisfacción social. Secuencia analítica Fase I. Resumen de resultados.*

El tipo sociométrico Rechazado a principio de ciclo (tabla 4.1.4.2.2.1; gráfico 4.1.4.2.2.1)
$MC = RC ; RI = MI ; RC = RI ; MC > MI$
El nivel informado de insatisfacción social percibida NO es un rasgo distintivo de los rechazados, al menos al inicio del primer ciclo.
El grupo de rechazados en T1 de Comparación informa del mismo nivel de insatisfacción social que el grupo de rechazados en T1 de Intervención.

1.4.3. Percepción de aceptación de los iguales

Fase I. El tipo sociométrico rechazado a principio de ciclo. Diferencias entre medios y rechazados en ambas muestras en T1. ANOVA de un factor.

Para saber si en T1, en la variable Percepción de aceptación de los iguales, existen diferencias entre medios y rechazados, o entre las dos submuestras de rechazados, se realiza un ANOVA de un factor intersujeto, Tipo-sociométrico/Muestra de 4 condiciones: (MedioComparación, RechazadoComparación, MedioIntervención, RechazadoIntervención) con la variable dependiente Percepción de aceptación de los iguales.

Se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas según el Test Robusto de Welch ($W_{(3,58,005)} = 1.487; p = .23$). Por lo tanto se elige la opción posthoc HSD de Tukey.

La tabla 4.1.4.3.1 ofrece los resultados de las comparaciones múltiples en las diferencias entre rechazados y medios de ambas muestras, además de los datos descriptivos.

Tabla 4.1.4.3.1. *Aceptación de los iguales. Submuestras seleccionadas. Diferencias entre medios y rechazados en T1.*

Muestra	Tipo	Media (DT)	Tipo- MismoT.Otra M		Tipo- MismaM.OtroT.		Tipo- OtroT.OtraM.	
			Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.
C	Medio (N= 29)	3.379 (.458)	-.159	.77	.129	.85	.091	.95
	Rechazado (N=30)	3.249 (.765)	-.038	.99			-.289	.29
I	Medio (N=26)	3.538 (.429)			.250	.45		
	Rechazado (N= 26)	3.287 (.702)						

En T1, los rechazados de cada muestra puntúan más bajo en aceptación percibida que los medios de su respectiva muestra. La percepción de menos aceptación por parte de los iguales se encuentra en la submuestra rechazados de Comparación, y la de más aceptación en la submuestra medios de Intervención. Por otra parte se observa que el rango de variaciones entre ambas medias es muy corto, de 3.249 a 3.538. Los contrastes indican si se alcanza la significación requerida en alguna comparación.

Así pues, en los efectos intersujetos, se observa que no existen diferencias significativas, en ninguna de las comparaciones por pares. Dicho de otro modo, ambas submuestras de rechazados tienen la misma percepción de aceptación por parte de sus respectivos iguales, ambas submuestras de medios tienen la misma percepción de aceptación por parte de sus respectivos iguales, y tanto los rechazados como los medios tienen la misma percepción de aceptación de los iguales. La relación entre las 4 submuestras es la siguiente: Media RC=Media RI = Media MC = Media MI.

A continuación se ofrece el gráfico 4.1.4.3.1 que permite visualizar estos resultados.

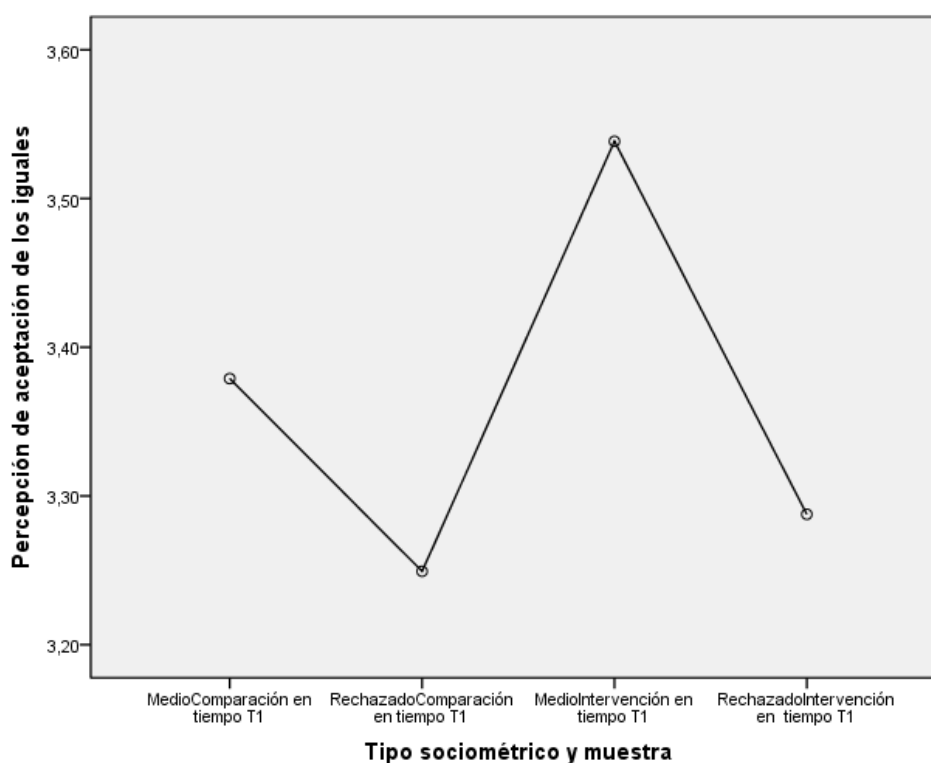


Gráfico 4.1.4.3.1. Aceptación de los iguales. Submuestras seleccionadas. Diferencias entre medios y rechazados en T1.

Se observa que el grupo de medios de Intervención tiene el nivel más alto de aceptación de los iguales percibida, que ambos grupos de rechazados tienen las medias más bajas, y que los rechazados informan sentir menos aceptación que los medios de su respectiva muestra, pero no existen diferencias significativas en estas comparaciones.

Es decir, en esta variable ambas submuestras de rechazados no presentan diferencias entre sí en T1, pero tampoco presentan diferencias con las dos submuestras de medios. Podemos concluir que al inicio del primer ciclo la puntuación informada en percepción de aceptación por parte de los iguales no se puede considerar como un rasgo distintivo de los rechazados.

A continuación se ofrece el cuadro 4.1.4.3.1, que resume los resultados obtenidos en esta variable en los análisis de la fase I.

Cuadro 4.1.4.3.1. *Aceptación de los iguales. Secuencia analítica Fase I. Resumen de resultados.*

El tipo sociométrico Rechazado a principio de ciclo (tabla 4.1.4.3.1; gráfico 4.1.4.3.1)
$MC = MI = RC = RI$
Los rechazados puntúan más bajo en percepción de aceptación de los iguales que los medios <i>de su respectiva muestra</i> , pero estas diferencias no son significativas. El nivel informado de aceptación percibida NO es un rasgo distintivo de los rechazados, al menos al inicio del primer ciclo.
El grupo de rechazados en T1 de Comparación percibe la misma aceptación por parte de sus iguales que el grupo de rechazados en T1 de Intervención.

1.4.4. Expectativas positivas

Fase I. El tipo sociométrico rechazado a principio de ciclo. Diferencias entre medios y rechazados en ambas muestras en T1. ANOVA de un factor.

¿Los rechazados tienen las mismas expectativas positivas que los alumnos de tipo sociométrico medio? ¿En T1, los rechazados de la muestra de Intervención tienen las mismas expectativas positivas que los rechazados de la muestra de Comparación? Para responder a estas preguntas se realiza un ANOVA de un factor intersujeto, Tipo-sociométrico/Muestra de 4 condiciones: (MedioComparación, RechazadoComparación, MedioIntervención, RechazadoIntervención) con la variable dependiente Expectativas positivas ÍndicePP.

Se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas según el Test Robusto de Welch ($W_{(3,59.448)} = 1.484; p = .46$). Por lo tanto se elige la opción posthoc HSD de Tukey.

La tabla 4.1.4.4.1 ofrece los resultados de las comparaciones múltiples en las diferencias entre rechazados y medios de ambas muestras, además de los datos descriptivos.

Tabla 4.1.4.4.1. *Expectativas positivas. Submuestras seleccionadas. Diferencias entre medios y rechazados en T1.*

Muestra	Tipo	Media (DT)	Tipo- MismoT.Otra M		Tipo- MismaM.OtroT.		Tipo- OtroT.OtraM.	
			Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.
C	Medio (N= 30)	17.53 (11.44)	-3.77	.65	-4.36	.50	1.53	.96
	Rechazado (N=30)	21.90 (13.27)	5.90	.27			.59	.99
I	Medio (N=26)	21.31 (10.42)			5.30	.39		
	Rechazado (N= 26)	16.00 (12.82)						

En T1, los que más expectativas positivas tienen son los rechazados de Comparación, y los que menos son los rechazados de Intervención. Sin embargo esta diferencia de percepción entre los dos grupos, que podría ser llamativa, no es significativa según los efectos intersujetos. Se observa asimismo que no existen diferencias significativas, en ninguna de las comparaciones por pares. Dicho de otro modo, ambas submuestras de rechazados tienen las mismas expectativas positivas, ambas submuestras de medios tienen las mismas expectativas positivas, y tanto los rechazados como los medios tienen las mismas expectativas positivas (Media RC=Media RI = Media MC = Media MI).

A continuación se ofrece el gráfico 4.1.4.4.1 que permite visualizar estos resultados.

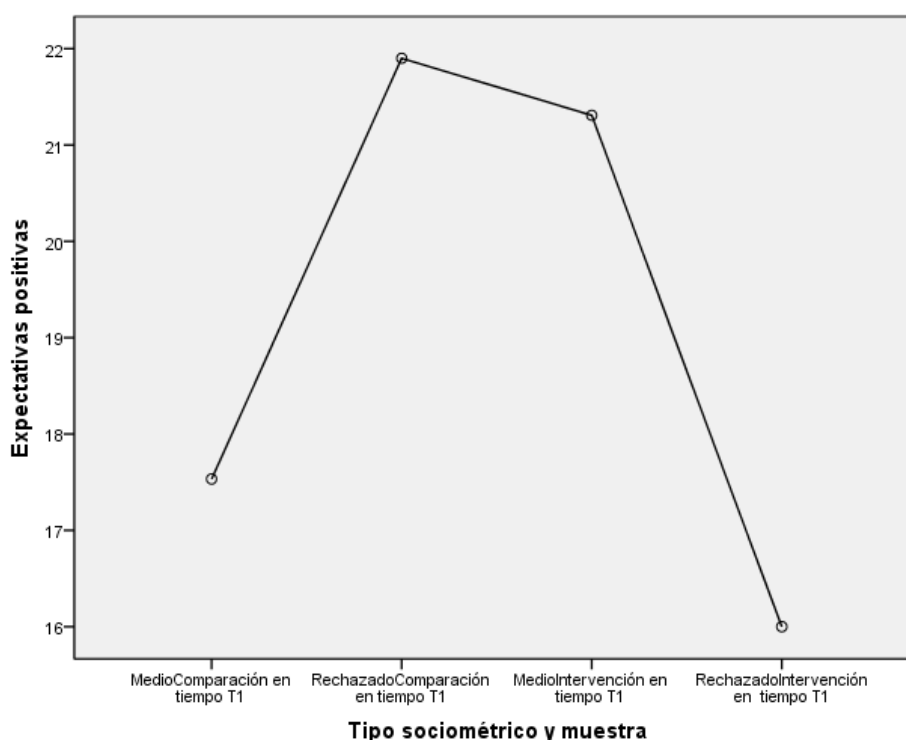


Gráfico 4.1.4.4.1. Expectativas positivas. Submuestras seleccionadas. Diferencias entre medios y rechazados en T1.

El grupo de rechazados de Intervención presenta el nivel más bajo de expectativas positivas, mientras que por el contrario el grupo de rechazados de Comparación es el que más expectativas positivas tiene. Pero las diferencias entre las 4 submuestras no son significativas en ningún contraste.

Podemos concluir que en la variable Expectativas positivas ambas submuestras de rechazados no presentan diferencias entre sí en T1, pero tampoco presentan diferencias con las dos submuestras de medios. Por lo tanto, al inicio del ciclo, la puntuación informada en expectativas positivas no se puede considerar como un rasgo distintivo de los rechazados.

A continuación se ofrece el cuadro 4.1.4.4.1, que resume los resultados obtenidos en esta variable en los análisis de la fase I.

Cuadro 4.1.4.4.1. *Expectativas positivas. Secuencia analítica Fase I. Resumen de resultados.*

El tipo sociométrico Rechazado a principio de ciclo (tabla 4.1.4.4.1; gráfico 4.1.4.4.1)
MC=MI = RC=RI
El nivel de expectativas positivas NO es un rasgo distintivo de los rechazados, al menos al inicio del primer ciclo.
El grupo de rechazados en T1 de Comparación tiene el mismo nivel de expectativas positivas que el grupo de rechazados en T1 de Intervención.

1.4.5. Percepción de autocompetencia cognitiva

Fase I. El tipo sociométrico rechazado a principio de ciclo. Diferencias entre medios y rechazados en ambas muestras en T1. ANOVA de un factor.

¿Los rechazados se perciben igualmente competentes que los medios? ¿En T1, los rechazados de la muestra de Intervención informan del mismo nivel de autocompetencia cognitiva que los rechazados de la muestra de Comparación? Para responder a estas preguntas se realiza un ANOVA de un factor intersujeto, Tipo-sociométrico/Muestra de 4 condiciones: (MedioComparación, RechazadoComparación, MedioIntervención, RechazadoIntervención) con la variable dependiente Autocompetencia cognitiva percibida.

Se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas según el Test Robusto de Welch ($W_{(3,59.043)} = .671$; $p = .57$). Por lo tanto se elige la opción posthoc HSD de Tukey.

La tabla 4.1.4.5.1 ofrece los resultados de las comparaciones múltiples en las diferencias entre rechazados y medios de ambas muestras, además de los datos descriptivos.

Tabla 4.1.4.5.1. *Autocompetencia cognitiva. Submuestras seleccionadas. Diferencias entre medios y rechazados en T1.*

Muestra	Tipo	Media (DT)	Tipo- MismoT.Otra M		Tipo- MismaM.OtroT.		Tipo- OtroT.OtraM.	
			Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.
C	Medio (N= 29)	3.385 (.383)	-.127	.79	-.036	.99	-.140	.74
	Rechazado (N=30)	3.422 (.627)	-.103	.87			-.090	.91
I	Medio (N=26)	3.512 (.364)			-.013	1		
	Rechazado (N= 26)	3.525 (.587)						

En T1, el alumnado de dos grupos de Intervención se percibe más competente que el alumnado de los dos grupos de Comparación. Por otra parte, los que más Autocompetencia cognitiva perciben son los rechazados de Intervención, y los que menos son los medios de Comparación. Sin embargo el rango de variación entre ambos extremos es muy corto, de 3.525 a 3.385. De hecho, los efectos intersujetos informan que no hay diferencias significativas entre ningún grupo (Media RC= Media RI = Media MC = Media MI).

A continuación se ofrece el gráfico 4.1.4.5.1 que permite visualizar estos resultados.

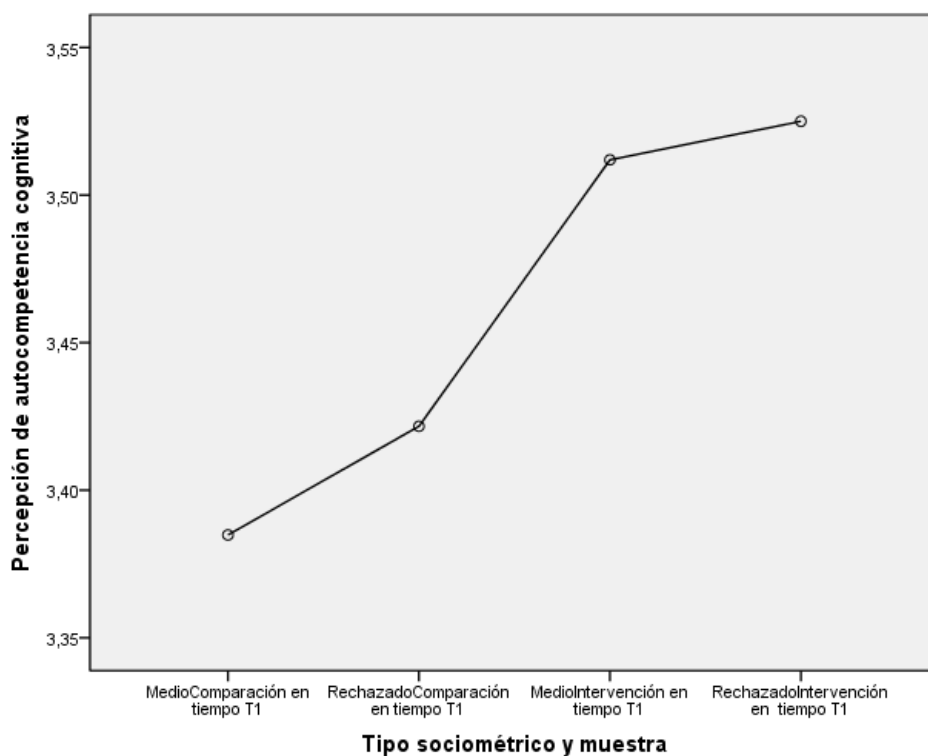


Gráfico 4.1.4.5.1. Autocompetencia cognitiva. Submuestras seleccionadas. Diferencias entre medios y rechazados en T1.

Las dos submuestras de Intervención se perciben más competentes que las dos submuestras de Comparación, pero sin llegar a ser significativo. Los rechazados y los medios presentan los mismos niveles de autocompetencia cognitiva percibida.

En resumen, en T1 no hay diferencias entre los distintos grupos, y podemos concluir que el nivel informado de autocompetencia cognitiva percibida no es un rasgo distintivo de los rechazados al inicio del primer ciclo.

A continuación se ofrece el cuadro 4.1.4.5.1, que resume los resultados obtenidos en esta variable en los análisis de la fase I.

Cuadro 4.1.4.5.1. *Autocompetencia cognitiva. Secuencia analítica Fase I. Resumen de resultados.*

El tipo sociométrico Rechazado a principio de ciclo (tabla 4.1.4.5.1; gráfico 4.1.4.5.1)
MC=MI = RC=RI
La puntuación informada de autocompetencia cognitiva percibida NO es un rasgo distintivo de los rechazados, al menos al inicio del primer ciclo.
El grupo de rechazados en T1 de Comparación perciben la misma autocompetencia cognitiva que el grupo de rechazados en T1 de Intervención.

1.5.1. Percepción de proximidad en el clima del aula

Fase I. El tipo sociométrico rechazado a principio de ciclo. Diferencias entre medios y rechazados en ambas muestras en T1. ANOVA de un factor.

¿Los rechazados perciben la misma proximidad en el clima del aula que los medios?
 ¿En T1, los rechazados de la muestra de Intervención perciben la misma proximidad que los rechazados de la muestra de Comparación? Para responder a estas preguntas se realiza un ANOVA de un factor intersujeto, Tipo-sociométrico/Muestra de 4 condiciones: (MedioComparación, RechazadoComparación, MedioIntervención, RechazadoIntervención) con la variable dependiente Percepción de proximidad en el clima del aula.

Se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas según informa el Test Robusto de Welch ($W_{(3,54.424)} = 2.169; p = .10$). Por lo tanto se elige la opción posthoc HSD de Tukey.

La tabla 4.1.5.1.1 ofrece los resultados de las comparaciones múltiples en las diferencias entre rechazados y medios de ambas muestras, además de los datos descriptivos.

Tabla 4.1.5.1.1. *Proximidad en el clima del aula. Submuestras seleccionadas. Diferencias entre medios y rechazados en T1.*

Muestra	Tipo	Media (DT)	Tipo- MismoT.Otra M		Tipo- MismaM.OtroT.		Tipo- OtroT.OtraM.	
			Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.
C	Medio (N= 30)	4.278 (.465)	.175	.69	-.067	.97	.330	.17
	Rechazado (N=30)	4.346 (.383)	.398	.06			.243	.42
I	Medio (N=25)	4.103 (.616)			.155	.79		
	Rechazado (N= 25)	3.948 (.836)						

En T1, los que perciben más proximidad en el clima del aula son los rechazados de Comparación, y los que menos son los rechazados de Intervención. Pero el rango de variaciones entre ambas medias es muy corto, de 4.346 a 3.948, y esta diferencia no resulta significativa ($p= .06$). Tampoco se observan diferencias significativas en los otros contrastes. Por lo tanto tenemos la siguiente relación entre los 4 grupos: Media RC=Media RI= Media MC = Media MI.

A continuación se ofrece el gráfico 4.1.5.1.1 que permite visualizar estos resultados.

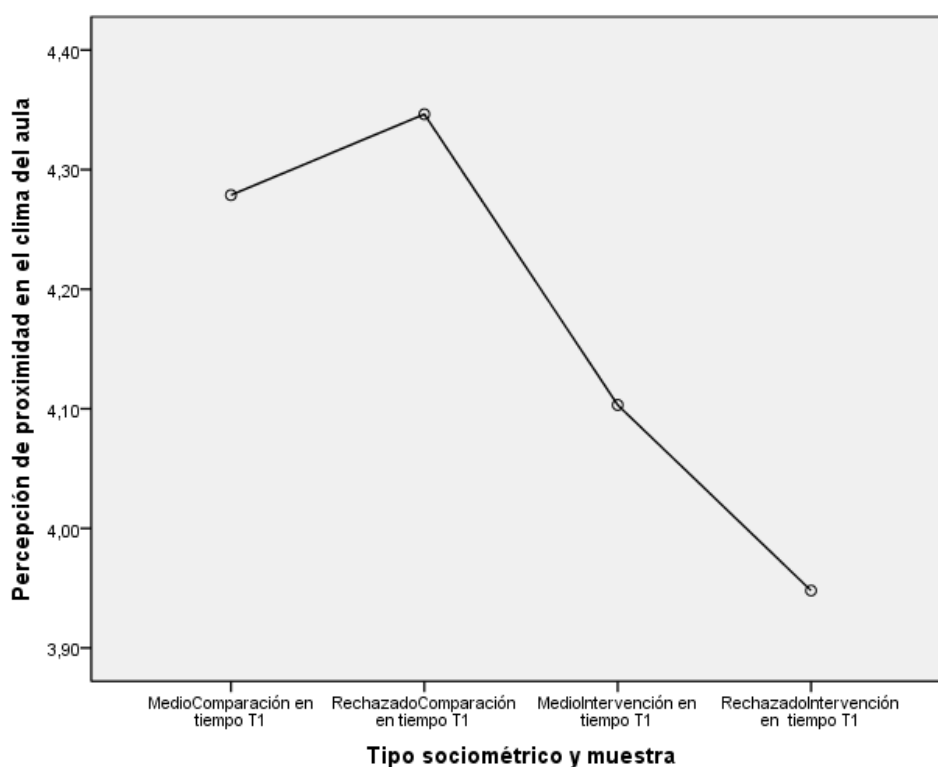


Gráfico 4.1.5.1.1. Proximidad en el clima del aula. Submuestras seleccionadas. Diferencias entre medios y rechazados en T1.

Se observa que las dos submuestras de Comparación perciben más proximidad en el aula que los alumnos de Intervención, y que la puntuación en proximidad de los rechazados de Intervención es la más baja, mientras que sus homólogos en Comparación son los que puntúan más alto en esta variable. Pero las diferencias no alcanzan a ser significativas.

En conclusión, en T1, los 4 grupos informan de un nivel similar de proximidad en el aula, y podemos considerar que la puntuación en percepción de proximidad en el clima del aula no es un rasgo distintivo de los rechazados al inicio del primer ciclo.

A continuación se ofrece el cuadro 4.1.5.1.1, que resume los resultados obtenidos en esta variable en los análisis de la fase I.

Cuadro 4.1.5.1.1. *Proximidad en el clima de aula. Secuencia analítica Fase I. Resumen de resultados.*

El tipo sociométrico Rechazado a principio de ciclo (tabla 4.1.5.1.1; gráfico 4.1.5.1.1)
MC=MI = RC =RI
Los medios y rechazados de Comparación perciben un nivel más alto de proximidad en el aula que los medios y rechazados de Intervención, pero no es significativo. La puntuación de proximidad percibida NO es un rasgo distintivo de los rechazados al inicio del ciclo.

1.5.2. Percepción de control en el clima del aula

Fase I. El tipo sociométrico rechazado a principio de ciclo. Diferencias entre medios y rechazados en ambas muestras en T1. ANOVA de un factor.

También queremos saber si los rechazados perciben el mismo control en el clima del aula que los medios, y si, en T1, los rechazados de la muestra de Intervención perciben el mismo control que los rechazados de la muestra de Comparación. A tal efecto se realiza un ANOVA de un factor intersujeto, Tipo-sociométrico/Muestra de 4 condiciones: (MedioComparación, RechazadoComparación, MedioIntervención, RechazadoIntervención) con la variable dependiente Percepción de control en el clima del aula.

Se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas según informa el Test Robusto de Welch ($W_{(3,57,002)} = .032; p = .99$). Por lo tanto se elige la opción posthoc HSD de Tukey.

La tabla 4.1.5.2.1 ofrece los resultados de las comparaciones múltiples en las diferencias entre rechazados y medios de ambas muestras, además de los datos descriptivos.

Resultados

Tabla 4.1.5.2.1. *Control en el clima del aula. Submuestras seleccionadas. Diferencias entre medios y rechazados en T1.*

Muestra	Tipo	Media (DT)	Tipo- MismoT.Otra M		Tipo- MismaM.OtroT.		Tipo- OtroT.OtraM.	
			Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.
C	Medio (N= 30)	4.207 (.538)	-.027	.99	-.039	.99	-.032	.99
	Rechazado (N=30)	4.246 (.433)	.007	1			.012	1
I	Medio (N=25)	4.234 (.441)			-.005	1		
	Rechazado (N= 25)	4.239 (.665)						

En T1, los rechazados de cada muestra informan percibir más control que los medios de su respectiva muestra, pero las diferencias son casi imperceptibles. En definitiva los 4 grupos informan de la misma percepción de control en el clima del aula, es decir: Media RC=Media RI= Media MC = Media MI.

A continuación se ofrece el gráfico 4.1.5.2.1 que permite visualizar estos resultados.

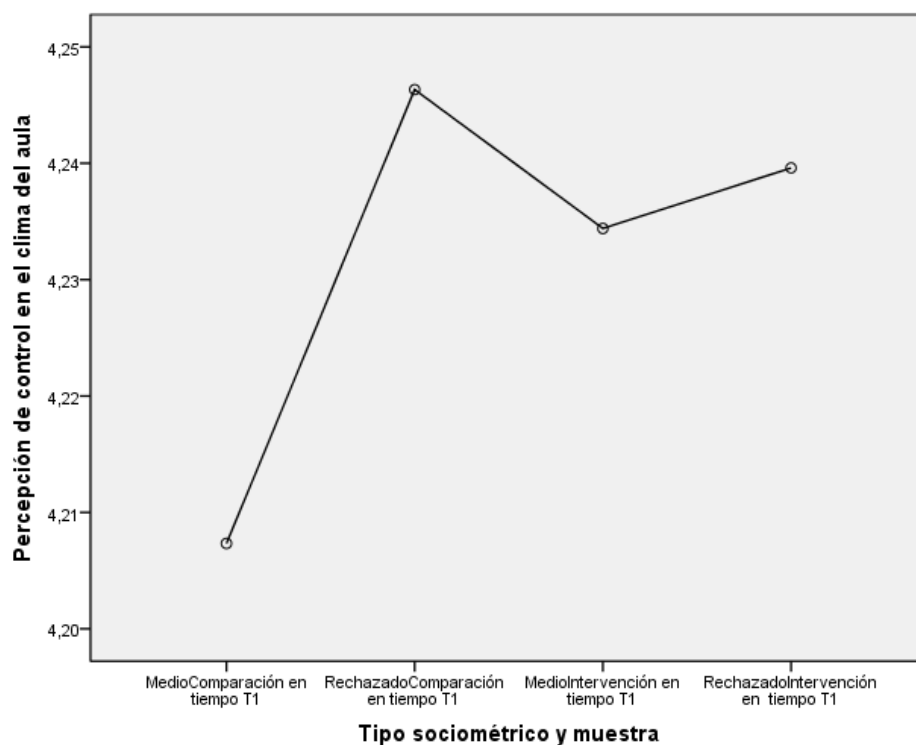


Gráfico 4.1.5.2.1. Control en el clima del aula. Submuestras seleccionadas. Diferencias entre medios y rechazados en T1.

Los medios de cada muestra perciben menos control que los rechazados de su propia muestra, pero las variaciones de medias entre grupos son ínfimas. En resumen, en T1, los 4 grupos informan de un mismo nivel de control en el aula, y podemos considerar que la puntuación en percepción de control en el clima del aula no es un rasgo distintivo de los rechazados al inicio del primer ciclo.

A continuación se ofrece el cuadro 4.1.5.2.1, que resume los resultados obtenidos en esta variable en los análisis de la fase I.

Cuadro 4.1.5.2.1. *Control en el clima de aula. Secuencia analítica Fase I. Resumen de resultados.*

El tipo sociométrico Rechazado a principio de ciclo (tabla 4.1.5.2.1; gráfico 4.1.5.2.1)
MC= MI= RC= RI
La puntuación de control percibido en el clima del aula NO es un rasgo distintivo de los rechazados al inicio del ciclo.
El grupo de rechazados en T1 de Comparación perciben el mismo control en el clima de aula que el grupo de rechazados en T1 de Intervención.

1.6. Centralidad

Este análisis se centra en el perfil y la situación del tipo sociométrico rechazado, así que sólo se examinará la centralidad en el aula del alumnado rechazado en comparación con el alumnado medio.

La variable utilizada es la centralidad del alumno en el aula. Un alumno puede ser periférico, secundario o nuclear, o, en el caso de no pertenecer a ningún grupo, es aislado. Dado que el número de sujetos rechazados y medios que forman parte de este análisis es relativamente escaso (en T1 hay 30 niños identificados como rechazados en la muestra Comparación y 26 en Intervención, a los cuales se añaden sus correspondientes “parejas” de tipo medio) se ha optado por juntar las dos categorías periférico y aislado y así formar sólo tres grupos de centralidad, de esta manera se obtienen grupos más nutridos.

Por lo tanto los tres tipos de centralidad que se tienen en cuenta son: centralidad alta (corresponde a nuclear), centralidad media (corresponde a secundario) y centralidad baja (corresponde a periférico o aislado)

A continuación se presenta la tabla 4.1.6.1, que relaciona los tipos sociométricos rechazado y medio con la centralidad del alumno en el aula.

Tabla 4.1.6.1. Centralidad del alumnado rechazado y medio en T1

Muestra. Tipo		Centralidad			Total	
		Baja	Media	Alta		
Comparación	Medio	N	8	12	10	30
		% dentro de Tipo	26.7	40.0	33.3	100.0
		% dentro de Centralidad	29.6	22.6	31.3	26.8
		% del total	7.1	10.7	8.9	26.8
		Residuos corregidos	.4	-.9	.7	
	Rechazado	N	11	15	4	30
		% dentro de Tipo	36.7	50.0	13.3	100.0
		% dentro de Centralidad	40.7	28.3	12.5	26.8
		% del total	9.8	13.4	3.6	26.8
		Residuos corregidos	1.9	.3	-2.2	
Intervención	Medio	N	1	13	12	26
		% dentro de Tipo	3.8	50.0	46.2	100.0
		% dentro de Centralidad	3.7	24.5	37.5	23.2
		% del total	.9	11.6	10.7	23.2
		Residuos corregidos	-2.8	.3	2.3	
	Rechazado	N	7	13	6	26
		% dentro de Tipo	26.9	50.0	23.1	100.0
		% dentro de Centralidad	25.9	24.5	18.8	23.2
		% del total	6.3	11.6	5.4	23.2
		Residuos corregidos	.4	.3	-.7	
Total	N	27	53	32	112	
	% dentro de Tipo	24.1	47.3	28.6	100.0	

Estadísticos: Chi-cuadrado de Pearson= 12.786ⁱ $p=.05$; Razón de verosimilitudes=15.130; $p=.02$.

Los residuos tipificados superiores a 1.9 en valor absoluto indican que el porcentaje de posición de centralidad de esta célula es inferior o superior a lo esperable por casualidad,

es decir, el hecho de tener un tipo sociométrico está relacionado significativamente con la posición de centralidad.

Respecto al alumnado rechazado, se observa que el porcentaje de centralidad media es exactamente el mismo en ambas muestras. El 50% del alumnado rechazado ocupa una posición media de centralidad en el aula, tanto en Comparación como en Intervención. Por otra parte, hay más alumnos rechazados con posición alta en Intervención que en Comparación (23.1 % y 13.3% respectivamente), mientras que ocurre al revés en cuanto a la posición baja (26.9%. y 36.7% respectivamente).

Los residuos señalan que, en lo que se refiere al alumnado rechazado de la muestra Comparación, tanto el pobre porcentaje de alta centralidad como el elevado porcentaje de baja centralidad son respectivamente inferior (posición alta, residuos= -2.2) y superior (posición baja, residuos= 1.9) a lo esperable.

Los medios de la muestra Intervención, a la inversa, presentan un porcentaje elevado en alta centralidad y pobre en baja centralidad.

El alumnado de Comparación, medios y rechazados, tiene un porcentaje más elevado de centralidad baja que el alumnado de Intervención (MC= 26.7 vs.MI=3.8 ; RC= 36.7 vs. RI= 26.9)

En resumen, en ambas muestras, los rechazados son mayoritariamente de baja y media centralidad (87% y 77% en Comparación e Intervención respectivamente), quedando un pequeño porcentaje de rechazados que ocupan posición de centralidad alta (13% y 23% en Comparación e Intervención respectivamente). Por el contrario, la mayoría de los medios ocupan posiciones de media y alta centralidad (73% y 96% en Comparación e Intervención respectivamente), quedando un pequeño porcentaje de medios que ocupan posición de centralidad baja (27% y 4% en Comparación e Intervención respectivamente).

El cuadro 4.1.6.1 ofrece un resumen de los datos relativos a la centralidad del alumnado rechazado y medio en T1.

Cuadro 4.1.6.1. *Centralidad del alumnado rechazado y medio en T1. Resumen de resultados.*

Centralidad del alumnado rechazado y medio en T1 (tabla 4.1.6.1)
Centralidad baja en los medios: 27% en Comparación y 4% en Intervención.
Centralidad baja en los rechazados : 37% en Comparación y 27% en Intervención
Los rechazados son mayoritariamente de baja y media centralidad (87% en C.; 77% en I.)
Los medios son mayoritariamente de media y alta centralidad (73% en C.; 96% en I.).

2. Impacto de la intervención en el alumnado y en las aulas

A continuación se exponen los resultados obtenidos en los contrastes entre ambas muestras, llevados a cabo para estudiar la evolución del alumnado en general y las aulas de cada muestra, con todos los sujetos presentes a lo largo de todo el primer ciclo. De esta manera se comprueba el impacto de la intervención en todas las variables presentadas en este trabajo, niveles de rechazo y aceptación, reputación de los alumnos en diversos aspectos, expectativas y percepciones sociales del alumnado, así como percepción de clima del aula.

2.1. Nominaciones negativas recibidas. Alumnado y aulas

Fase II-0. Normalidad de la distribución de datos en cada grupo en tiempos T1 y T2

Para comprobar los criterios previos a los análisis paramétricos se examina la normalidad de las distribuciones de los datos de ÍndiceNNR de cada grupo en ambos tiempos. La tabla 4.2.1.0 presenta los estadísticos encontrados.

Tabla 4.2.1.0. *ÍndiceNNR. Estadísticos de distribución de los datos.*

	Comparación		Intervención	
	T1	T2	T1	T2
Distribución	D (229) = .19 $p < .05$ no normal	D (226) = .16 $p < .05$ no normal	D (214) = .15 $p < .05$ no normal	D (220) = .23 $p < .05$ no normal
Coefficiente de asimetría	1.91	1.47	1.89	2.39
Coefficiente de curtosis	4.46	1.80	4.65	7.15

Teniendo en cuenta los valores criterios de entre -2 y +2 para la simetría y entre -7 y +7 para la curtosis, se considera que las distribuciones de datos en esta variable presentan normalidad, excepto muy leves asimetría positiva y leptocurtosis en la muestra Intervención en T2.

a) Impacto en el alumnado

Fase II. Comprobación de los efectos de la intervención en las muestras. ANOVA de medidas repetidas

Con el objeto de averiguar la influencia de la intervención en la variable ÍndiceNNR, se estudian los cambios experimentados en cada muestra, realizando un análisis univariado de medidas repetidas, modelo de dos factores (intrasujeto e intersujeto) con dos niveles en cada factor (2 tiempos de medición, 2 grupos). En la tabla 4.2.1.1 se presentan los datos descriptivos y se informa de los tres efectos presentes en un ANOVA de Medidas Repetidas.

Tabla 4.2.1.1. *ÍndiceNNR. Modelo lineal 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)						

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

Datos descriptivos. Se observa que el valor de la media del ÍndiceNNR oscila entre 15.83 y 6.62. Tanto el valor más bajo como el más alto se dan en el grupo Intervención, el más alto en el tiempo T1 y el más bajo en T2. Esto nos indica que el cambio de mayor amplitud se dará en el grupo Intervención, y en el sentido de disminución de NNR. Vemos que en la muestra Comparación también hay un descenso de NNR.

Efectos de medidas repetidas. En primer lugar se constata que hay un efecto intragrupo significativo ($F_{1,411} = 50.11$; $p = .00$), con un tamaño del efecto de 11% y una potencia de 100%. El efecto intragrupo, aunque de tamaño modesto, indica que existe una

interacción Muestra*IndiceNNR, es decir el hecho de pertenecer a una muestra u otra influye significativamente en la evolución de los sujetos en esta variable.

En segundo lugar, se observa que también existen efectos intrasujetos significativos ($F_{1,411} = 65.83$; $p = .00$), con una magnitud de efecto moderada. Podemos afirmar que la evolución en función del tiempo es significativa y concluir que la media de IndiceNNR no es la misma en los dos tiempos de medición. Las puntuaciones de IndiceNNR de los sujetos cambian entre el tiempo T1 y el tiempo T2 y estos cambios intraindividuales explican el 14% de la variabilidad. La sensibilidad del análisis para encontrar un efecto real es de 100%.

Finalmente, se constata que existen efectos intersujetos significativos ($F_{1,411} = 5.87$; $p = .02$). Esto significa que los valores observados no son los mismos en ambas muestras. El 1% de las diferencias entre los sujetos se explican por la pertenencia a una muestra o la otra. La sensibilidad del diseño para detectar correctamente estas diferencias es 68%. Sin embargo hay que ser cauteloso con la generalización de este efecto, ya el tamaño del efecto es muy pequeño (1%) y la potencia es tan solo 68%, lejos del 80% aconsejado por Cohen (1992).

En conclusión, podemos decir que los dos grupos muestran claras diferencias en la variable IndiceNNR, ya que se informa de efectos intragrupos, intrasujetos e intersujetos, Por lo tanto es necesario realizar análisis de los efectos simples para determinar su alcance.

La tabla 4.2.1.2 muestra las diferencias de medias de IndiceNNR entre los dos grupos, en cada tiempo, con su nivel de significación.

Tabla 4.2.1.2: *IndiceNNR. Diferencias entre muestra Comparación y muestra Intervención en cada tiempo.*

	Diferencias de medias Comparación-Intervención	n.s.
T1	-1.67	.22
T2	6.92	.00

Respecto al efecto intersujeto vemos que en T2 los valores de la variable IndiceNNR del grupo Intervención son significativamente más bajos que los del grupo Comparación.

Sin embargo no hay diferencia significativa entre los dos grupos en T1. El hecho de no existir diferencias en T1 explicaría la pequeñez del tamaño del efecto intrasujeto global y de la potencia (ver tabla 4.2.1.1).

La tabla 4.2.1.3 muestra las diferencias que pueda haber de un tiempo a otro en cada grupo.

Tabla 4.2.1.3: *IndiceNNR. Evolución de cada muestra a través del tiempo.*

	Diferencias de medias T1-T2	n.s.
Comparación	.63	.46
Intervención	9.21	.00

El único cambio significativo se da en el grupo Intervención, donde el valor de la media baja sensiblemente entre T1 y T2, así que se confirma el efecto intrasujeto en la muestra Intervención. En el grupo Comparación se mantiene el mismo valor de T1 a T2. Por lo tanto las dos muestras no evolucionan de forma paralela, confirmando el efecto intragrupo.

A continuación se presenta el gráfico 4.2.1.1 que permite una visualización de los efectos observados.

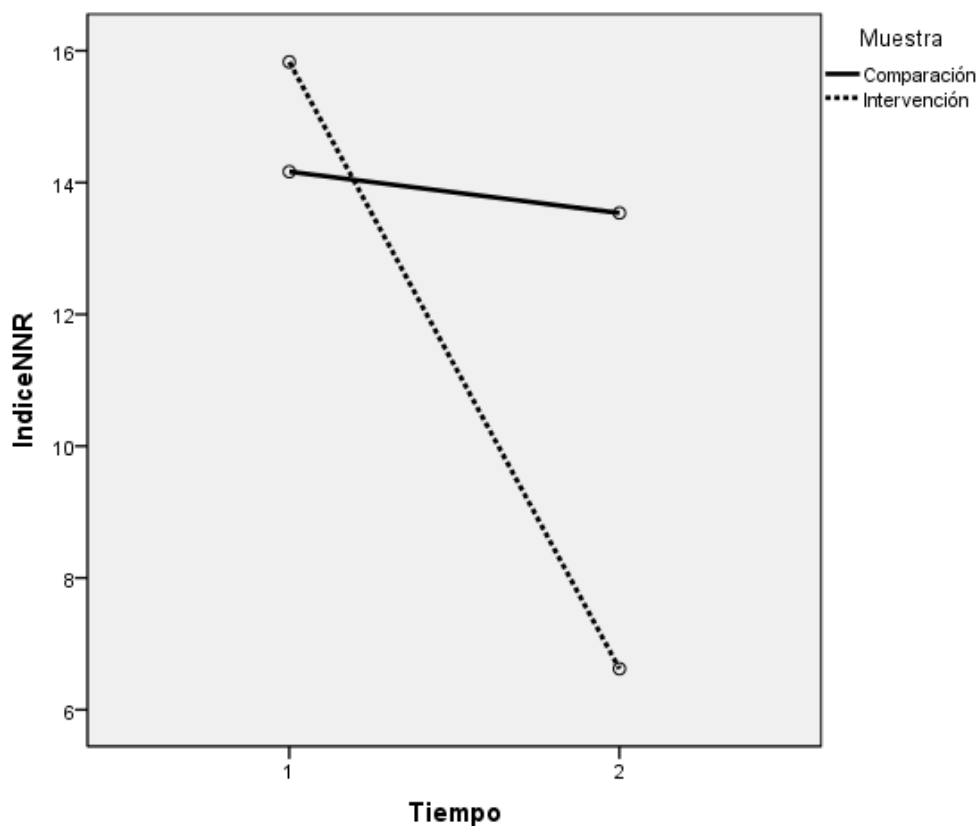


Gráfico 4.2.1.1. ÍndiceNNR. Evolución de cada muestra (Comparación, Intervención) a lo largo del tiempo (T1, T2).

El gráfico muestra que ambas muestras no evolucionan igual (ver tabla 4.2.1.3). En T1 no se observan diferencias de medias significativas entre las dos muestras, pero sí las hay en T2 (ver tabla 4.2.1.2). Así pues las muestras presentan trayectorias divergentes, alejándose a partir del punto de coincidencia en T1. En definitiva la muestra de Comparación se mantiene estable, mientras que la muestra de Intervención experimenta una disminución significativa en el índice de NNR.

En vista de los efectos mostrados queda responder a dos preguntas: a) ¿En T1, todas las aulas de una misma muestra se comportan de la misma manera respecto a la variable estudiada? , y b) ¿La evolución de las aulas de una misma muestra es uniforme, o por el contrario algunas aulas despuntan de su muestra en el cambio que experimentan? Para responder a estas preguntas realizamos los análisis de la fase III.

b) Impacto en las aulas

Fase III-1. Homogeneidad de muestras y aulas en tiempo T1. ANOVA factorial univariante de dos factores (Muestra y Aula) en T1

Tal como se señaló en la tabla 4.2.1.2, no existe efecto intersujeto en tiempo T1. Sin embargo conviene comprobar si, en T1, las aulas de Comparación son homogéneas entre sí y las de Intervención entre sí, para lo cual se realiza un ANOVA factorial univariante de dos factores (Muestra y Aula) en T1.

El contraste entre las dos muestras confirma que no hay efecto del primer factor (Muestra) en las diferencias de medias en T1 ($F_{(1,424)} = 1.62; p = .20$). A principio de ciclo, ambas muestras no se diferencian, y el nivel general de rechazo es el mismo.

Tampoco se observa efecto del segundo factor (Aula) ($F_{(17,424)} = 1.28; p = .20$), indicando que las aulas de cada muestra no presentan diferencias significativas entre sí, es decir ni dentro de su propia muestra, ni tampoco respecto a las aulas de la otra muestra. Las comparaciones múltiples post-hoc por pares confirman que ninguna aula, sea de Comparación o de Intervención, se diferencia significativamente de ninguna otra aula en T1.

Seguidamente se presenta el gráfico 4.2.1.2 que permite la comprobación visual de la homogeneidad entre las muestras y las aulas.

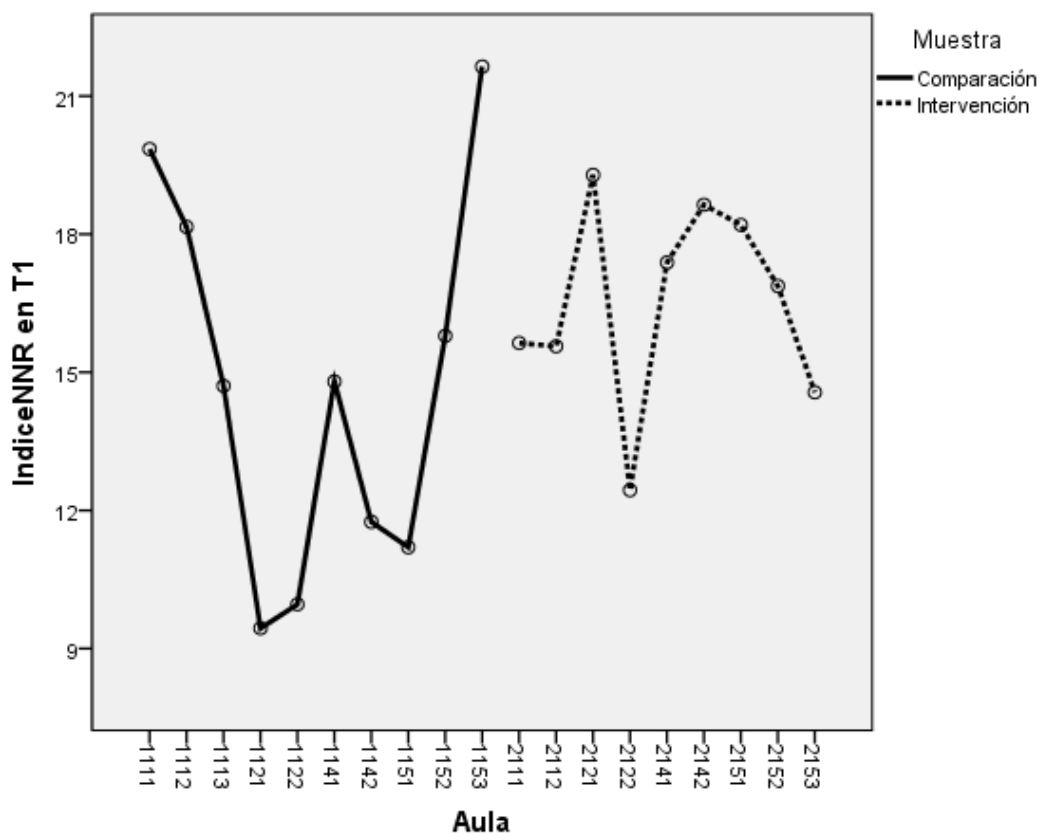


Gráfico 4.2.1.2. ÍndiceNNR en tiempo T1 en cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).

Se comprueba la homogeneidad en T1, tanto a nivel de aulas como a nivel de muestra. También vemos que la muestra Comparación presenta más variación, con las puntuaciones más extremas a nivel de aulas, aunque sabemos por las comparaciones múltiples posthoc que ninguna diferencia que pudiera haber entre un aula y otra es significativa. Se considera que en T1 el nivel de ÍndiceNNR es el mismo en todas las aulas, independientemente de su muestra de pertenencia.

Fase III-2. Homogeneidad de muestras y aulas en tiempo T2. ANCOVA de dos factores (Muestra y Aula) con covariable (Variable en T1)

Sabemos por el ANOVA de medidas repetidas realizado en la Fase II que en T2 las puntuaciones de la variable ÍndiceNNR de la muestra Intervención son significativamente

más bajas que en la muestra Comparación, pero cabe comprobar si los cambios son homogéneos en una misma muestra, y aparecen en todas las aulas de la misma muestra en el tiempo T2. A tal efecto se realiza un ANCOVA de dos factores (muestra y aula) con covariable (variable en T1).

Se comprueba que se cumple el supuesto de homogeneidad de las pendientes de regresión, la interacción factor*covariable no es significativa ($F_{18,375} = 1.37$; $p = .14$). Esto permite aceptar el modelo propuesto a continuación como representativo de todas las aulas.

Los contrastes univariados confirman que existe un efecto del primer factor (Muestra). Las dos muestras no son iguales en T2, la media poblacional modificada de Intervención, aún teniendo en cuenta la ponderación de la covariable (ÍndiceNNR en T1), es significativamente más baja que la de Comparación ($\text{difMedia Comparación} - \text{Intervención} = 7.86$; $p = .00$).

No se observa efecto del segundo factor (Aula) ($F_{(18,375)} = 1.43$; $p = .12$). No obstante en las comparaciones por pares vemos que el aula de Comparación 1142, que despunta con la puntuación más alta, es similar a todas las aulas de su misma muestra excepto el aula 1153, pero significativamente diferente de ocho de las diez aulas de Intervención. Las aulas de Comparación 1112, 1121, 1122, 1141 y 1151 son también diferentes de varias aulas de Intervención, pero similares al resto de aulas de su muestra. Por su parte las aulas de Intervención 2112 y 2142, que despuntan con las puntuaciones más bajas, son similares a todas las aulas de su misma muestra, y a la vez significativamente diferentes de las aulas de Comparación. Todas las demás aulas de Intervención excepto la 2153 y la 2122 presentan diferencias significativas con varias aulas de la muestra de Comparación.

Se comprueba así que ambas muestras son distintas, que estas diferencias se cumplen a nivel de aula, pero que las aulas de cada muestra son homogéneas entre sí en su forma de cambio.

El gráfico 4.2.1.3 permite la visualización de estos resultados.

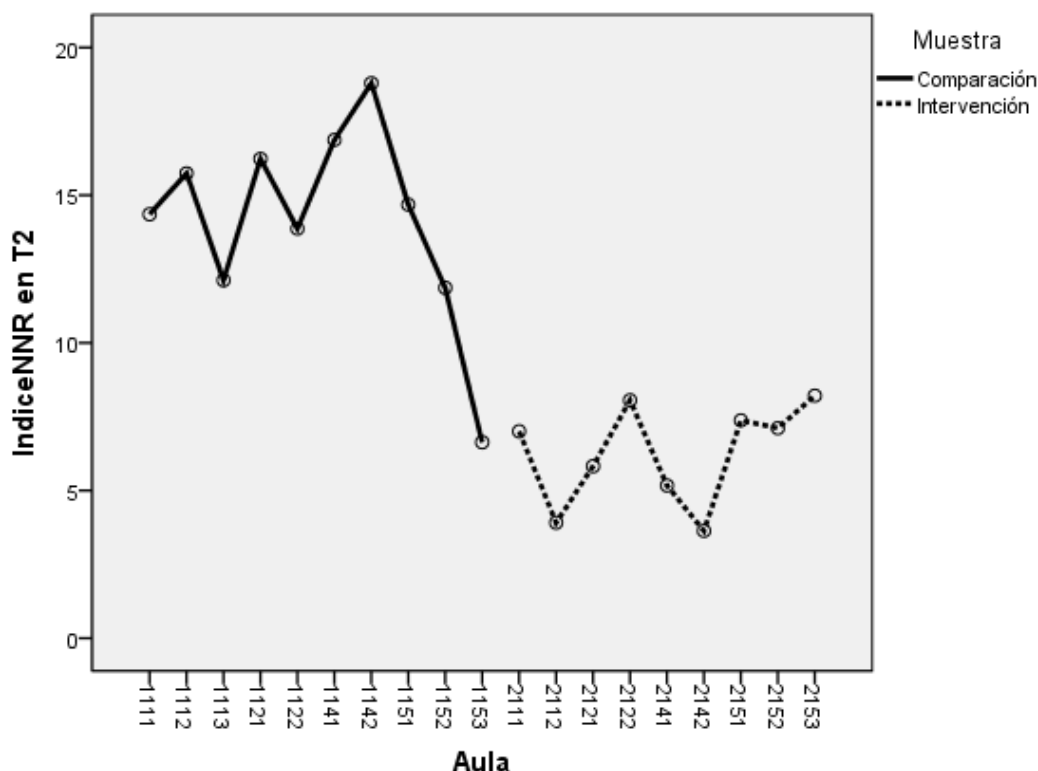


Gráfico 4.2.1.3. ÍndiceNNR en tiempo T2 de cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).

Las dos muestras se comportan de forma diferente, pero las aulas de Intervención son homogéneas entre sí, y también lo son las aulas de Comparación (con la única excepción del aula 1153). Sin embargo las aulas de una muestra suelen presentar diferencias significativas con las aulas de la otra muestra. El cambio observado en la muestra Intervención, disminución de las nominaciones negativas recibidas, ocurre en todas sus aulas y es significativamente diferente de la evolución observada en las aulas de Comparación, que se mantienen estables en el nivel de ÍndiceNNR.

Cuadro-resumen de resultados

A continuación se ofrece un cuadro-resumen de los resultados obtenidos en los análisis realizados en las fases II y III, de manera a tener una visión más comprensiva del comportamiento global de ambas muestras en esta variable.

Cuadro 4.2.1.1. *IndiceNPR. Secuencia analítica Fases II y III. Resumen de resultados.*

Evolución de las dos muestras (tabla 4.2.1.1; gráfico 4.2.1.1)	
E. Intragrupos: sí ; E. Intrasujetos: sí ; E. Intersujetos: sí. Efectos de tamaño pequeño a moderado.	
Diferencias de medias entre las dos muestras en T1 y T2 (tabla 4.2.1.2)	
T1 C.=I.	T2 C.>I.
Evolución de cada muestra (tabla 4.2.1.3) C. T1=T2; I. T1>T2	
Homogeneidad de las aulas dentro de su muestra (gráficos 4.2.1.2 y 4.2.1.3)	
T1 C.=I. C.aulas= I.aulas	T2 cambio en C (estable) \neq cambio en I (disminuye) . C.aulas homogéneas entre sí \neq I. aulas homogéneas entre sí

2.2. Nominaciones positivas recibidas. Alumnado y aulas

Fase II-0. Normalidad de la distribución en cada grupo en tiempos T1 y T2

Para conocer las características de la distribución de los datos de ÍndiceNPR de ambas muestras en cada tiempo se ha realizado la prueba de Kolmogorov-Smirnov y pruebas de asimetría y curtosis. La tabla 4.2.2.0 presenta los estadísticos arrojados por estos análisis.

Tabla 4.2.2.0. *IndiceNPR. Estadísticos de distribución de los datos.*

	Comparación		Intervención	
	T1	T2	T1	T2
Distribución	D (229) =.10 $p < .05$ no normal	D (226) =.07 $p < .05$ no normal	D (214) =.08 $p < .05$ no normal	D (220) =.13 $p < .05$ no normal
Coefficiente de asimetría	.34	.68	.10	.51
Coefficiente de curtosis	- .41	.61	- .41	- .52

Las distribuciones de datos en esta variable presentan normalidad si adoptamos los valores criterios de entre -2 y +2 para la simetría y entre -7 y +7 para la curtosis.

a) Impacto en el alumnado

Fase II. Comprobación de los efectos de la intervención en las muestras. ANOVA de medidas repetidas

Con el objeto de averiguar la influencia de la intervención en la variable ÍndiceNPR, se estudian los cambios experimentados en cada muestra, realizando un análisis univariado de medidas repetidas, modelo de dos factores (intrasujeto e intersujeto) con dos niveles en cada factor (2 tiempos de medición, 2 grupos). En la tabla 4.2.2.1 se presentan los datos descriptivos y se informa de los 3 efectos presentes en un ANOVA de Medidas Repetidas.

Tabla 4.2.2.1. ÍndiceNPR. Modelo lineal 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)	21.69 (11.83)	26.12 (14.37)						
			99.54***	.20	7.54**	.02	.00	.00
Intervención (N= 201)	27.7 (12.63)	19.98 (11.61)						

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

Datos descriptivos. La muestra Intervención presenta la media más alta 27.7 en T1 y la más baja 19.98 en T2. Esto indica que el cambio de mayor amplitud se dará en el grupo Intervención, en el sentido de disminución de ÍndiceNPR. Sin embargo, vemos que en la muestra Comparación el cambio ocurre en sentido inverso, es decir la media de ÍndiceNPR aumenta de T1 a T2.

Efectos de medidas repetidas. Se observa que hay efecto intragrupo significativo ($F_{1,411} = 99.54; p = .00$) con un tamaño del efecto de gran magnitud, 20%, y potencia 100%. Por lo tanto existe una interacción Muestra*IndiceNPR, indicando que las dos muestras no evolucionan de forma paralela en esta variable.

Se constata que también existen efectos intrasujetos significativos ($F_{1,411} = 7.54; p = .01$). Podemos afirmar que la evolución en función del tiempo es significativa y concluir que la puntuación en IndiceNPR de los participantes no es la misma en las dos mediciones efectuadas. El cambio intrasujeto tiene un tamaño de efecto muy pequeño y explica el 2% de la variabilidad. La sensibilidad del análisis para encontrar un efecto real es de 77%.

Finalmente, se constata que no existen efectos intersujetos significativos. ($F_{1,411} = .00; p = .96$). Nos encontramos pues con la combinación efectos intragrupo e intrasujeto ambos significativos, pero no así el efecto intersujeto, lo cual según Tabachnick y Fidell (2007) significaría que los perfiles de las dos muestras configuran una imagen espejo y se anulan mutuamente.

Ya que se informa de efectos intragrupos e intrasujetos, se comprueban los resultados arrojados por las pruebas de efectos simples para determinar su alcance.

La tabla 4.2.2.2 muestra las diferencias de medias de IndiceNPR entre los dos grupos, en cada tiempo, con su nivel de significación.

Tabla 4.2.2.2: *IndiceNPR. Diferencias entre muestra Comparación y muestra Intervención en cada tiempo.*

	Diferencias de medias Comparación-Intervención	n.s.
T1	-6.01	.00
T2	6.11	.00

En T1 la media en el grupo Intervención es significativamente más alta que en el grupo Comparación, mientras que en T2 ocurre al revés. Se confirma así el efecto intersujeto en cada tiempo por separado. La diferencia de medias entre las dos muestras en T1 es en valor absoluto prácticamente la misma que existe en T2, pero de signo opuesto, el

resultado es que ambas diferencias se compensan, anulando el efecto intersujeto global y creando la imagen-espejo de los perfiles.

La tabla 4.2.2.3 muestra las diferencias que pueda haber de un tiempo a otro en cada grupo.

Tabla 4.2.2.3: *IndiceNPR. Evolución de cada muestra a través del tiempo*

	Diferencias de medias T1-T2	n.s.
Comparación	-4.39	.00
Intervención	7.73	.00

Se confirma el efecto intrasujeto, en ambas muestras las puntuaciones de los sujetos cambian de un tiempo al siguiente. Por otra parte también se confirma el efecto intragrupo, ya que vemos que los dos grupos no evolucionan de forma paralela, en la muestra de Intervención la media baja de T1 a T2, mientras que en la muestra Comparación ocurre al revés, la media es más alta en T2 que en T1.

A continuación se presenta el gráfico 4.2.2.1 que permite una visualización de los resultados ofrecidos por el ANOVA de medidas repetidas de esta variable.

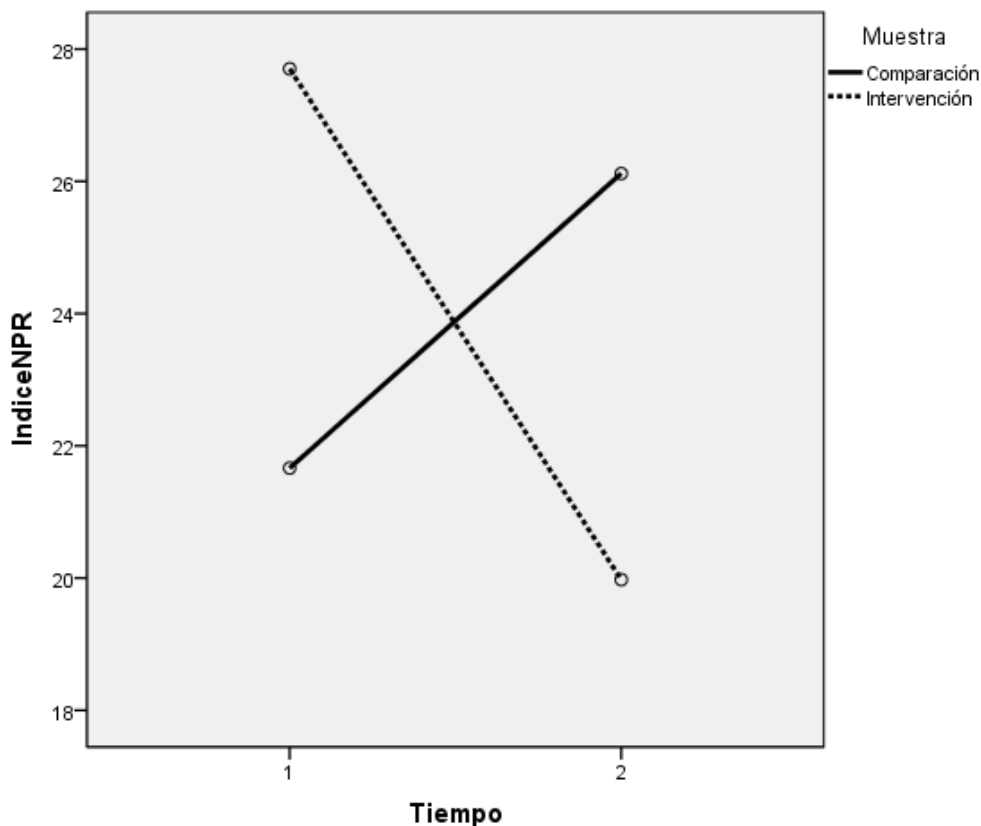


Gráfico 4.2.2.1. ÍndiceNPR. Evolución de cada muestra (Comparación, Intervención) a lo largo del tiempo (T1, T2).

Se constata visualmente la imagen-espejo configurado por los perfiles. Se puede comprobar que efectivamente la evolución de las dos muestras no es paralela (efecto intragrupo). En los dos tiempos se observan diferencias de medias significativas entre las dos muestras (efectos intersujetos de signo opuesto en cada tiempo). La media del nivel de aceptación en Comparación aumenta mientras que en Intervención baja, creando efectos intrasujetos en ambas muestras, en dirección opuesta. La amplitud de cambio de T1 a T2 es la misma en ambas muestras, pero en sentido inverso (ver tabla 4.2.2.2).

b) Impacto en las aulas

Fase III-1. Homogeneidad de muestras y aulas en tiempo T1. ANOVA factorial univariante de dos factores (Muestra y Aula) en T1

Se ha mostrado un efecto intersujeto en T1, no obstante es interesante comprobar si este efecto se debe a unas aulas en concreto, o si, por el contrario, en T1, las aulas de Comparación son homogéneas entre sí y las de Intervención entre sí. A tal efecto se realiza un ANOVA factorial univariante de dos factores (Muestra y Aula) en T1.

Los contrastes univariados entre las dos muestras confirman que existe un efecto significativo del primer factor (Muestra). Las dos muestras no son iguales en T1 ($F_{(1,424)}=20.23$; $p=.00$; $\eta^2=.05$; potencia = .99). Las comparaciones por pares indican que la media de la muestra Intervención es significativamente más alta que la del grupo Comparación (difMedia Comparación –Intervención = -5.31). Por otra parte, el tamaño del efecto siendo tan pequeño, es probable que dicha diferencia sea muy poco visible.

No se observa efecto del segundo factor (Aula) ($F_{(17,424)}=1.16$; $p=.29$). Las aulas de cada muestra no muestran diferencias dentro de su muestra. Además las comparaciones múltiples post-hoc muestran que ninguna aula, sea de Comparación o de Intervención, se diferencia significativamente de otra aula. Los niveles de significación oscilan entre .40 (en el contraste entre la puntuación más baja, aula de Comparación 1121, y la más alta, aula de Intervención 2122) y 1. Es decir, a pesar de existir un efecto intersujeto global entre muestras, si analizamos las dos muestras distribuyéndolas por aulas, entonces no se observan diferencias significativas entre las medias de las aulas, ni siquiera entre las de puntuaciones más extremas.

Seguidamente se presenta el gráfico 4.2.2.2 que permite la comprobación visual de estos resultados.

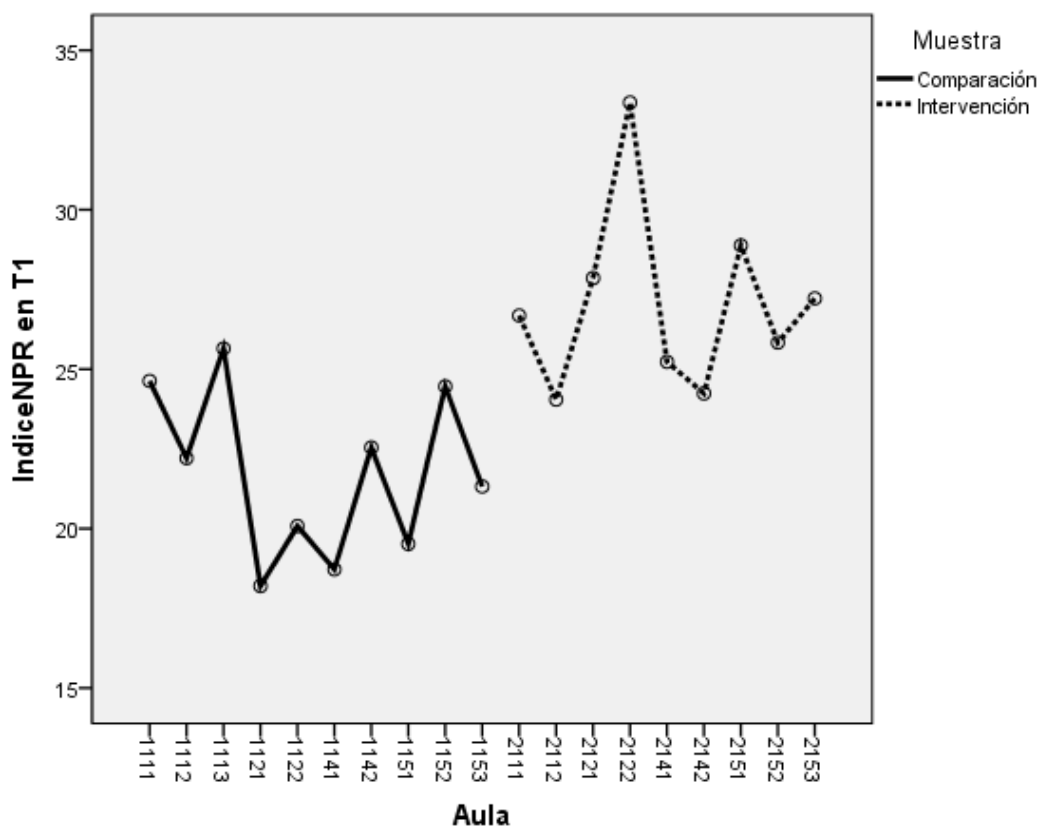


Gráfico 4.2.2.2. ÍndiceNPR en tiempo T1 de cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).

Se observa que, en su conjunto, cada muestra ocupa una altura diferente en el gráfico, lo cual explica el efecto intersujeto a nivel de muestra. Pero por otra parte, también se puede observar que estas ubicaciones se solapan parcialmente, alrededor de la mitad de las aulas de Comparación y la mitad de las aulas de Intervención comparten un mismo espacio, la franja central de medias con valores entre 22 y 27. Las comparaciones múltiples posthoc confirman que en T1, a nivel de aulas, no existen diferencias significativas en cuanto a la variable ÍndiceNPR.

Fase III-2. Homogeneidad de muestras y aulas en tiempo T2. ANCOVA de dos factores (Muestra y Aula) con covariable (Variable en T1)

Además del efecto intersujeto entre las dos muestras en T2, se ha mostrado también efectos intrasujetos. Pero interesa comprobar que los cambios se han producido de forma homogénea en una misma muestra, y aparecen en todas las aulas de la misma muestra en el tiempo T2. Se realiza un ANCOVA de dos factores (muestra y aula) con covariable (variable en T1) .

Como paso previo se comprueba que se cumple el supuesto de homogeneidad de las pendientes de regresión, ($F_{(18,375)} = 1.408 ; p = .12$), es decir la interacción factor*covariable no es significativa. Esto permite aceptar el modelo propuesto a continuación como representativo de todas las aulas.

Los contrastes univariados confirman que existe un efecto del primer factor (Muestra). Las dos muestras no son iguales en T2, la media poblacional modificada de Intervención es significativamente más baja que la de Comparación (difMedia Comparación –Intervención = 9.45; $p = .00$)

No se observa efecto del segundo factor (Aula) $F_{(18,375)} = .835 ; p = .65$). Sin embargo, en las comparaciones por pares vemos que el aula de Comparación 1113, que despunta con la puntuación más alta, es similar a todas las aulas de su misma muestra excepto las aulas 1121 y 1153, pero significativamente diferente de ocho de las diez aulas de Intervención, mientras que el aula de Intervención 2122, que despunta con la puntuación más baja, es similar a las aulas de su misma muestra, pero en general significativamente diferente de las aulas de Comparación. Además del aula 1113, las aulas de Comparación 1111, 1112, 1122 y 1142 también presentan diferencias significativas con varias de las aulas de Intervención. Por su parte, además del aula 2112, las aulas de Intervención 2211, 2121, 2141, 2142 y 2151 también presentan diferencias significativas con varias aulas de Comparación.

Podemos concluir que en general las aulas de cada muestra evolucionan uniformemente dentro de su muestra, y diferentemente a las aulas de la otra muestra.

El gráfico 4.2.2.3 siguiente permite la visualización de estos resultados.

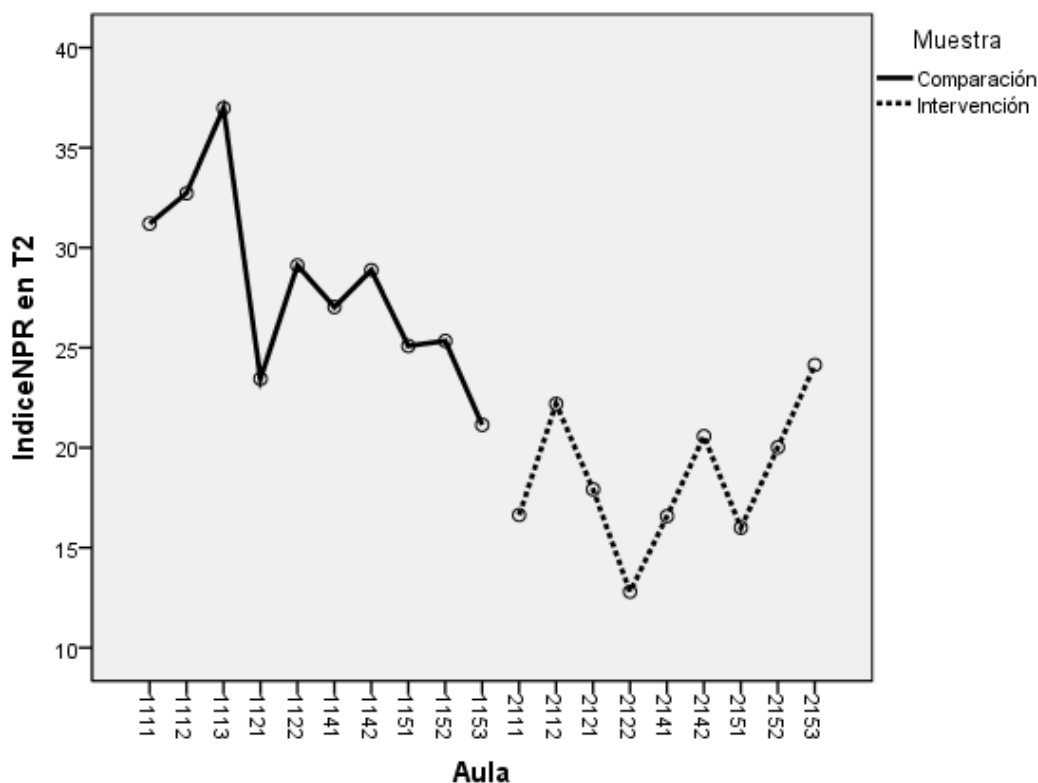


Gráfico 4.2.2.3. ÍndiceNPR en tiempo T2 de cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).

Las dos muestras no se comportan de forma igual, dando como resultado una media de ÍndiceNPR significativamente más baja en Intervención que en Comparación en T2. Sin embargo las aulas de Intervención experimentan cambios homogéneos, y también lo hacen por su parte las aulas de Comparación. Por lo tanto se puede afirmar que la diferencia observada en T2 se debe a un mismo comportamiento que se produce en todas las aulas de Intervención (disminución del ÍndiceNPR), que contrasta con el comportamiento observado en la muestra Comparación (aumento del ÍndiceNPR).

Cuadro-resumen de resultados

A continuación se ofrece un cuadro-resumen de los resultados obtenidos en los análisis realizados en las fases II y III, de manera a tener una visión más comprensiva del comportamiento global de ambas muestras en esta variable.

Cuadro 4.2.2.1. *IndiceNPR. Secuencia analítica Fases II y III. Resumen de resultados.*

Evolución de las dos muestras (tabla 4.2.2.1; gráfico 4.2.2.1)	
E. Intragrupos: sí ; E. Intrasujetos: sí ; E. Intersujetos: no Efectos de tamaño pequeño a grande.	
Diferencias de medias entre las dos muestras en T1 y T2 (tabla 4.2.2.2)	
T1 C.<I.	T2 C.>I.
Evolución de cada muestra (tabla 4.2.2.3) C. T1<T2; I. T1>T2	
Homogeneidad de las aulas dentro de su muestra (gráficos 4.2.2.2 y 4.2.2.3)	
T1 C. < I. PERO C.aulas= I.aulas	T2 cambio en C (aumenta) ≠ cambio en I. (disminuye) C.aulas homogéneas entre sí ≠ I.aulas homogéneas entre sí

2.3.1. Reputación de agresión. Alumnado y aulas

Fase II-0. Normalidad de la distribución en cada grupo en tiempos T1 y T2

En la tabla 4.2.3.1.0 se presentan los estadísticos de distribución de los datos de la variable Reputación en agresión.

Tabla 4.2.3.1.0. *Reputación en agresión. Estadísticos de distribución de los datos.*

	Comparación		Intervención	
	T1	T2	T1	T2
Distribución	D (225) =.15 <i>p</i> <.05 no normal	D (212) =.12 <i>p</i> <.05 no normal	D (213) =.13 <i>p</i> <.05 no normal	D (220) =.18 <i>p</i> <.05 no normal
Coefficiente de asimetría	.81	.87	1.33	1.21
Coefficiente de curtosis	-.34	-.03	1.83	.74

Con valores entre -2 y +2 para la simetría y entre -7 y +7 para la curtosis, las distribuciones de datos de ambas muestras se consideran normales en los dos tiempos.

a) Impacto en el alumnado

Fase II. Comprobación de los efectos de la intervención en las muestras. ANOVA de medidas repetidas

La evolución de cada muestra se estudia mediante un análisis univariado de medidas repetidas, modelo de dos factores con dos niveles en cada factor. Factor intersujetos: Muestra. Factor intrasujetos con medidas repetidas: Reputación en agresión.

En la tabla 4.2.3.1.1 se presentan los datos descriptivos de la muestra en esta variable. En esta tabla se expone el número de sujeto, las medias marginales y la desviación típica, para cada grupo y tiempo. Así mismo y se informa de los 3 efectos presentes en un ANOVA de Medidas Repetidas.

Tabla 4.2.3.1.1. *Reputación en agresión. Modelo lineal 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)	1.58 (.48)	2.09 (.91)	77.78***	.16	80.53***	.16	.28	.00
Intervención (N= 201)	1.87 (.77)	1.87 (.79)						

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

Datos descriptivos. La media más baja y la más alta ocurren en la muestra Comparación, la más baja en T1 y la más alta en T2, indicando que la reputación de agresión va en aumento en esta muestra. Los análisis posteriores de efectos simples indicarán si este aumento es significativo. La muestra Intervención no presenta cambios de T1 a T2.

Efectos de medidas repetidas. Se observa que existe un efecto intragrupo significativo ($F_{1,411} = 77.78$; $p = .00$), con un tamaño del efecto de 16% y potencia 100% . El efecto intragrupo, de tamaño moderado, indica que las dos muestras no evolucionan de forma paralela.

También existen efectos intrasujetos significativos ($F_{1,411} = 80.53$; $p = .00$). Podemos afirmar que la evolución en función del tiempo es significativa y concluir que en los participantes la reputación de agresión no es la misma en los dos tiempos de medición efectuados. Las puntuaciones de Reputacion en agresión cambian de tiempo T1 a tiempo T2. El cambio intraindividual de cada sujeto, con tamaño del efecto moderado, explica el 16 % de la variabilidad, La sensibilidad del análisis para encontrar un efecto real es de 100%.

Finalmente, se constata que no existen efectos intersujetos significativos ($F_{1,411} = .28$; $p = .60$).

Se realizan análisis de los efectos simples para determinar el alcance de los efectos observados.

La tabla 4.2.3.1.2 muestra las diferencias de medias de Reputacion en agresión entre los dos grupos, en cada tiempo, con su nivel de significación.

Tabla 4.2.3.1.2. *Reputacion en agresión. Diferencias entre muestra Comparación y muestra Intervención en cada tiempo.*

	Diferencias de medias Comparación-Intervención	n.s.
T1	-.29	.00
T2	.21	.01

Vemos efectos intersujetos significativos entre las dos muestras en ambos tiempos. La media de muestra de Comparación es significativamente más baja que la de Intervención en T1, mientras que en T2 es más alta. La diferencia de medias entre las dos muestras en T1 es en valor absoluto casi la misma que en T2, pero con el signo contrario, el resultado es que ambas diferencias se compensan, anulando un efecto intersujeto global.

La tabla 4.2.3.1.3 muestra las diferencias que pueda haber de un tiempo a otro en cada grupo.

Tabla 4.2.3.1.3. *Reputacion en agresión. Evolución de cada muestra a través del tiempo.*

	Diferencias de medias T1-T2	n.s.
Comparación	-.51	.00
Intervención	-.00	.91

Se confirma el efecto intrasujeto en la muestra Comparación, donde la media sube significativamente de T1 a T2. También se confirma el efecto intragrupo, los dos grupos no evolucionan de forma paralela, ya que el único cambio significativo se da en la muestra de Comparación, mientras que la muestra Intervención se mantiene estable.

A continuación se presenta el gráfico 4.2.3.1.1 que permite una visualización de los resultados ofrecidos por el ANOVA de medidas repetidas de esta variable.

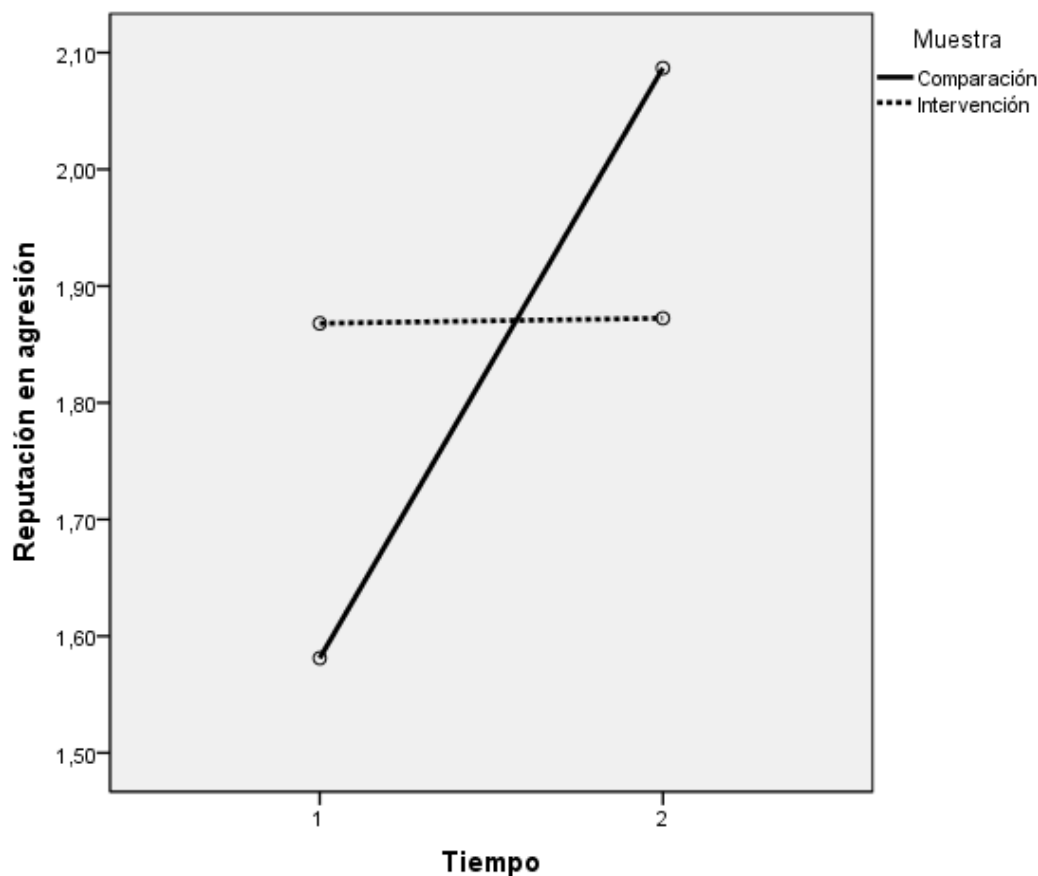


Gráfico 4.2.3.1.1. Reputación en agresión. Evolución de cada muestra (Comparación, Intervención) a lo largo del tiempo (T1,T2)

El gráfico muestra que ambas muestras no evolucionan igual, sus perfiles no son paralelos (efecto intragrupo). Como se ha visto en la tabla 4.2.3.1.3, Comparación aumenta significativamente el nivel informado de reputación en agresión (efecto intrasujeto), mientras que Intervención se mantiene sin cambios. En los dos tiempos se observan diferencias de medias significativas entre las dos muestras, es decir efectos intersujetos en ambos tiempos (ver tabla 4.2.3.1.2) , pero debido al gran aumento de Comparación el sentido de la diferencia entre las dos muestras se invierte de T1 a T2, teniendo el mismo valor absoluto, resultando una imagen espejo según Tabachnick y Fidell (2007).

En la siguiente fase de análisis pretendemos responder a las preguntas: ¿En T1, son homogéneas las aulas de Comparación entre sí y las de Intervención entre sí? y b) ¿La evolución de las aulas de una misma muestra es uniforme, o por el contrario algunas aulas despuntan de su muestra en el cambio que experimentan?

b) Impacto en las aulas

Fase III-1. Homogeneidad de muestras y aulas en tiempo T1. ANOVA factorial univariante de dos factores (Muestra y Aula) en T1

Para comprobar si, en T1, las aulas de Comparación son homogéneas entre sí y las de Intervención entre sí, se realiza un ANOVA factorial univariante de dos factores (Muestra y Aula) en T1.

Los contrastes univariados entre las dos muestras confirman que hay efecto del primer factor (Muestra). Las dos muestras no son iguales en T1 ($F_{(1,419)} = 24.94$; $p = .00$; $\eta^2 = .06$; potencia = 1). Las comparaciones por pares indican que la media de la muestra Intervención es significativamente más alta que la de Comparación (difMedia Comparación – Intervención = -.30).

Se observa efecto del segundo factor (Aula) ($F_{(17,419)} = 2.16$; $p = .01$; $\eta^2 = .08$; potencia = .98.), indicando variabilidad entre las aulas. Sin embargo, las comparaciones múltiples post-hoc muestran que ninguna aula, sea de Comparación o de Intervención, se diferencia significativamente de otra aula. Los niveles de significación oscilan entre .22 (entre el aula de mayor puntuación 2112 y el aula de menor puntuación 2141, ambas de la muestra Intervención) y 1.

Se presenta a continuación el gráfico 4.2.3.1.2 que permite la comprobación visual de la homogeneidad entre las aulas.

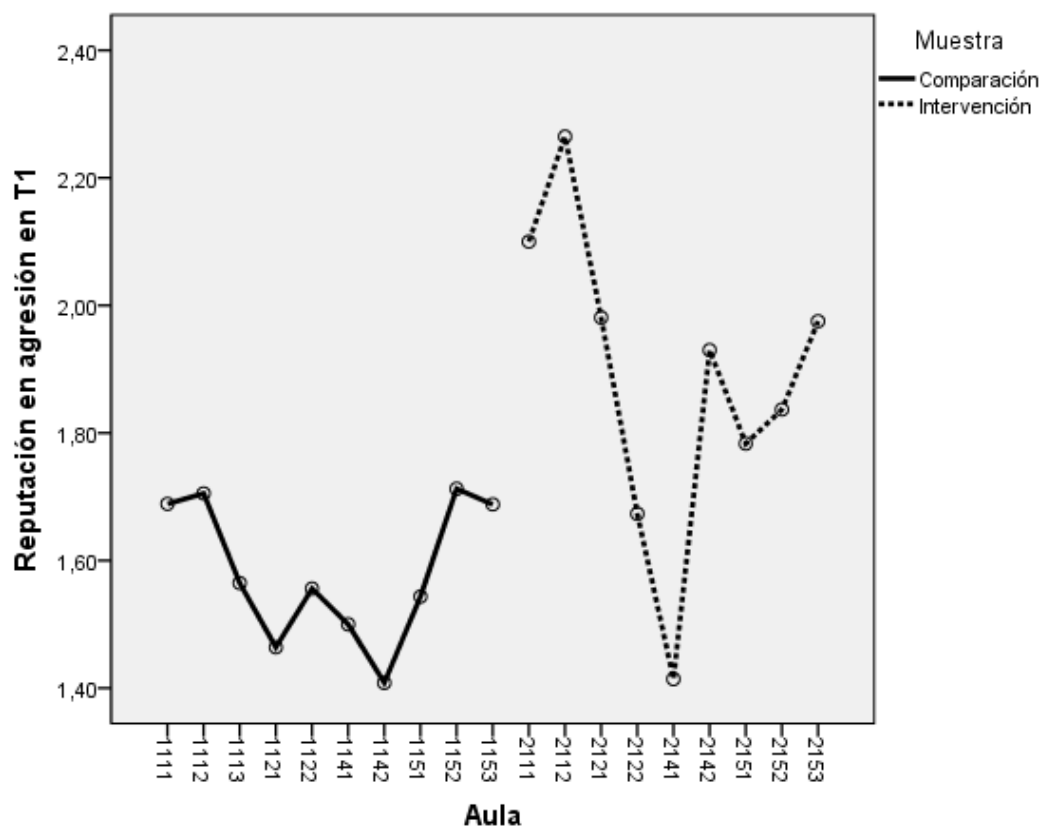


Gráfico 4.2.3.1.2. Reputación en agresión en tiempo T1 en cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).

Se observa que las aulas de la muestra Intervención presentan más variación, con puntuaciones más extremas. En su conjunto la muestra Intervención tiene una media más alta en reputación de agresión que la muestra Comparación. Sin embargo las aulas de ambas muestras se pueden considerar similares en cuanto al nivel de reputación en agresión en tiempo T1, ya que las comparaciones por pares no revelan ninguna diferencia significativa.

Fase III-2.Homogeneidad de muestras y aulas en tiempo T2. ANCOVA de dos factores (Muestra y Aula) con covariable (Variable en T1)

Sabemos por el ANOVA de medidas repetidas realizado en la Fase II que en T2 las puntuaciones de la variable Reputación en agresión de la muestra Intervención son significativamente más bajas que en la muestra Comparación, pero cabe comprobar si los

cambios se dan de forma homogénea en una misma muestra, y aparecen en todas las aulas de la misma muestra en el tiempo T2, para lo cual se realiza un ANCOVA de dos factores (muestra y aula) con covariable (variable en T1).

La interacción factor*covariable es significativa ($F_{18,375} = 4.759$; $p = .00$; $\eta^2 = .19$; potencia = 1). Por lo tanto no podemos garantizar que el modelo propuesto a continuación es representativo de todas las aulas.

Las comparaciones por pares confirman que existe un efecto del primer factor (Muestra). Las dos muestras no son iguales en T2, la media poblacional modificada de Intervención es significativamente más baja que la de Comparación (difMedia Comparación - Intervención = .57; $p = .00$).

También se observa efecto del segundo factor (Aula) ($F_{(17, 375)} = 1.732$; $p = .04$. $\eta^2 = .07$; potencia = .94), indicando variabilidad entre las aulas.

Las comparaciones por pares indican que todas las aulas de Comparación se diferencian de varias aulas de la muestra Intervención. En concreto las aulas de Comparación 1112 y 1153, que despuntan con las puntuaciones más altas, son similares a todas las aulas de su misma muestra, pero significativamente diferentes de todas las aulas de Intervención. Por su parte, las aulas de Intervención 2111 y 2122, que despuntan con las puntuaciones más bajas, son similares a las aulas de su misma muestra, pero significativamente diferentes de todas las aulas de Comparación. Además el resto de las aulas de Intervención también se diferencia de varias aulas de Comparación.

Se comprueba así que ambas muestras son distintas, que las aulas de cada muestra evolucionan de forma uniforme dentro de su muestra, y distinta a las aulas de la otra muestra.

El gráfico 4.2.3.1.3 permite la visualización de estos resultados.

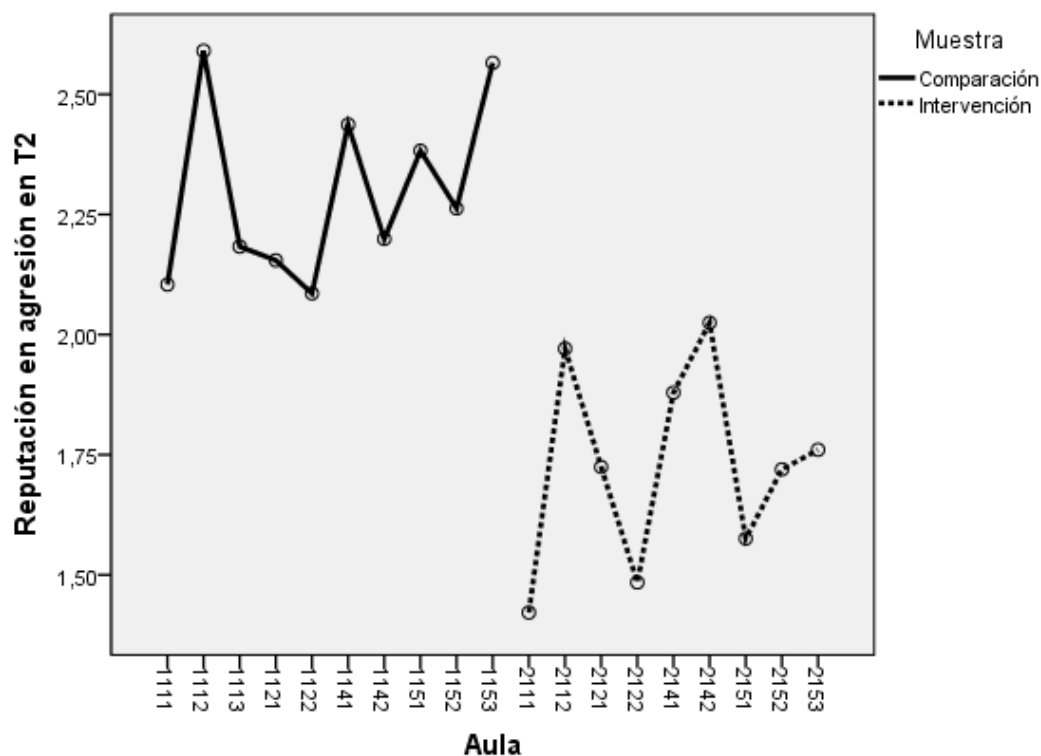


Gráfico 4.2.3.1.3. Reputación en agresión en tiempo T2 de cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).

Las dos muestras se comportan de forma diferente, pero las aulas de Intervención experimentan cambios homogéneos entre sí, y los cambios que ocurren en las aulas de Comparación también son homogéneos. Se observa como las aulas de cada muestra ocupan una altura diferente en el gráfico. Así pues se puede afirmar que la evolución observada en la muestra Intervención, donde la media de reputación en agresión se mantiene estable, ocurre en todas sus aulas uniformemente, y es significativamente diferente del cambio observado en las aulas de Comparación, donde la reputación en agresión aumenta significativamente de un tiempo al siguiente.

Cuadro-resumen de resultados

A continuación se ofrece un cuadro-resumen de los resultados obtenidos en los análisis realizados en las fases II y III, de manera a tener una visión más comprensiva del comportamiento global de ambas muestras en esta variable.

Cuadro 4.2.3.1.1. *Reputación en agresión. Secuencia analítica Fases II y III. Resumen de resultados.*

Evolución de las dos muestras (tabla 4.2.3.1.1; gráfico 4.2.3.1.1)	
E. Intragrupos: sí ; E. Intrasujetos: sí ; E. Intersujetos: no Efectos de tamaño moderado	
Diferencias de medias entre las dos muestras en T1 y T2 (tabla 4.2.3.1.2)	
T1 C.<I.	T2 C.>I.
Evolución de cada muestra (tabla 4.2.3.1.3) C. T1<T2; I. T1=T2	
Homogeneidad de las aulas dentro de su muestra (gráficos 4.2.3.1.2 y 4.2.3.1.3)	
T1 C. < I. PERO C.aulas = I.aulas	T2 cambio en C (aumenta) . \neq cambio en I.(estable) C.aulas homogéneas \neq I.aulas homogéneas

2.3.2. Reputación de prosocialidad. Alumnado y aulas

Fase II-0. Normalidad de la distribución de datos en cada grupo en tiempos T1 y T2

La tabla 4.2.3.2.0 presenta los estadísticos de la prueba K-S de distribución de los datos, realizada a fin de comprobar la normalidad de la curva de distribución.

Tabla 4.2.3.2.0. *Reputación en prosocialidad. Estadísticos de distribución de los datos.*

	Comparación		Intervención	
	T1	T2	T1	T2
Distribución	D (225) =.08 $p < .05$ no normal	D (212) =.05 $p = .20$ normal	D (213) =.09 $p < .05$ no normal	D (220) =.05 $p = .20$ normal
Coefficiente de asimetría	-.23	-.21	-.70	-.20
Coefficiente de curtosis	-.64	-.65	.23	-.56

Teniendo en cuenta los valores criterios de entre -2 y +2 para la simetría y entre -7 y +7 para la curtosis, en ambas muestras las distribuciones de datos en esta variable presentan normalidad.

a) Impacto en el alumnado

Fase II. Comprobación de los efectos de la intervención en las muestras. ANOVA de medidas repetidas

Al objeto de comprobar que la evolución en la variable estudiada es diferente en las dos muestras a lo largo del ciclo escolar y es más favorable para la muestra Intervención, se realiza un análisis univariado de medidas repetidas, modelo de dos factores con dos niveles en cada factor. Factor intersujetos: Muestra. Factor intrasujetos con medidas repetidas: Reputación en prosocialidad

En la tabla 4.2.3.2.1 se presentan los datos descriptivos de la muestra en esta variable y se informa de los tres efectos presentes en un ANOVA de Medidas Repetidas.

Tabla 4.2.3.2.1. *Reputación en prosocialidad. Modelo lineal 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)	2.11 (.45)	3.44 (.84)	614.49***	.60	489.50***	.54	180.21***	.31
Intervención (N= 201)	3.67 (.77)	3.59 (.71)						

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

Datos descriptivos. Las medias en esta variable oscilan entre 2.11 y 3.67. Ambos valores se dan en el tiempo T1, la media más baja se da en el grupo Comparación, mientras que la más alta se da en el grupo Intervención. Por otra parte la media va en aumento en la muestra Comparación, mientras que baja en Intervención. La significación de estas diferencias, entre ambas muestras, y entre un tiempo y el siguiente, se examina más adelante en los análisis de efectos simples.

Efectos de medidas repetidas. Se observan efectos intragrupos significativos ($F_{1,411} = 614.49$; $p = .00$), con un tamaño del efecto muy grande de 60% y potencia 100%. Hay una interacción Muestra*Reputación de prosocialidad. Las dos muestras no evolucionan de forma paralela.

En segundo lugar, se observan efectos intrasujetos significativos ($F_{1,411} = 489.50$; $p = .00$). Podemos afirmar que la evolución en función del tiempo es significativa y concluir que las puntuaciones en Reputación de prosocialidad cambian entre el tiempo T1 y el tiempo T2. El cambio intraindividual explica un porcentaje altísimo de la variabilidad, el 54%. La sensibilidad del análisis para encontrar un efecto real es de 100%.

Finalmente, se constata que existen efectos intersujetos significativos ($F_{1,411} = 180.21$; $p = .00$). Esto significa que los valores observados no son los mismos en ambos grupos. El 31% de las diferencias observadas entre los sujetos se explican por la pertenencia

a una muestra o la otra, siendo éste un tamaño de efecto grande. La sensibilidad del diseño para detectar correctamente estas diferencias es 100%.

Podemos concluir que la variable Reputación de prosocialidad se comporta de forma diferente en el grupo de comparación y en el grupo de intervención.

Ya que se informa de efectos intragrupos, intrasujetos e intersujetos se realizan análisis de efectos simples para determinar su alcance.

La tabla 4.2.3.2.2 muestra las diferencias de medias de Reputación de prosocialidad entre los dos grupos, en cada tiempo, con su nivel de significación.

Tabla 4.2.3.2.2. *Reputación en prosocialidad. Diferencias entre muestra Comparación y muestra Intervención en cada tiempo.*

	Diferencias de medias Comparación-Intervención	n.s.
T1	-1.55	.00
T2	-.16	.05

Se confirma el efecto intersujetos. Los valores de la variable son diferentes en el grupo de Comparación y en el grupo de Intervención, la media de reputación en prosocialidad del grupo Intervención es significativamente más alta que la del grupo Comparación, tanto en T1 como en T2.

La tabla 4.2.3.2.3 muestra las diferencias que pueda haber de un tiempo a otro en cada grupo.

Tabla 4.2.3.2.3. *Reputación en prosocialidad. Evolución de cada muestra a través del tiempo.*

	Diferencias de medias T1-T2	n.s.
Comparación	-1.32	.00
Intervención	.08	.06

Se confirma el efecto intrasujeto en la muestra Comparación entre T1 y T2. También se confirma el efecto intragrupo, los dos grupos no evolucionan de forma paralela, ya que el

único cambio significativo se da en el grupo Comparación donde la media de reputación en prosocialidad aumenta significativamente en T2, mientras que no se producen cambios significativos en el grupo Intervención.

A continuación se presenta el gráfico 4.2.3.2.1 que permite una visualización de los resultados ofrecidos por el ANOVA de medidas repetidas de esta variable.

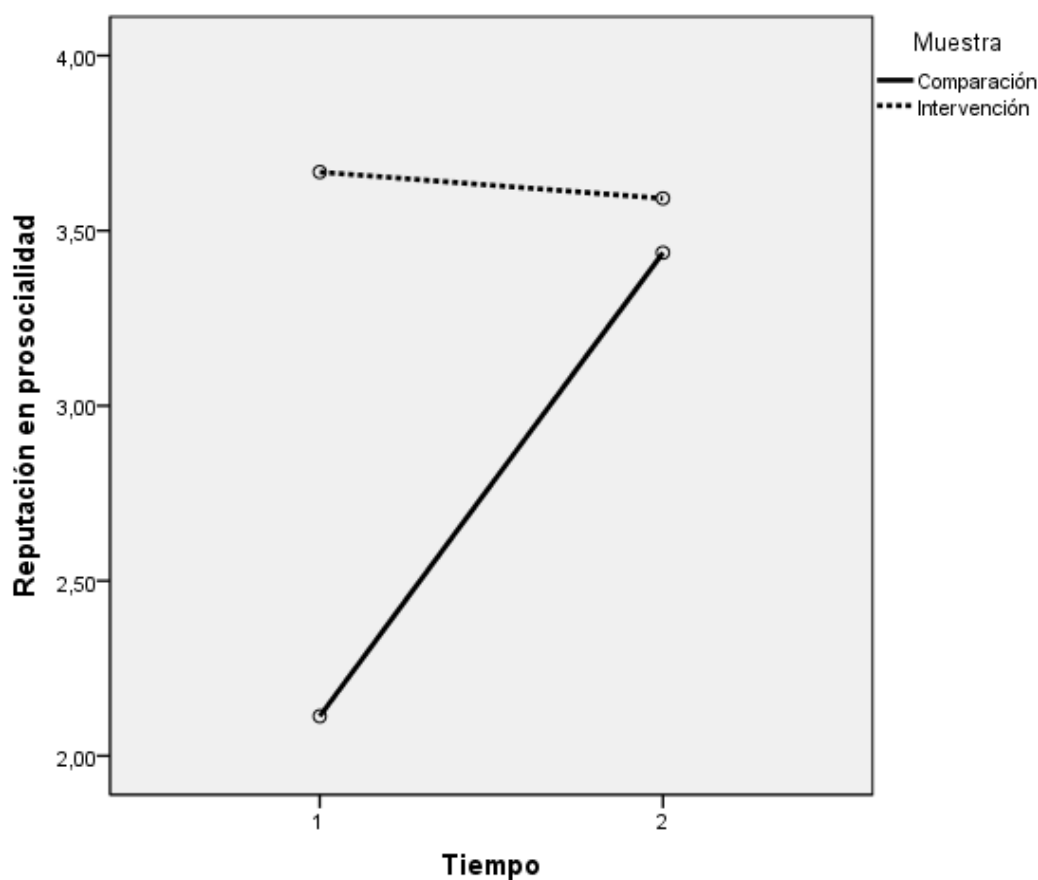


Gráfico 4.2.3.2.1. Reputación en prosocialidad. Evolución de cada muestra (Comparación, Intervención) a lo largo del tiempo (T1,T2)

Se comprueba el efecto intragrupo, o evolución distinta de los dos grupos. Para la muestra Intervención no hay cambios significativos de T1 a T2, mientras que sí existe efecto intrasujeto en Comparación, cuya media aumenta considerablemente, de tal manera que la distancia entre ambas muestras, pese a permanecer significativa, se reduce sensiblemente en

T2. Respecto a los efectos intersujetos, en los dos tiempos la media en reputación de prosocialidad de la muestra Intervención es significativamente más alta que la de la muestra Comparación.

Los siguientes pasos consisten en averiguar si, tanto en T1 como en T2, las aulas de Comparación son homogéneas entre sí y las de Intervención entre sí.

b) Impacto en las aulas

Fase III-1. Homogeneidad de muestras y aulas en tiempo T1. ANOVA factorial univariante de dos factores (Muestra y Aula) en T1

Para comprobar si, en T1, las aulas de Comparación son homogéneas entre sí y las de Intervención entre sí, se realiza un ANOVA factorial univariante de dos factores (Muestra y Aula) en T1.

Los contrastes univariados entre las dos muestras confirman que hay efecto del primer factor (Muestra). Las dos muestras no son iguales en T1 ($F_{(1,419)} = 623.91$; $p = .00$; $\eta^2 = .60$; potencia = 1.00). Las comparaciones por pares indican que la media de la muestra Intervención es significativamente más alta que la de Comparación (difMedia Comparación – Intervención = -1.53).

También se observa efecto del segundo factor (Aula) ($F_{(17,419)} = 1.80$; $p = .03$; $\eta^2 = .07$; potencia = .96). Las comparaciones múltiples post-hoc muestran que los niveles de significación oscilan entre .00 y 1. Todas las aulas de Comparación son similares a todas las aulas de su misma muestra, pero significativamente diferentes de todas las aulas de Intervención, mientras que ocurre lo mismo con las aulas de Intervención, que son similares entre sí pero diferentes de las aulas de Comparación.

Se compruebe así que ambas muestras son distintas, que esta diferencia se extiende a nivel de aulas, pero las aulas de cada muestra son homogéneas entre sí.

Se presenta el gráfico 4.2.3.2.2 que permite la comprobación visual de la homogeneidad entre las aulas de cada muestra

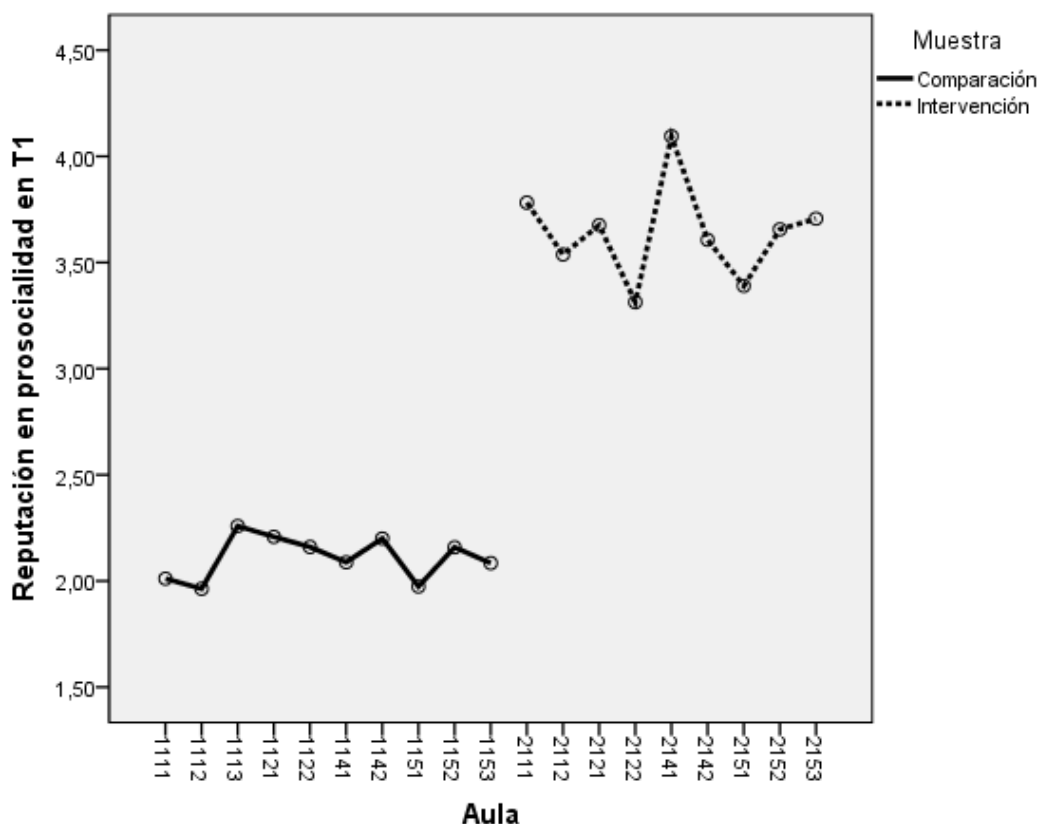


Gráfico 4.2.3.2.2. Reputación en prosocialidad en tiempo T1 en cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).

Se comprueba el efecto intersujeto en tiempo T1, las aulas de Comparación informan de un nivel de reputación en prosocialidad significativamente más bajo que las de Intervención. Las aulas de cada muestra son homogéneas entre sí.

Fase III-2. Homogeneidad de muestras y aulas en tiempo T2. ANCOVA de dos factores (Muestra y Aula) con covariable (Variable en T1)

Para comprobar si los cambios son homogéneos en todas las aulas de una misma muestra, se realiza un ANCOVA de dos factores (muestra y aula) con covariable (variable en T1).

Resultados

La interacción factor*covariable es significativa ($F_{(18,375)} = 3.598$; $p = .00$; $\eta^2 = .15$; Potencia= 1.00). Por lo tanto no podemos garantizar que el modelo propuesto a continuación es representativo de todas las aulas.

Las comparaciones por pares confirman que existe un efecto del primer factor (Muestra). Las dos muestras presentan cambios diferentes, y la media poblacional modificada de Comparación es más alta que la de Intervención (difMedia Comparación – Intervención = 1.43; $p = .00$). La ponderación de la covariable (variable en tiempo T1) acentúa el cambio hacia el aumento experimentado en la muestra Comparación, en contraste con el leve descenso de la muestra Intervención.

No se observa efecto del segundo factor (Aula) ($F_{(17,375)} = .690$; $p = .81$). Las comparaciones por pares indican que todas las aulas de Comparación son similares entre sí, y a la vez diferentes de las aulas de Intervención, mientras que las aulas de Intervención son iguales entre sí y diferentes de las de Comparación.

Por lo tanto ambas muestras son distintas en el cambio que experimentan, pero las aulas de cada muestra, Comparación e Intervención, evolucionan de forma uniforme dentro de su respectiva muestra.

El gráfico 4.2.3.2.3 permite la visualización de estos resultados.

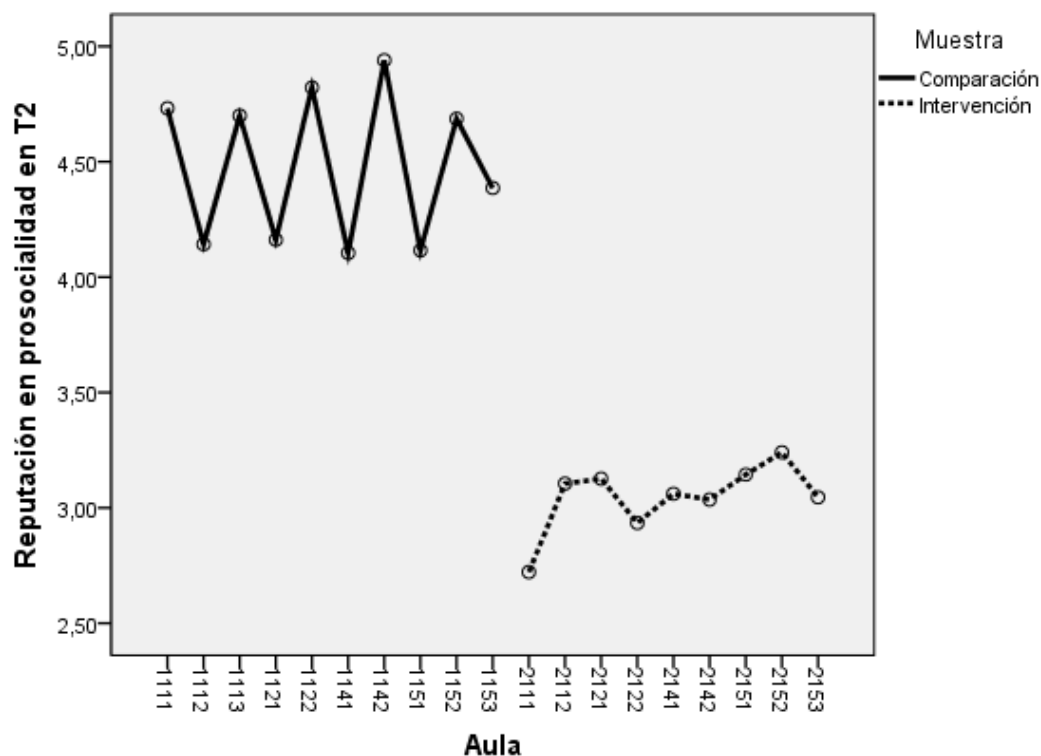


Gráfico 4.2.3.2.3. Reputación en prosocialidad en tiempo T2 de cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).

La muestra Comparación ha experimentado un aumento considerable en la puntuación de prosocialidad, mientras que la muestra Intervención se ha mantenido estable (tabla 4.2.3.2.3). A pesar de este aumento en Comparación, la media de reputación en prosocialidad en T2 sigue estando más alta en la muestra Intervención (tabla 4.2.3.2.2). Las dos muestras evolucionan de forma diferente, pero las aulas de cada muestra son homogéneas en su cambio según indican las comparaciones múltiples por pares.

Cuadro-resumen de resultados

A continuación se ofrece un cuadro-resumen de los resultados obtenidos en los análisis realizados en las fases II y III, de manera a tener una visión más comprensiva del comportamiento global de ambas muestras en esta variable.

Cuadro 4.2.3.2.1. *Reputación en prosocialidad. Secuencia analítica Fases II y III. Resumen de resultados.*

Evolución de las dos muestras (tabla 4.2.3.2.1; gráfico 4.2.3.2.1)	
E. Intragrupos: sí ; E. Intrasujetos: sí ; E. Intersujetos: sí Efectos de tamaño grande o muy grande	
Diferencias de medias entre las dos muestras en T1 y T2 (tabla 4.2.3.2.2)	
T1 C.<I.	T2 C.<I.
Evolución de cada muestra (tabla 4.2.3.2.3) C. T1<T2; I. T1=T2	
Homogeneidad de las aulas dentro de su muestra (gráficos 4.2.3.2.2 y 4.2.3.2.3)	
T1 C. < I. C.aulas homogéneas \neq I.aulas homogéneas	T2 cambio en C (aumenta) \neq cambio en I.(estable) C.aulas homogéneas \neq I.aulas homogéneas

2.3.3. Reputación de timidez. Alumnado y aulas

Fase II-0. Normalidad de la distribución de datos en cada grupo en tiempos T1 y T2

Para comprobar los criterios previos a los análisis paramétricos se examina la normalidad de las distribuciones de los datos de cada grupo en ambos tiempos. La tabla 4.2.3.3.0 presenta los estadísticos encontrados.

Tabla 4.2.3.3.0. *Reputación en timidez. Estadísticos de distribución de los datos.*

	Comparación		Intervención	
	T1	T2	T1	T2
Distribución	D (225) =.10 $p < .05$ no normal	D (212) =.087 $p < .05$ no normal	D (213) =.07 $p < .05$ no normal	D (220) =.106 $p < .05$ no normal
Coefficiente de asimetría	.25	.46	.62	.87
Coefficiente de curtosis	.29	-.38	.95	1.19

Si asumimos los valores criterios de entre -2 y +2 para la simetría y entre -7 y +7 para la curtosis, se considera que ambas muestras presentan normalidad en los dos tiempos.

a) Impacto en el alumnado

Fase II. Comprobación de los efectos de la intervención en las muestras. ANOVA de medidas repetidas

Para responder a la hipótesis que afirma que en la variable estudiada la evolución de las dos muestras a lo largo del ciclo escolar es diferente y es más favorable para la muestra Intervención, se realiza un análisis univariado de medidas repetidas, modelo de dos factores con dos niveles en cada factor. Factor intersujetos: Muestra. Factor intrasujetos con medidas repetidas: Reputación en timidez

En la tabla 4.2.3.3.1 se presentan los datos descriptivos de la muestra en esta variable y se informa de los tres efectos presentes en un ANOVA de Medidas Repetidas.

Tabla 4.2.3.3.1. *Reputación en timidez. Modelo lineal 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)	1.6 (.26)	2.08 (.55)	135.91***	.25	23.84***	.06	71.53***	.15
Intervención (N= 201)	2.23 (.49)	2.03 (.47)						

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

Respecto a los datos descriptivos, las medias observadas oscilan entre 1.6 y 2.23. Ambos valores se dan en el tiempo T1, la media más baja se da en el grupo Comparación y la más alta se da en el grupo Intervención. Los posteriores análisis de efectos simples indicarán si esta diferencia es significativa. También indicarán si el aumento de puntuación

de reputación en timidez en la muestra Comparación es significativo, y si lo es la disminución en la muestra Intervención.

Efectos de medidas repetidas. En primer lugar se observa un efecto intragrupo significativo ($F_{1,411} = 135.91; p = .00$), con un tamaño del efecto grande de 25% y potencia 100%. La interacción Muestra* Reputación de Timidez muestra que las dos muestras no evolucionan de forma paralela.

Se observan efectos intrasujetos significativos ($F_{1,411} = 23.84; p = .00$). Podemos afirmar que la evolución en función del tiempo es significativa y concluir que las puntuaciones en Reputación de Timidez cambian entre el tiempo T1 y el tiempo T2. El tamaño del efecto explicado por el cambio intraindividual de los sujetos es pequeño, el 6%. La sensibilidad del análisis para encontrar un efecto real es de 100%.

Finalmente, se constata que existen efectos intersujetos significativos ($F_{1,411} = 71.53; p = .00$). Esto significa que los valores observados no son los mismos en ambos grupos. El 15% de las diferencias observadas entre los sujetos se explican por la pertenencia a una muestra o la otra. La sensibilidad del diseño para detectar correctamente estas diferencias es 100%.

En conclusión, los dos grupos muestran claras diferencias en la variable Reputación en timidez.

Para determinar el alcance de los efectos intragrupos, intrasujetos e intersujetos se realizan análisis de efectos simples.

La tabla 4.2.3.3.2 muestra las diferencias de medias de Reputación de Timidez entre los dos grupos, en cada tiempo, con su nivel de significación.

Tabla 4.2.3.3.2. *Reputación en timidez. Diferencias entre muestra Comparación y muestra Intervención en cada tiempo.*

	Diferencias de medias Comparación-Intervención	n.s.
T1	-.63	.00
T2	.05	.32

Resultados

El efecto intersujeto se confirma en T1, la media del grupo Intervención es significativamente más alta que la del grupo Comparación, mientras que en T2 las diferencias no son significativas.

La tabla 4.2.3.3.3 muestra las diferencias que pueda haber de un tiempo a otro en cada grupo.

Tabla 4.2.3.3.3. *Reputación en timidez. Evolución de cada muestra a través del tiempo.*

	Diferencias de medias T1-T2	n.s.
Comparación	-.48	.00
Intervención	.20	.00

Se confirma el efecto intrasujeto en ambas muestras entre T1 y T2. En T2 la media aumenta significativamente en el grupo Comparación, mientras que baja significativamente en el grupo Intervención. También se confirma el efecto intragrupo, los dos grupos no evolucionan de forma paralela, ya que la media aumenta en un grupo y baja en el otro

A continuación se presenta el gráfico 4.2.3.3.1 que permite una visualización de los resultados ofrecidos por el ANOVA de medidas repetidas de esta variable.

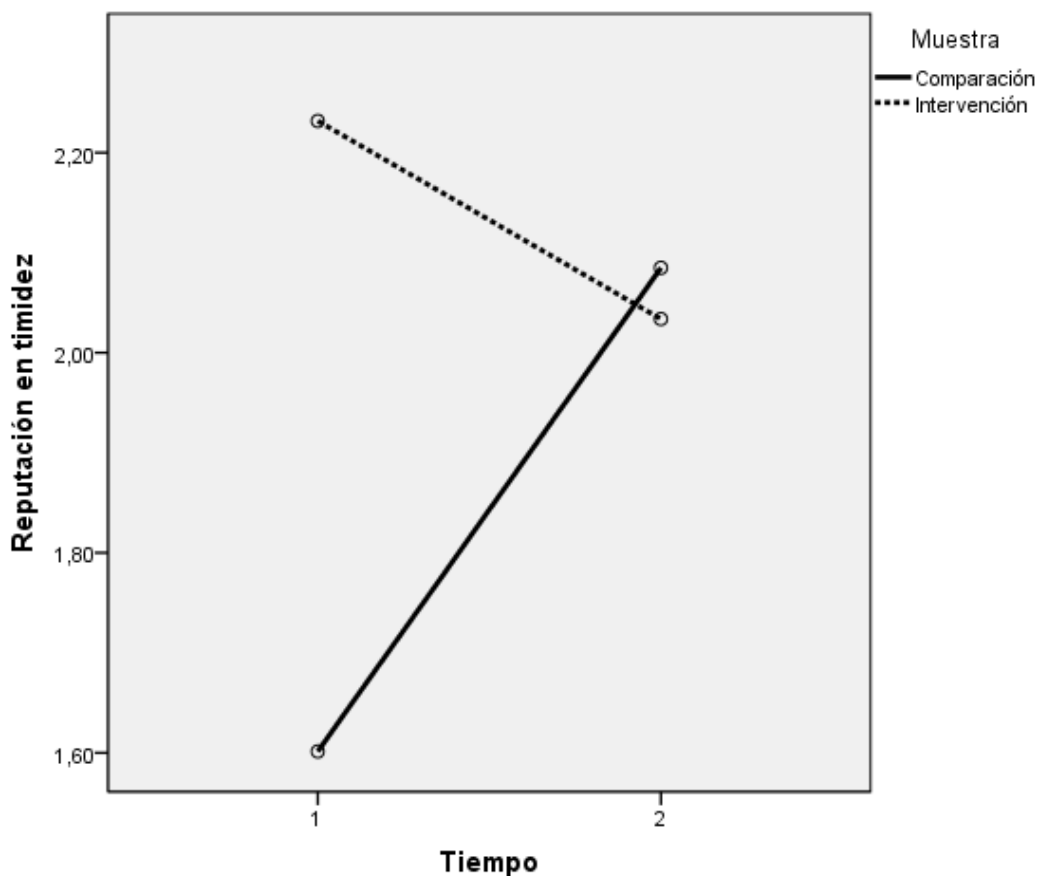


Gráfico 4.2.3.3.1. Reputación en timidez. Evolución de cada muestra (Comparación, Intervención) a lo largo del tiempo (T1, T2)

El gráfico muestra que ambas muestras no evolucionan igual, tal como lo señala el efecto intragrupo indicado en la tabla 4.2.3.3.1. En T1 la media de Intervención es significativamente más alta que la de Comparación (efecto intersujeto). Se producen cambios significativos en ambas muestras (efectos intrasujetos) que van en sentido contrario: la media de Comparación aumenta significativamente mientras que la de Intervención disminuye significativamente, de tal manera que en T2 ambas medias son similares.

b) Impacto en las aulas

Al efecto de comprobar que las aulas de una misma muestra se comportan homogéneamente dentro de su muestra, tanto en T1 como en T2, se realizan los análisis de la fase III.

Fase III-1. Homogeneidad de muestras y aulas en tiempo T1. ANOVA factorial univariante de dos factores (Muestra y Aula) en T1

Para averiguar si, en T1, las aulas de Comparación son homogéneas entre sí y las de Intervención entre sí, se realiza un ANOVA factorial univariante de dos factores (Muestra y Aula) en T1.

Los contrastes univariados entre las dos muestras confirman que hay efecto del primer factor (Muestra). Las dos muestras no son iguales en T1 ($F_{(1,419)} = 295.08$; $p = .00$; $\eta^2 = .41$; potencia = 1). Las comparaciones por pares indican que la media de la muestra Intervención es significativamente más alta que la de Comparación (difMedia Comparación –Intervención = -.64).

También se observa efecto del segundo factor (Aula) ($F_{(17,419)} = 2.35$; $p = .00$; $\eta^2 = .09$; potencia = .99)

Las comparaciones múltiples post-hoc muestran que los niveles de significación oscilan entre .00 y 1. Todas las aulas de Intervención son similares a todas las aulas de su misma muestra, pero significativamente diferentes de todas o la mayoría de las aulas de Comparación, mientras que las aulas de Intervención son todas similares entre sí pero diferentes de las aulas de Comparación.

Se compruebe así que ambas muestras son distintas, pero las aulas de cada muestra son homogéneas entre sí.

Se presenta el gráfico 4.2.3.3.2 que permite la comprobación visual de la homogeneidad entre las aulas de cada muestra

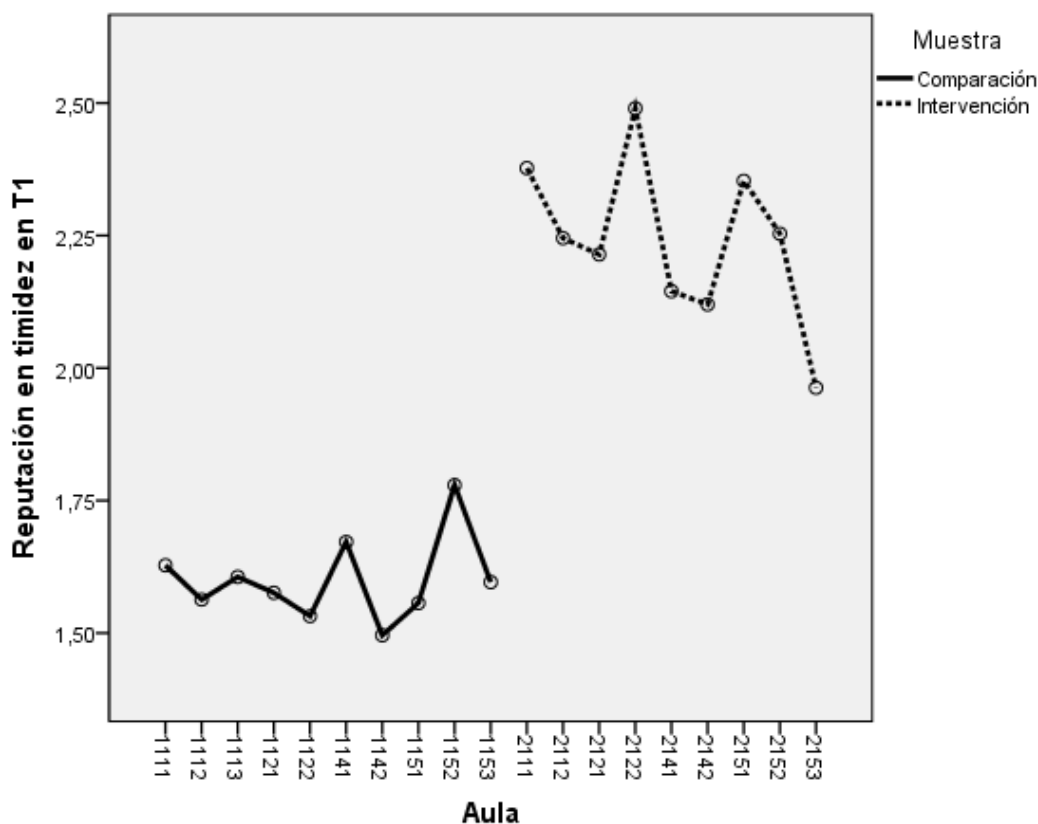


Gráfico 4.2.3.3.2. Reputación en timidez en tiempo T1 en cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).

Las dos muestras presentan diferencias en T1 ya que la media de Comparación es significativamente más baja que la de Intervención, y además existe un comportamiento homogéneo de las aulas dentro de su respectiva muestra.

Fase III-2. Homogeneidad de muestras y aulas en tiempo T2. ANCOVA de dos factores (Muestra y Aula) con covariable (Variable en T1)

Para comprobar si los cambios son homogéneos en todas las aulas de una misma muestra, se realiza un ANCOVA de dos factores (muestra y aula) con covariable (variable en T1) .

La interacción factor*covariable no es significativa ($F_{(18,375)} = 1.095$; $p = .36$) cumpliéndose el supuesto de homogeneidad de las pendientes de regresión. El modelo propuesto se puede considerar como representativo de todas las aulas.

Las comparaciones confirman que existe un efecto del primer factor (Muestra). Las dos muestras no son iguales en T2, la media poblacional modificada de Intervención es significativamente más baja que la de Comparación (difMedia Comparación –Intervención = .333 $p = .00$). La ponderación de la covariable (Timidez en tiempo T1) acentúa tanto el cambio hacia el aumento realizado en la muestra Comparación como la disminución en la muestra Intervención.

No se observa efecto del segundo factor (Aula) ($F_{(17,375)} = .779$; $p = .72$). Sin embargo las comparaciones post hoc indican que el aula 1112 de Comparación es significativamente diferente de todas las aulas de Intervención y de muchas de su propia muestra (1121, 1122, 1141 y 1153). Así mismo las aulas 1121, 1122, 1141 y 1153 también son diferentes de varias aulas de su propia muestra. Por el contrario todas las aulas de Intervención son iguales entre sí. De lo que se concluye que las aulas de Comparación presentan mucha variabilidad, mientras que las de Intervención son similares entre sí en su evolución.

La disminución de la media de reputación de timidez experimentada por la muestra Intervención se puede aplicar a nivel de aula, sin embargo el cambio ocurrido globalmente en la muestra Comparación no es representativo de todas sus aulas.

El gráfico 4.2.3.3.3 permite la visualización de estos resultados.

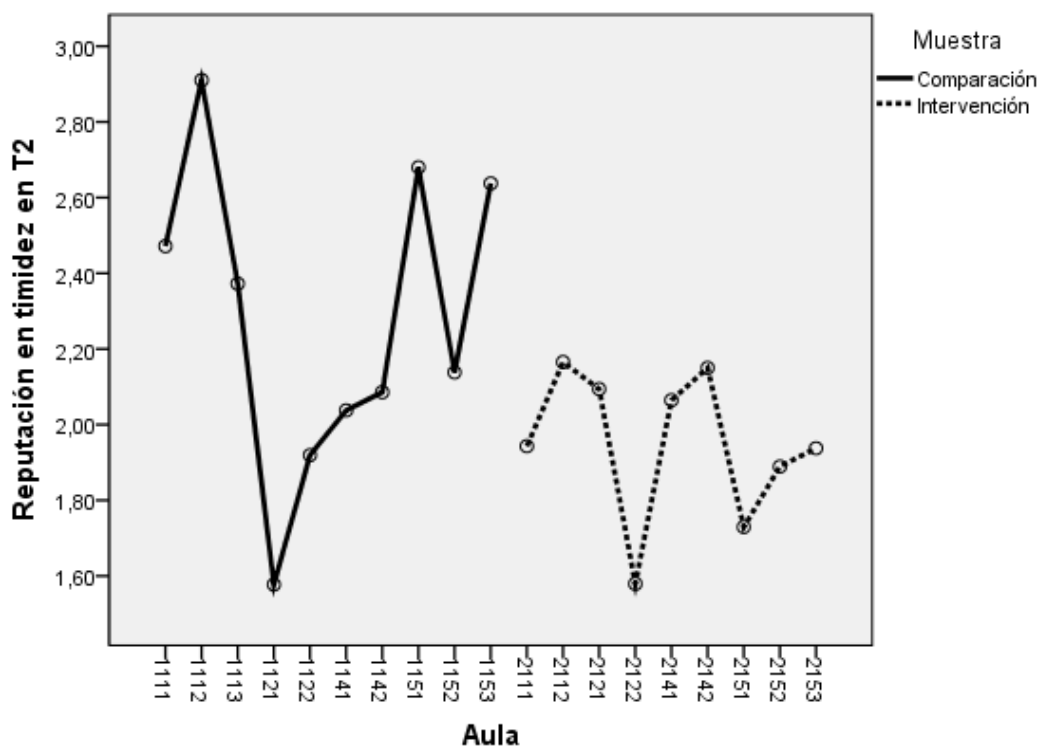


Gráfico 4.2.3.3. Reputación en timidez en tiempo T2 de cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).

La media de la variable reputación en timidez en tiempo T1 aumenta en la muestra Comparación mientras que disminuye en la de Intervención. La evolución distinta de las dos muestras se produce de forma homogénea en las aulas de Intervención, por el contrario las aulas de Comparación presentan variabilidad entre sí, así que el aumento global de la muestra de Comparación no se puede aplicar a nivel de aulas.

Cuadro-resumen de resultados

A continuación se ofrece un cuadro-resumen de los resultados obtenidos en los análisis realizados en las fases II y III, de manera a tener una visión más comprensiva del comportamiento global de ambas muestras en esta variable.

Cuadro 4.2.3.3.1. *Reputación en timidez. Secuencia analítica Fases II y III. Resumen de resultados.*

Evolución de las dos muestras (tabla 4.2.3.3.1; gráfico 4.2.3.3.1)	
E. Intragrupos: sí ; E. Intrasujetos: sí ; E. Intersujetos: sí Efectos de tamaño pequeño a grande.	
Diferencias de medias entre las dos muestras en T1 y T2 (tabla 4.2.3.3.2)	
T1 C.<I.	T2 C.=I.
Evolución de cada muestra (tabla 4.2.3.3.3) C. T1<T2; I. T1>T2	
Homogeneidad de las aulas dentro de su muestra (gráficos 4.2.3.3.2 y 4.2.3.3.3)	
T1 C. < I. C.aulas ≠ I.aulas	T2 cambio en C (aumenta) . ≠ cambio en I.(disminuye) C.aulas NO homogéneas entre sí ≠ I.aulas homogéneas entre sí

2.4.1. Expectativas negativas. Alumnado y aulas

Fase II-0. Normalidad de la distribución de datos en cada grupo en tiempos T1 y T2

Los criterios previos a los análisis paramétricos se examinan mediante prueba K-S de normalidad de las distribuciones de los datos de cada grupo en ambos tiempos. La tabla 4.2.4.1.0 presenta los estadísticos encontrados para la variable Expectativas negativas ÍndicePN.

Tabla 4.2.4.1.0. *Expectativas negativas. Estadísticos de distribución de los datos.*

	Comparación		Intervención	
	T1	T2	T1	T2
Distribución	D (229) =.19 $p < .05$ no normal	D (226) =.14 $p < .05$ no normal	D (214) =.20 $p < .05$ no normal	D (220) =.26 $p < .05$ no normal
Coefficiente de asimetría	1.42	.91	2.54	3.65
Coefficiente de curtosis	2.25	.93	8.83	22.21

Si asumimos los valores criterios de entre -2 y +2 para la simetría y entre -7 y +7 para la curtosis, se considera que la muestra Intervención presenta asimetría positiva y leptocurtosis, leves en T1 y más acentuadas en T2.

a) Impacto en el alumnado

Fase II. Comprobación de los efectos de la intervención en las muestras. ANOVA de medidas repetidas

Mediante análisis univariado de medidas repetidas, modelo de dos factores (intrasujeto e intersujeto) con dos niveles en cada factor (2 tiempos de medición, 2 grupos) se estudia la evolución de las dos muestras. En la tabla 4.2.4.1.1 se presentan los datos descriptivos y se informa de los 3 efectos presentes en un ANOVA de Medidas Repetidas.

Tabla 4.2.4.1.1. *Expectativas negativas. Modelo lineal 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)						

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

Datos descriptivos. La media más baja, 4.38, se encuentra en la muestra Intervención en T2, mientras que las otras medias son muy superiores y oscilan entre 11.69 y 12.28. Los análisis de efectos simples que se realizan a continuación indicarán si las diferencias entre la media de Intervención en T2 y las otras medias, de una muestra a otra y de un tiempo a otro, son significativas.

Efectos de medidas repetidas. Se observan efectos intragrupos significativos ($F_{1,411} = 28.09$; $p = .00$), con un tamaño del efecto pequeño de 6% y potencia 100%. El efecto intragrupo indica que las dos muestras no evolucionan de forma paralela.

En segundo lugar, se constata que existen efectos intrasujetos significativos ($F_{1,411} = 38.24$; $p = .00$). Podemos afirmar que la evolución en función del tiempo es significativa y concluir que en los participantes las expectativas negativas no son las mismas en los dos tiempos de medición efectuados. Las puntuaciones cambian entre el tiempo T1 y el tiempo T2. El paso del tiempo explica el 9% del cambio de los sujetos. La sensibilidad del análisis para encontrar un efecto real es de 100%.

También existen efectos intersujetos significativos ($F_{1,411} = 23.18$; $p = .00$). Esto significa que los valores observados no son los mismos en ambos grupos. El 5% de las diferencias observadas entre los sujetos se explican por la pertenencia a una muestra o la otra. La sensibilidad del diseño para detectar correctamente estas diferencias es 100%.

Podemos concluir que la variable Expectativas negativas ÍndicePN es diferente en el grupo de comparación y en el grupo de intervención.

El análisis de los efectos simples determina el alcance de los tres efectos mencionados anteriormente.

La tabla 4.2.4.1.2 muestra las diferencias de medias de Expectativas negativas entre los dos grupos, en cada tiempo, con su nivel de significación.

Tabla 4.2.4.1.2. *Expectativas negativas. Diferencias entre grupo Comparación y grupo Intervención en cada tiempo*

	Diferencias de medias Comparación-Intervención	n.s.
T1	.26	.82
T2	7.31	.00

Se confirma el efecto intersujeto en T2, donde los valores informados de expectativas negativas del grupo Intervención son significativamente más bajos que los de Comparación, mientras que no hay diferencia significativa entre los dos grupos en T1.

La tabla 4.2.4.1.3 muestra las diferencias que pueda haber de un tiempo a otro en cada grupo.

Tabla 4.2.4.1.3. *Expectativas negativas. Evolución de cada muestra a través del tiempo*

	Diferencias de medias T1-T2	n.s.
Comparación	.59	.53
Intervención	7.64	.00

Se confirma el efecto intrasujeto en la muestra Intervención, donde el valor de la media baja sensiblemente entre T1 y T2. También se confirma el efecto intragrupo: los dos grupos no evolucionan de forma paralela, ya que el único cambio significativo se da en el grupo Intervención, mientras que en el grupo Comparación se mantiene el mismo valor de expectativas negativas.

El gráfico 4.2.4.1.1 permite visualizar los efectos observados.

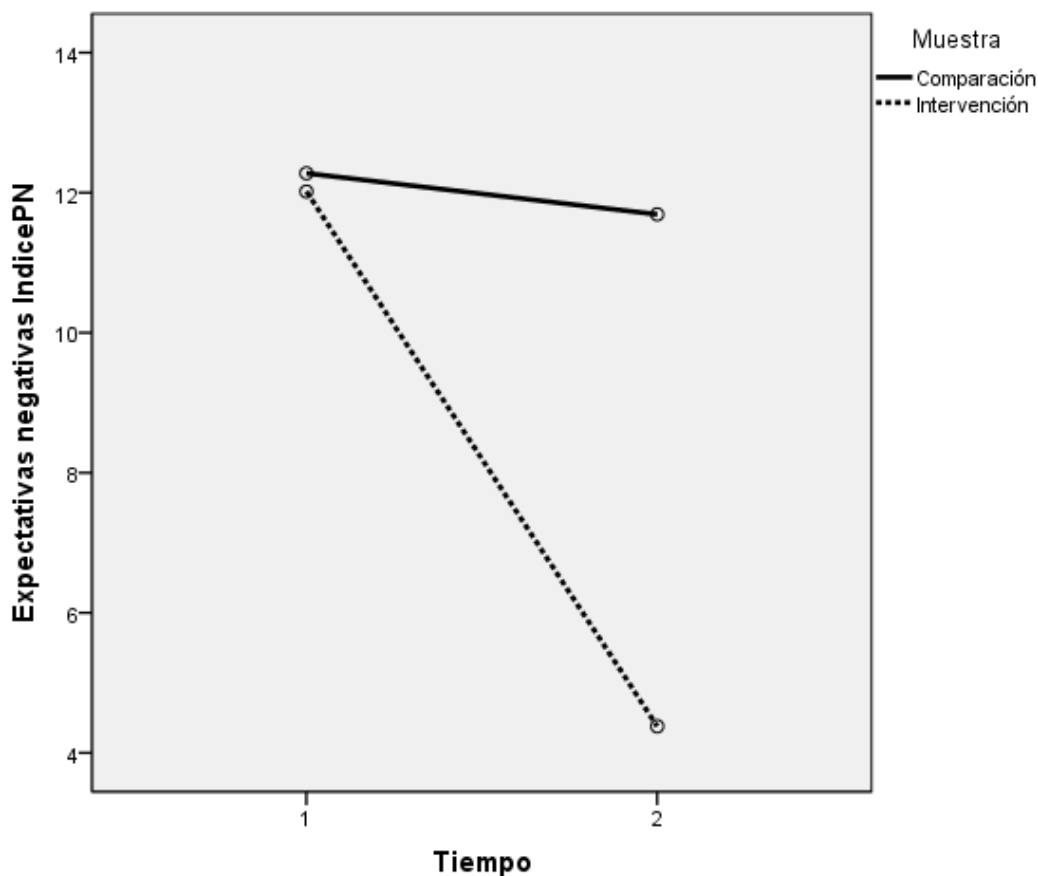


Gráfico 4.2.4.1.1. Expectativas negativas. Evolución de cada muestra (Comparación, Intervención) a lo largo del tiempo (T1, T2)

En T1 no se observan diferencias de medias significativas entre las dos muestras, mientras que sí las hay en T2 (efecto intersujeto, ver tabla 4.2.4.1.2). En el grupo Intervención el valor de la media en Expectativas negativas baja sensiblemente entre T1 y T2, indicando un efecto intrasujeto, mientras que en el grupo Comparación se mantiene sin cambios. Así pues las trayectorias de ambas muestras son divergentes, y se alejan a partir del punto coincidente en T1, ilustrando un efecto intragrupo.

Conviene averiguar si en T1, las aulas de Comparación son homogéneas entre sí y las de Intervención entre sí, y si el cambio longitudinal es uniforme en las aulas de una misma muestra.

b) Impacto en las aulas

Fase III-1. Homogeneidad de muestras y aulas en tiempo T1. ANOVA factorial univariante de dos factores (Muestra y Aula) en T1

Se ha comprobado que ambas muestras en su conjunto no presentan diferencias en T1, pero ¿las aulas son también homogéneas entre sí? Al efecto de comprobarlo se realiza un ANOVA factorial univariante de dos factores (Muestra y Aula) en T1.

Los contrastes univariados entre las dos muestras confirman que no hay efecto del primer factor (Muestra) ($F_{1,424} = .00$; $p = .99$). Los contrastes indican que la diferencia de medias no es significativa. A principio de ciclo, ambas muestras no se diferencian.

Tampoco se observa efecto del segundo factor (Aula) ($F_{(17,424)} = 1,282$; $p = .20$).

Las comparaciones múltiples post-hoc muestran que ninguna aula, sea de Comparación o de Intervención, se diferencia significativamente de otra aula en T1. Los niveles de significación oscilan entre .98 y 1.

Seguidamente se presenta el gráfico 4.2.4.1.2 que permite la comprobación visual de la homogeneidad entre las muestras y las aulas.

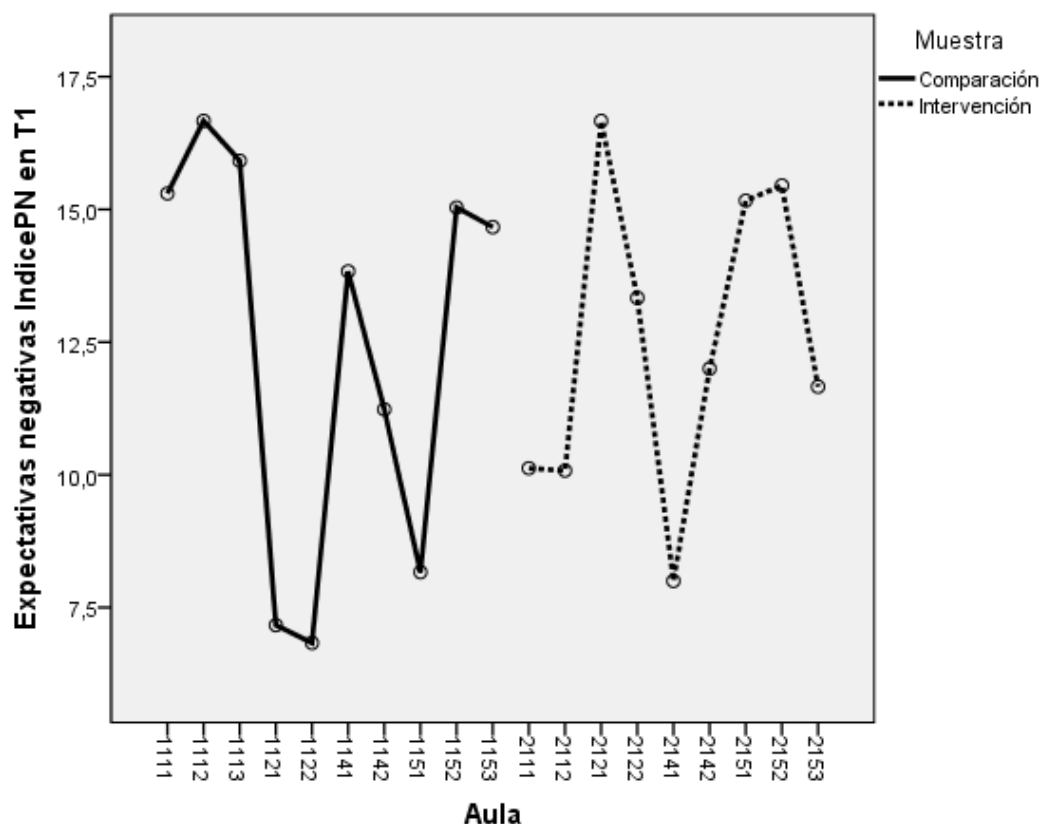


Gráfico 4.2.4.1.2. Expectativas negativas en tiempo T1 de cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).

Se observa que las aulas muestran una cierta variabilidad, tanto en la muestra Comparación como en la muestra Intervención y que, globalmente, se puede considerar que cualquier aula es similar a cualquier otra, sea de la muestra que sea, respecto a la puntuación en Expectativas negativas.

Fase III-2. Homogeneidad de muestras y aulas en tiempo T2. ANCOVA de dos factores (Muestra y Aula) con covariable (Variable en T1)

Para comprobar si los cambios son homogéneos en todas las aulas de una misma muestra, se realiza un ANCOVA de dos factores (muestra y aula) con covariable (variable en T1) .

Comprobamos que se cumple el supuesto de homogeneidad de las pendientes de regresión, la interacción factor*covariable no es significativa ($F_{(18,375)} = 1.445$; $p = .11$). Podemos aceptar el modelo propuesto como representativo de todas las aulas.

Las comparaciones por pares confirman que existe un efecto del primer factor (Muestra). Las dos muestras no son iguales en T2, la media de Intervención es significativamente más baja que la de Comparación ($\text{difMedia Comparación} - \text{Intervención} = 7.40$; $p = .00$).

No se observa efecto del segundo factor (Aula) ($F_{(17,375)} = 1.021$; $p = .43$). No obstante en las comparaciones por pares se comprueba que las aulas de Comparación 1111 y 1121, que despuntan con las puntuaciones más altas, son similares a todas las aulas de su misma muestra, pero significativamente diferente de las aulas de Intervención que tienen las puntuaciones más bajas. Las aulas de Comparación 1141 y 1152 también muestran diferencias con varias aulas de Intervención. Las aulas de Intervención son todas similares entre sí, pero muchas de ellas (2111, 2112, 2121, 2122 y 2141) presentan diferencias con una o varias aulas de Comparación.

Se compruebe así que ambas muestras son distintas, pero las aulas de cada muestra son globalmente homogéneas entre sí y evolucionan de la misma manera.

El gráfico 4.2.4.1.3 permite la visualización de estos resultados

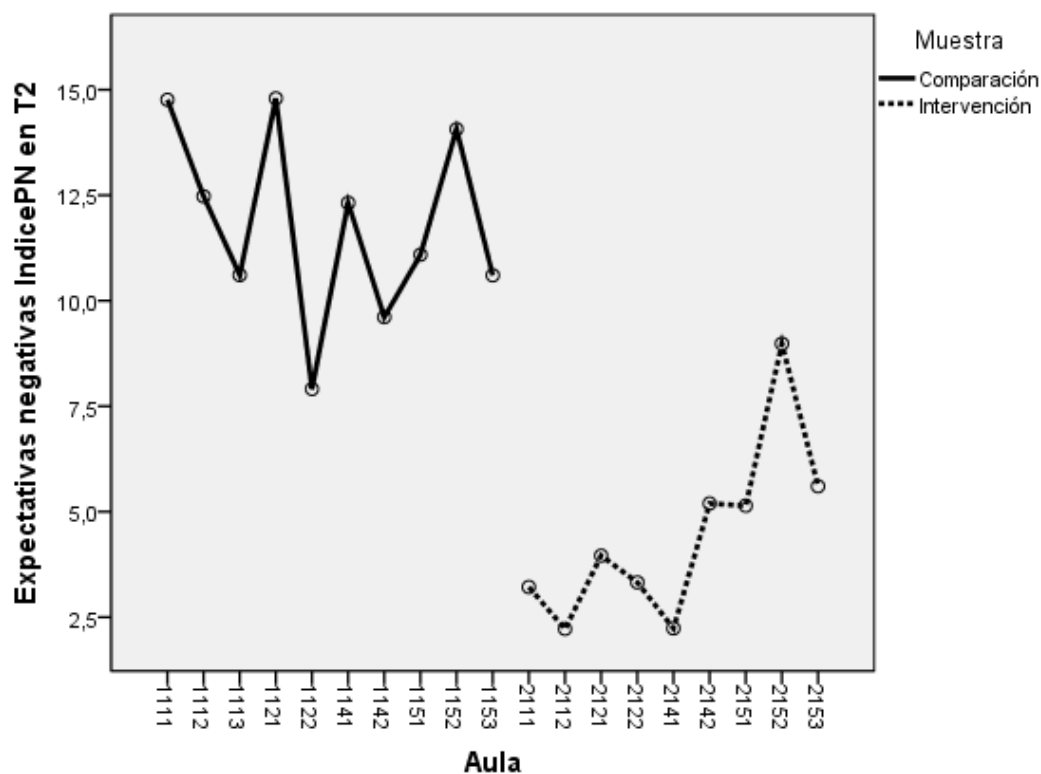


Gráfico 4.2.4.1.3. Expectativas negativas en tiempo T2 de cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).

Las dos muestras no evolucionan de la misma manera, ya que Intervención experimenta una disminución acentuada en la variable Expectativas negativas ÍndicePN mientras que Comparación permanece estable. Las aulas de Intervención son homogéneas entre sí en el cambio ocurrido, y las aulas de Comparación también son homogéneas entre sí, indicando que el cambio de cada muestra es representativo de sus aulas.

Cuadro-resumen de resultados

A continuación se ofrece un cuadro-resumen de los resultados obtenidos en los análisis realizados en las fases II y III, de manera a tener una visión más comprensiva del comportamiento global de ambas muestras en esta variable.

Cuadro 4.2.4.1.1. *Expectativas negativas. Secuencia analítica Fases II y III. Resumen de resultados.*

Evolución de las dos muestras (tabla 4.2.4.1.1; gráfico 4.2.4.1.1)	
E. Intragrupos: sí ; E. Intrasujetos: sí ; E. Intersujetos: sí Efectos de tamaño pequeño.	
Diferencias de medias entre las dos muestras en T1 y T2 (tabla 4.2.4.1.2)	
T1 C.=I.	T2 C.>I.
Evolución de cada muestra (tabla 4.2.4.1.3) C. T1=T2; I. T1>T2	
Homogeneidad de las aulas dentro de su muestra (gráficos 4.2.4.1.2 y 4.2.4.1.3)	
T1 C.= I. C.aulas= I.aulas	T2 cambio en C .(estable) . ≠ cambio en I(disminuye) C.aulas homogéneas entre sí ≠ I.aulas homogéneas entre sí

2.4.2.1 Percepción de Soledad. Alumnado y aulas

Fase II-0. Normalidad de la distribución de datos en cada grupo en tiempos T1 y T2

Los criterios previos a los análisis paramétricos se examinan mediante prueba K-S de normalidad de las distribuciones de los datos de cada grupo en ambos tiempos. La tabla 4.2.4.2.1.0 presenta los estadísticos encontrados para la variable Percepción de Soledad.

Tabla 4.2.4.2.1.0. *Soledad. Estadísticos de distribución de los datos.*

	Comparación		Intervención	
	T1	T2	T1	T2
Distribución	D (227) =.14 <i>p</i> <.05 no normal	D (210) =.15 <i>p</i> <.05 no normal	D (210) =.21 <i>p</i> <.05 no normal	D (214) =.21 <i>p</i> <.05 no normal
Coefficiente de asimetría	.71	.88	.83	1.66
Coefficiente de curtosis	.01	1.29	- .47	2.51

Si asumimos los valores criterios de entre -2 y +2 para la simetría y entre -7 y +7 para la curtosis, se consideran ambas muestras normales en cuanto a distribución, en los dos tiempos.

a) Impacto en el alumnado

Fase II. Comprobación de los efectos de la intervención en las muestras. ANOVA de medidas repetidas

Mediante análisis univariado de medidas repetidas, modelo de dos factores (intrasujeto e intersujeto) con dos niveles en cada factor (2 tiempos de medición, 2 grupos) se estudia la evolución de las dos muestras. En la tabla 4.2.4.2.1.1 se presentan los datos descriptivos y se informa de los tres efectos presentes en un ANOVA de Medidas Repetidas.

Tabla 4.2.4.2.1.1. *Soledad. Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: Muestra.*

Muestra	T1	T2	Efectos Intragrupos		Efectos Intrasujetos		Efectos Intersujetos	
	Media (DT)	Media (DT)	F _{1,403}	η^2	F _{1,403}	η^2	F _{1,403}	η^2
Comparación (N= 210)	1.62 (.47)	1.59 (.41)	.30	.00	2.78	.01	9552.90***	.96
Intervención (N= 195)	1.34 (.37)	1.28 (.34)						

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

Datos descriptivos. La media más baja, 1.28, se encuentra en la muestra Intervención en T2, mientras que la más alta, 1.62, está en el grupo Comparación en tiempo T1. Las otras medias oscilan entre estas dos cifras, lo que indica un rango de variación corto. En los dos tiempos la media de soledad percibida en la muestra Intervención es más baja que la de Comparación. Por otra parte, en ambas muestras se observa una disminución de soledad percibida. Las pruebas de efectos simples determinarán si alguna diferencia es significativa.

Efectos de medidas repetidas. No existen efectos intragrupos significativos ($F_{1,403}=.30$; $p = .58$), de lo cual podemos deducir que ambas muestras evolucionan de forma paralela.

Además, se constata que tampoco existen efectos intrasujetos significativos ($F_{1,403} = 2.78$; $p = .09$). Podemos afirmar que las puntuaciones en Soledad se mantienen estables entre el tiempo T1 y el tiempo T2.

Sin embargo, sí existen efectos intersujetos significativos de gran magnitud ($F_{1,403} = 9552.90$; $p = .00$). Esto significa que los valores observados no son los mismos en ambos grupos. El 96% de las diferencias observadas entre los sujetos se explican por la pertenencia a una muestra o la otra. La sensibilidad del diseño para detectar correctamente estas diferencias es 100%.

La variable Percepción de Soledad presenta diferencias entre los dos grupos, aunque su evolución es similar en ambas muestras.

El análisis de los efectos simples determina el alcance de los efectos observados.

La tabla 4.2.4.2.1.2 muestra las diferencias de medias entre los dos grupos, en cada tiempo, con su nivel de significación.

Tabla 4.2.4.2.1.2. *Soledad. Diferencias entre muestra Comparación y muestra Intervención en cada tiempo*

	Diferencias de medias Comparación-Intervención	n.s.
T1	.28	.00
T2	.31	.00

Se confirma el efecto intersujeto. Los valores de la variable Soledad son diferentes en el grupo de Comparación y en el grupo de Intervención. Tanto en T1 como en T2, la media del grupo Intervención es significativamente más baja que en el grupo de Comparación.

La tabla 4.2.4.2.1.3 muestra las diferencias que pueda haber de un tiempo a otro en cada grupo.

Tabla 4.2.4.2.1.3. *Soledad. Evolución de cada muestra a través del tiempo*

	Diferencias de medias T1-T2	n.s.
Comparación	.03	.42
Intervención	.06	.12

No se observa cambio significativo en ninguna de las dos muestras. En ambos grupos, la media tiende a bajar pero estadísticamente se considera estable.

El gráfico 4.2.4.2.1.1 permite una visualizar los perfiles de ambos grupos.

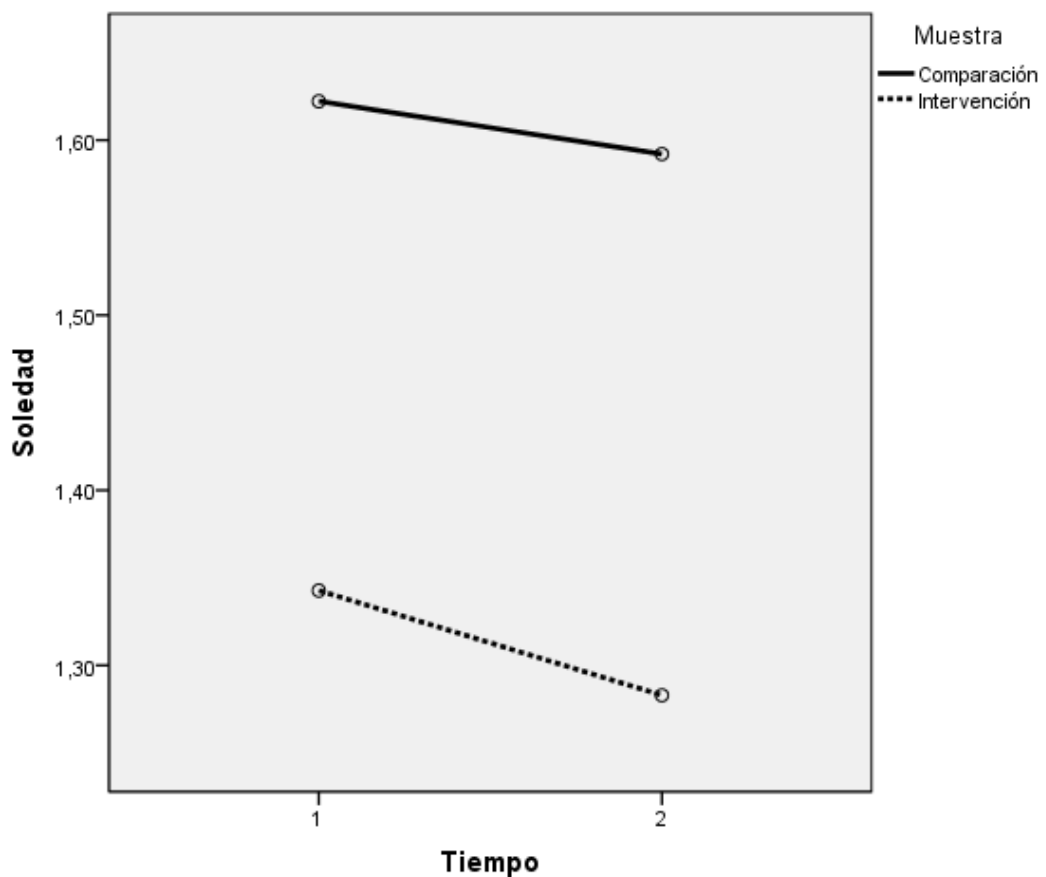


Gráfico 4.2.4.2.1.1. Soledad. Evolución de cada muestra (Comparación, Intervención) a lo largo del tiempo (T1,T2)

Se comprueba el paralelismo entre ambas trayectorias, indicando que no hay efectos intragrupos. En ambas muestras la media de Percepción de Soledad baja ligeramente sin que sea significativo (ver tabla 4.2.4.2.1.3), es decir no hay efectos intrasujetos y los perfiles son prácticamente horizontales. Por el contrario la distancia observada entre las medias de ambas muestras, tanto en T1 como en T2, sí es significativa, creando un efecto intersujeto de gran tamaño (ver tabla 4.2.4.2.1.2).

Conviene averiguar si en T1, las aulas de Comparación son homogéneas entre sí y las de Intervención entre sí, y si el cambio longitudinal es uniforme en las aulas de una misma muestra.

b) Impacto en las aulas

Fase III-1. Homogeneidad de muestras y aulas en tiempo T1. ANOVA factorial univariante de dos factores (Muestra y Aula) en T1

Se ha comprobado que ambas muestras presentan diferencias en T1, pero ¿ las aulas de cada muestra son homogéneas entre sí ? Al efecto de comprobarlo se realiza un ANOVA factorial univariante de dos factores (Muestra y Aula) en T1.

Los contrastes univariados entre las dos muestras confirman el efecto del primer factor (Muestra) ($F_{1,418} = .33.31 ; p = .00$). A principio de ciclo, ambas muestras presentan diferencias en las puntuaciones de percepción de Soledad, siendo la media de Intervención más baja que la de Comparación.

No se observa efecto del segundo factor (Aula) ($F_{(17,418)} = 1.087 ; p = .36$).

Los niveles de significación de las comparaciones múltiples post-hoc oscilan entre .41 (entre las aulas de puntuaciones extremas 1113 y 2121) y 1, indicando que ninguna aula, sea de Comparación o de Intervención, se diferencia significativamente de otra aula en T1.

Seguidamente se presenta el gráfico 4.2.4.2.1.2 que permite la comprobación visual de los resultados.

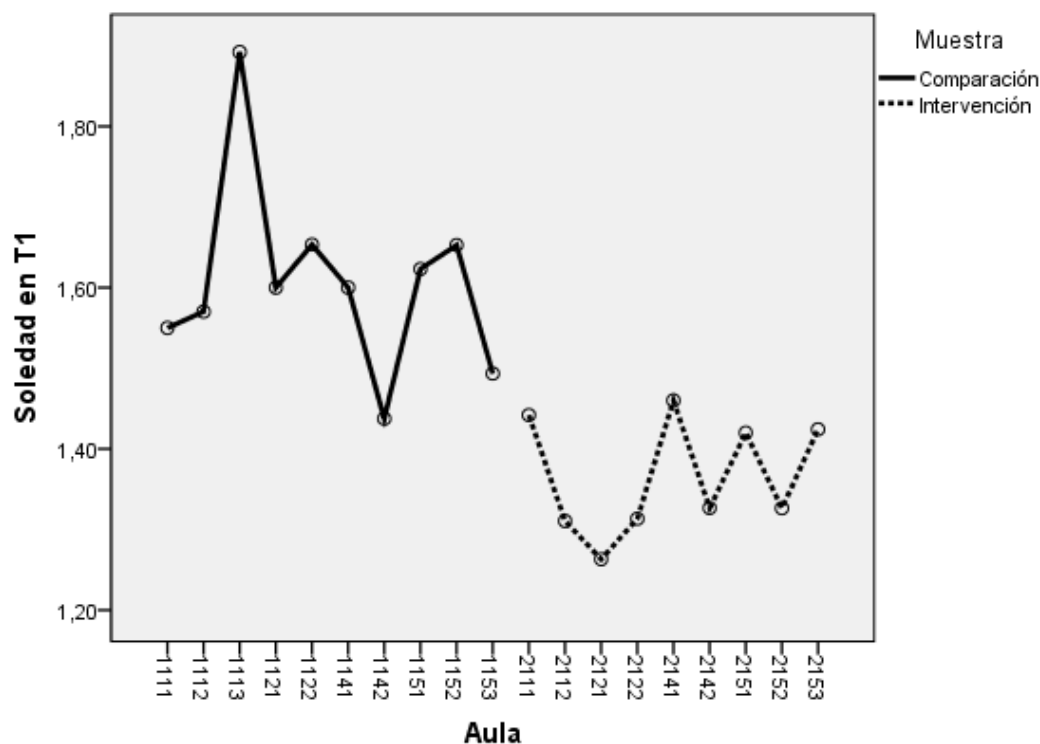


Gráfico 4.2.4.2.1.2. Soledad en tiempo T1 de cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).

Se comprueba que cada muestra en su conjunto ocupa un espacio diferente en el gráfico, señalando un efecto intersujeto global entre muestras. Pero también se observa una cierta variabilidad entre las aulas, más especialmente en la muestra Comparación. Sin embargo, en la tabla 4.2.4.2.1.1 se observó que el rango de variación es muy estrecho. Esto da como resultado que las diferencias entre aulas no sean significativas y que cualquier aula es similar a cualquier otra, sea de la muestra que sea. Por lo tanto se puede considerar que en tiempo T1 todas las aulas informan del mismo nivel de percepción de soledad, tanto si son de Comparación como si son de Intervención.

Fase III-2. Homogeneidad de muestras y aulas en tiempo T2. ANCOVA de dos factores (Muestra y Aula) con covariable (Variable en T1)

Para comprobar si los cambios son homogéneos en todas las aulas de una misma muestra, se realiza un ANCOVA de dos factores (muestra y aula) con covariable (variable en T1) .

Comprobamos que se cumple el supuesto de homogeneidad de las pendientes de regresión, la interacción factor*covariable no es significativa ($F_{(17,367)} = 1.224$; $p = .24$). Podemos aceptar el modelo propuesto como representativo de todas las aulas.

Los contrastes confirman que existe un efecto del primer factor (Muestra). Las dos muestras no son iguales en T2, la media de Intervención es significativamente más baja que la de Comparación (difMedia Comparación –Intervención =.28 ; $p = .00$).

No se observa efecto del segundo factor (Aula) $F_{(17,367)} = 1.320$; $p = .18$). No obstante en las comparaciones por pares se observa que las cuatro aulas de Intervención 2112, 2141, 2142 y 2151, que despuntan con las puntuaciones más bajas, son similares a todas las aulas de su misma muestra, pero significativamente diferentes de alguna o todas las aulas de Comparación que tienen las puntuaciones más altas: 1113, 1153, 1121 y 1122. Por su parte las aulas de la muestra Comparación 1112, 1113, 1121, 1122, y 1153 son iguales a las demás aulas de su muestra pero diferentes de al menos un aula de la muestra de Intervención.

Se compruebe así que ambas muestras son distintas, pero las aulas de cada muestra son homogéneas entre sí.

El gráfico 4.2.4.2.1.3 permite la visualización de estos resultados

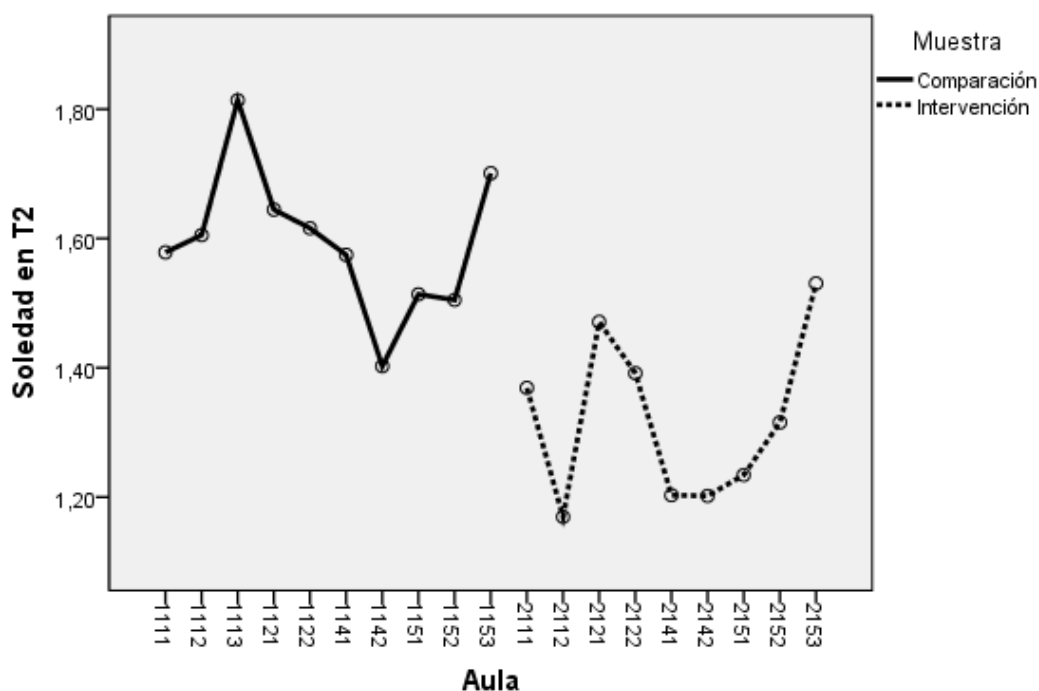


Gráfico 4.2.4.2.1.3. Soledad en tiempo T2 de cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).

Se observan diferencias entre aulas de Comparación y aulas de Intervención, pero las aulas de Intervención son homogéneas entre sí y las de Comparación también son homogéneas entre sí. Así pues la evolución distinta de ambas muestras es representativa de sus aulas y la disminución en la media de Soledad percibida experimentada por la muestra Intervención se puede aplicar a nivel de aulas.

Cuadro-resumen de resultados

A continuación se ofrece un cuadro-resumen de los resultados obtenidos en los análisis realizados en las fases II y III, de manera a tener una visión más comprensiva del comportamiento global de ambas muestras en esta variable.

Cuadro 4.2.4.2.1.1. *Soledad. Secuencia analítica Fases II y III. Resumen de resultados.*

Evolución de las dos muestras (tabla 4.2.4.2.1.1; gráfico 4.2.4.2.1.1)	
E. Intragrupos: no ; E. Intrasujetos: no ; E. Intersujetos: sí Efectos de tamaño muy grande.	
Diferencias de medias entre las dos muestras en T1 y T2 (tabla 4.2.4.2.1.2)	
T1 C.>I.	T2 C.>I.
Evolución de cada muestra (tabla 4.2.4.2.1.3) C. T1=T2; I. T1=T2	
Homogeneidad de las aulas dentro de su muestra (gráficos 4.2.4.2.1.2 y 4.2.4.2.1.3)	
T1 C. > I. PERO C.aulas= I.aulas	T2 cambio en C (estable) ≠ cambio en I.(tendencia a disminuir) C.aulas homogéneas entre sí ≠ I.aulas homogéneas entre sí

2.4.2.2 Percepción de Insatisfacción social. Alumnado y aulas

Fase II-0. Normalidad de la distribución de datos en cada grupo en tiempos T1 y T2

Los criterios previos a los análisis paramétricos se examinan mediante prueba K-S de normalidad de las distribuciones de los datos de cada grupo en ambos tiempos. La tabla 4.2.4.2.2.0 presenta los estadísticos encontrados para la variable Insatisfacción social.

Tabla 4.2.4.2.2.0. *Insatisfacción social. Estadísticos de distribución de los datos.*

	Comparación		Intervención	
	T1	T2	T1	T2
Distribución	D (227) =.21 $p < .05$ no normal	D (210) =.15 $p < .05$ no normal	D (210) =.27 $p < .05$ no normal	D (214) =.21 $p < .05$ no normal
Coefficiente de asimetría	2.12	1.41	3.17	1.93
Coefficiente de curtosis	5.91	3.30	13.61	5.59

Si asumimos los valores criterios de entre -2 y +2 para la simetría y entre -7 y +7 para la curtosis, se consideran ambas muestras normales en tiempo T2, pero en T1 ambas muestras presentarían asimetría positiva y además la muestra Intervención leptocurtosis.

a) Impacto en el alumnado

Fase II. Comprobación de los efectos de la intervención en las muestras. ANOVA de medidas repetidas

Mediante análisis univariado de medidas repetidas, modelo de dos factores (intrasujeto e intersujeto) con dos niveles en cada factor (2 tiempos de medición, 2 grupos) se estudia la evolución de las dos muestras. En la tabla 4.2.4.2.2.1 se presentan los datos descriptivos de la variable Insatisfacción social y se informa de los tres efectos presentes en un ANOVA de Medidas Repetidas.

Tabla 4.2.4.2.2.1. *Insatisfacción social. Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: Muestra.*

Muestra	T1	T2	Efectos Intragrupos		Efectos Intrasujetos		Efectos Intersujetos	
	Media (DT)	Media (DT)	F _{1,403}	η^2	F _{1,403}	η^2	F _{1,403}	η^2
Comparación (N= 210)	1.23 (.28)	1.29 (.28)						
Intervención (N= 195)	1.15 (.25)	1.12 (.17)	7.23**	.02	.71	.00	48.772***	.11

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

Datos descriptivos. Tanto la media más baja, 1.12 en la muestra Intervención, como la más alta, 1.29 en el grupo Comparación, se encuentran en T2, lo cual significa que es en este tiempo que se dará la mayor distancia entre ambas muestras. Pero esta variación es de sólo .17, lo cual parece poca diferencia en un rango total de puntuación de 1 a 3. Por otra parte la media de Comparación aumenta, mientras que la de Intervención baja. Las pruebas de efectos simples determinarán la significación de las diferencias observadas.

Efectos de medidas repetidas. Existen efectos intragrupos significativos ($F_{1,403} = 7.23$; $p = .01$), de lo cual podemos deducir que ambas muestras no evolucionan de forma paralela. El tamaño del efecto es muy pequeño y explica 2% de la variabilidad, con una potencia de 77%.

Se constata que no existen efectos intrasujetos significativos ($F_{1,403} = .271$ $p = .40$). Podemos afirmar que globalmente las puntuaciones en Insatisfacción social no experimentan cambios con el tiempo.

Sin embargo, sí existen efectos intersujetos significativos de magnitud moderada ($F_{1,403} = 48.772$; $p = .00$). Esto significa que los valores observados no son los mismos en ambos grupos. El 11% de las diferencias observadas entre los sujetos se explican por la pertenencia a una muestra o la otra. La sensibilidad del diseño para detectar correctamente estas diferencias es 100%.

Podemos concluir que la variable Soledad presenta diferencias entre los dos grupos. El análisis de los efectos simples determina el alcance de estos efectos.

La tabla 4.2.4.2.2 muestra las diferencias de medias en Insatisfacción social, entre los dos grupos, en cada tiempo, con su nivel de significación.

Tabla 4.2.4.2.2. *Insatisfacción social. Diferencias entre muestra Comparación y muestra Intervención en cada tiempo*

	Diferencias de medias Comparación-Intervención	n.s.
T1	.08	.00
T2	.17	.00

Se confirma el efecto intersujeto. Tanto en T1 como en T2, la media en la variable Insatisfacción social es significativamente más baja en el grupo Intervención que en el grupo de Comparación.

La tabla 4.2.4.2.3 muestra las diferencias que pueda haber de un tiempo a otro en cada grupo.

Tabla 4.2.4.2.2.3. *Insatisfacción social. Evolución de cada muestra a través del tiempo*

	Diferencias de medias T1-T2	n.s.
Comparación	-.06	.01
Intervención	.03	.20

Se confirma un efecto intrasujeto en la muestra de Comparación, ya que su media experimenta un aumento significativo. Sin embargo en la muestra de Intervención se observa una tendencia a la baja pero que no resulta significativa. Así pues también se confirma el efecto intragrupo, ya que en una de las muestras hay un cambio significativo hacia el aumento, mientras que en la otra se considera que hay estabilidad, es decir la evolución de ambos grupos no es paralela.

El gráfico 4.2.4.2.2.1 permite visualizar los perfiles de ambos grupos.

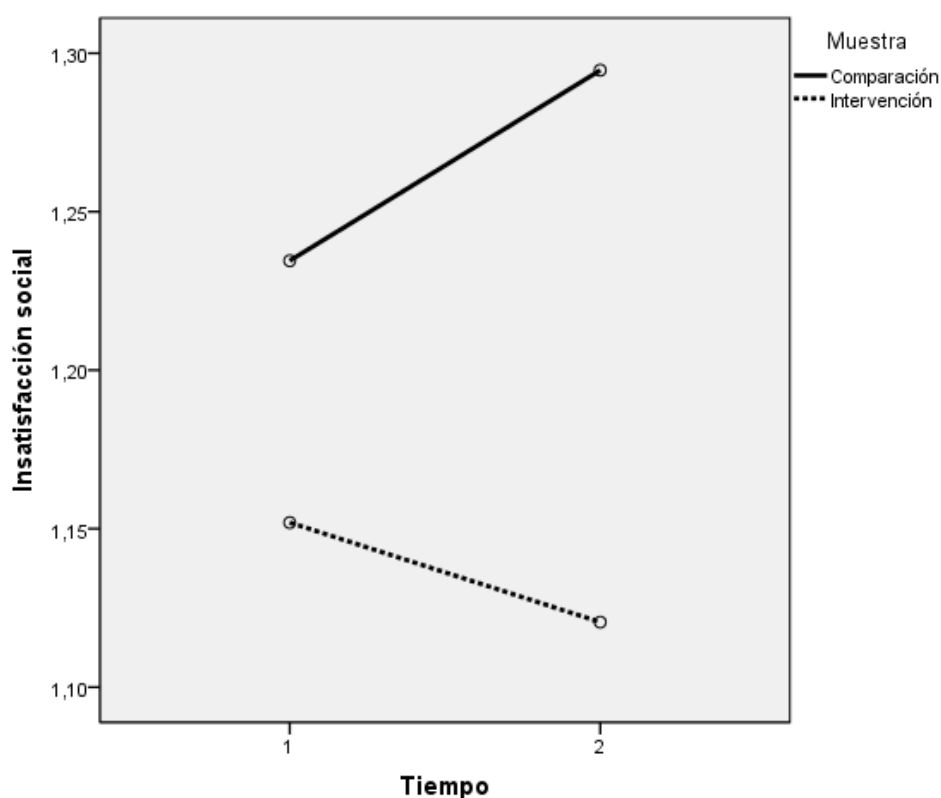


Gráfico 4.2.4.2.2.1. *Insatisfacción social. Evolución de cada muestra (Comparación, Intervención) a lo largo del tiempo (T1,T2)*

Se comprueba cómo efectivamente ambas trayectorias se están alejando una de la otra, confirmando el efecto intragrupo. El único efecto intrasujeto significativo se produce en la muestra Comparación, con un aumento de percepción de Insatisfacción social por parte de los niños de esta muestra. Sin embargo la disminución de media en la muestra Intervención no es significativa. La distancia observada entre ambas muestras, tanto en T1 como en T2, señala efectos intersujetos significativos (ver tabla 4.2.4.2.2.2).

Ya que se han mostrado estas diferencias entre las dos muestras, conviene averiguar si en T1, las aulas de Comparación son homogéneas entre sí y las de Intervención entre sí, y si la evolución es uniforme en las aulas de una misma muestra.

b) Impacto en las aulas

Fase III-1. Homogeneidad de muestras y aulas en tiempo T1. ANOVA factorial univariante de dos factores (Muestra y Aula) en T1

Se ha comprobado que ambas muestras presentan diferencias en T1, pero ¿las aulas de cada muestra son homogéneas entre sí? Al efecto de comprobarlo se realiza un ANOVA factorial univariante de dos factores (Muestra y Aula) en T1.

Los contrastes univariados entre las dos muestras confirman el efecto del primer factor (Muestra) ($F_{1,418} = .33.31$; $p = .00$). A principio de ciclo, ambas muestras presentan diferencias en las puntuaciones de Insatisfacción social percibida, siendo la media de Intervención más baja que la de Comparación.

Sin embargo, no se observa efecto del segundo factor (Aula) ($F_{(17,418)} = 1.087$; $p = .36$). Los niveles de significación de las comparaciones múltiples post-hoc oscilan entre .92 (entre las aulas de puntuaciones extremas 1151 y 2153) y 1, indicando que ninguna aula, sea de Comparación o de Intervención, se diferencia significativamente de otra aula en T1.

Seguidamente se presenta el gráfico 4.2.4.2.1.2 que permite la comprobación visual de los resultados.

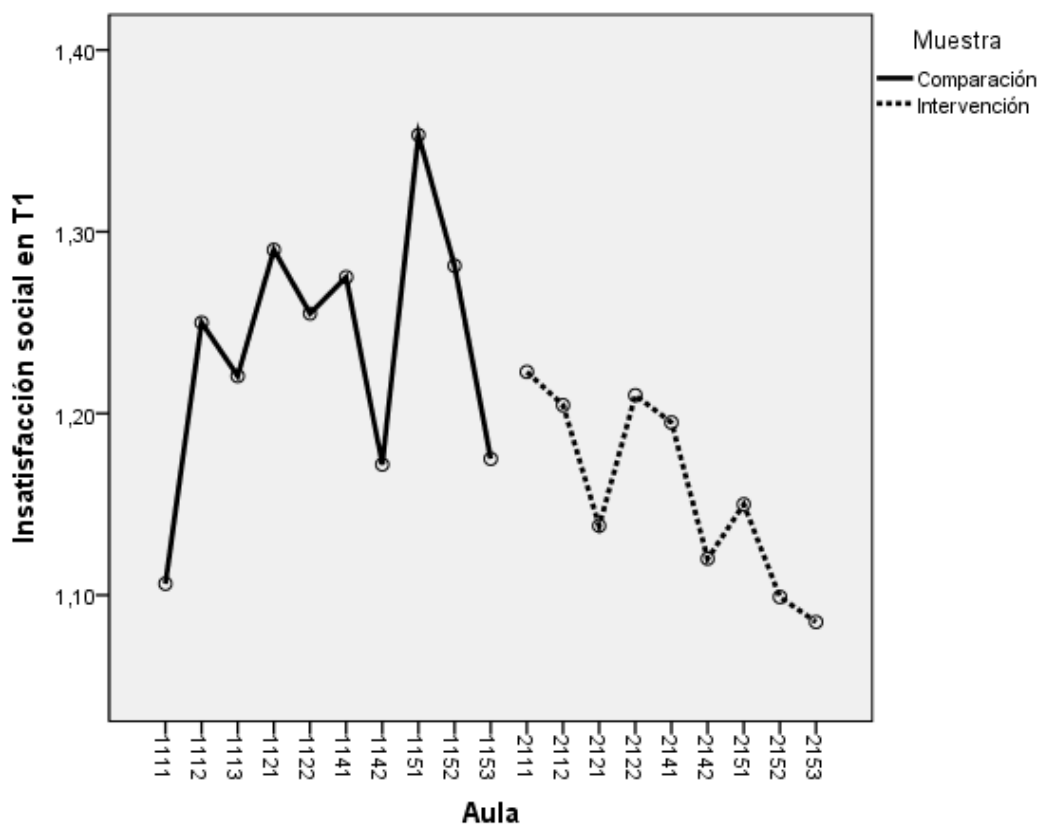


Gráfico 4.2.4.2.2. Insatisfacción social en tiempo T1 de cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).

Se comprueba que, a pesar de existir un efecto intersujeto global de muestra, hay también variabilidad entre las aulas, pero con un rango muy estrecho de variación, dando como resultado semejanza a nivel de aulas. Por lo tanto se puede considerar que en T1 no existe ninguna diferencia significativa de un aula a otra, independientemente de su muestra de pertenencia.

Fase III-2. Homogeneidad de muestras y aulas en tiempo T2. ANCOVA de dos factores (Muestra y Aula) con covariable (Variable en T1)

Para comprobar si los cambios son homogéneos en todas las aulas de una misma muestra, se realiza un ANCOVA de dos factores (muestra y aula) con covariable (variable en T1) .

Comprobamos que se cumple el supuesto de homogeneidad de las pendientes de regresión, la interacción factor*covariable no es significativa ($F_{(18,367)} = 1.349$; $p = .15$). Podemos aceptar el modelo propuesto como representativo de todas las aulas.

Los contrastes confirman que existe un efecto del primer factor (Muestra). Las dos muestras no son iguales en T2, la media de Insatisfacción social en Intervención es significativamente más baja que la de Comparación (difMedia Comparación –Intervención =.28 ; $p = .00$).

No se observa efecto del segundo factor (Aula) $F_{(17,367)} = 1.354$; $p = .16$). Sin embargo, las comparaciones por pares indican que las cuatro aulas de Intervención 2111, 2121, 2122 y 2141, que despuntan con las puntuaciones más bajas, son similares a todas las aulas de su misma muestra, pero significativamente diferentes de las aulas de Comparación 1111 y 1112, que tienen las puntuaciones más altas. Todas las aulas del grupo Comparación son similares a todas las aulas de su misma muestra, pero además las aulas 1111, 1112 y 1153 presentan diferencias significativas con algunas aulas de Intervención.

Se compruebe así que ambas muestras evolucionana de forma distinta, pero las aulas de cada muestra son homogéneas entre sí.

El gráfico 4.2.4.2.2.3 permite la visualización de estos resultados

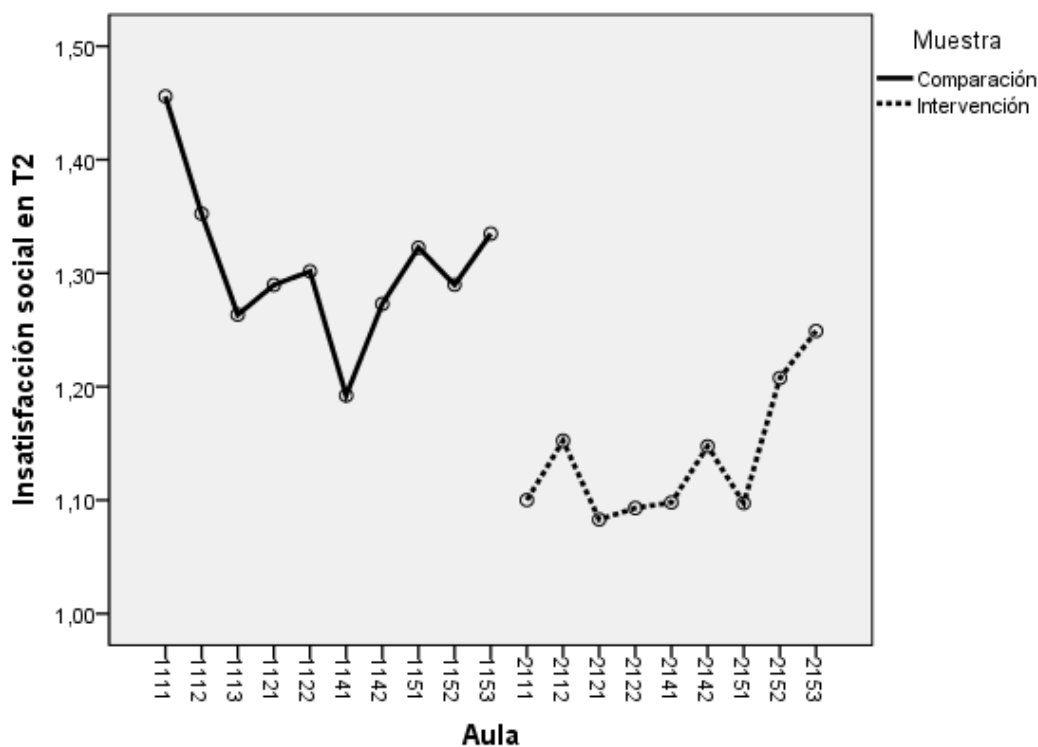


Gráfico 4.2.4.2.2.3. Insatisfacción social en tiempo T2 de cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).

Se observa que las dos muestras globalmente ocupan un espacio diferente dentro del gráfico, confirmando el efecto intersujeto en T2. La muestra Comparación experimenta un aumento significativo, mientras que la muestra Intervención baja aunque de forma no significativa. Las aulas de Comparación son homogéneas entre sí, también lo son las aulas de Intervención dentro de su propia muestra. En general se puede considerar que el cambio ocurrido en las dos muestras es representativo de sus respectivas aulas.

Cuadro-resumen de resultados

A continuación se ofrece un cuadro-resumen de los resultados obtenidos en los análisis realizados en las fases II y III, de manera a tener una visión más comprensiva del comportamiento global de ambas muestras en esta variable.

Cuadro 4.2.4.2.2.1. *Insatisfacción social. Secuencia analítica Fases II y III. Resumen de resultados.*

Evolución de las dos muestras (tabla 4.2.4.2.2.1; gráfico 4.2.4.2.2.1)	
E. Intragrupos: sí ; E. Intrasujetos: no ; E. Intersujetos: sí Efectos de tamaño pequeño.	
Diferencias de medias entre las dos muestras en T1 y T2 (tabla 4.2.4.2.2.2)	
T1 C.>I.	T2 C.>I.
Evolución de cada muestra (tabla 4.2.4.2.2.3) C. T1<T2; I. T1=T2	
Homogeneidad de las aulas dentro de su muestra (gráficos 4.2.4.2.2.2 y 4.2.4.2.2.3)	
T1 C. > I. PERO C.aulas = I.aulas	T2 cambio en C (aumenta) ≠ cambio en I (estable) . C.aulas homogéneas entre sí ≠ I.aulas homogéneas entre sí

2.4.3. Percepción de aceptación de los iguales. Alumnado y aulas

Fase II-0. Normalidad de la distribución de datos en cada grupo en tiempos T1 y T2

Como primer análisis se comprueba la normalidad de las distribuciones de los datos de cada grupo en ambos tiempos. La tabla 4.2.4.3.0 presenta los estadísticos encontrados.

Tabla 4.2.4.3.0. *Aceptación de los iguales. Estadísticos de distribución de los datos*

	Comparación		Intervención	
	T1	T2	T1	T2
Distribución	D (226) =.13 $p < .05$ no normal	D (210) =.12 $p < .05$ no normal	D (210) =.15 $p < .05$ no normal	D (215) =.19 $p < .05$ no normal
Coefficiente de asimetría	-1.15	-1.03	-1.42	-1.72
Coefficiente de curtosis	2.06	1.11	2.86	4.02

En ambas muestras y en ambos tiempos las distribuciones de datos en esta variable presentan normalidad con los criterios de entre -2 y +2 para la simetría y entre -7 y +7 para la curtosis.

a) Impacto en el alumnado

Fase II. Comprobación de los efectos de la intervención en las muestras. ANOVA de medidas repetidas

El impacto de la intervención en la variable se comprueba estudiando los cambios experimentados en cada muestra, realizando un análisis univariado de medidas repetidas, modelo de dos factores (intrasujeto e intersujeto) con dos niveles en cada factor (2 tiempos de medición, 2 grupos). En la tabla 4.2.4.3.1 se presentan los datos descriptivos y se informa de los tres efectos presentes en un ANOVA de Medidas Repetidas.

Tabla 4.2.4.3.1. *Aceptación de los iguales. Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: Muestra.*

Muestra	T1	T2	Efectos Intragrupos		Efectos Intrasujetos		Efectos Intersujetos	
	Media (DT)	Media (DT)	F _{1,402}	η ²	F _{1,402}	η ²	F _{1,402}	η ²
Comparación (N= 209)	3.37 (0.49)	3.33 (0.52)	8.19**	.02	2.03	.00	13.45***	.03
Intervención (N= 195)	3.43 (0.52)	3.56 (0.49)						

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

Datos descriptivos. Los valores de puntuación Aceptación de los iguales oscilan entre 3.33 y 3.56, lo cual indica un rango de variación estrecho (.23), teniendo en cuenta que el rango total de puntuación abarca de 1 a 4. Ambos valores extremos se dan en tiempo T2, el más bajo en el grupo Comparación y el más alto en el grupo Intervención. Así pues la máxima distancia entre ambas muestras se dará en T2. Se observa además que la media de

aceptación de los iguales informada baja en la muestra Comparación, mientras que aumenta en la muestra Intervención. Las pruebas de efectos simples indicarán la significación de estas diferencias.

Efectos de medidas repetidas. En primer lugar se constata que hay un efecto intragrupo significativo ($F_{1,402} = 8.19$; $p = .00$), con un tamaño del efecto muy pequeño del 2% y potencia 82%. Existe una interacción Muestra*IndiceNNR. Las dos muestras no evolucionan de forma paralela.

En segundo lugar, se observa que no existen efectos intrasujetos significativos ($F_{1,402} = 2.03$; $p = .16$), indicando que el cambio global entre T1 y T2 en el conjunto de las dos muestras no es significativo.

Finalmente, se constata que existen efectos intersujetos significativos ($F_{1,402} = 13.45$; $p = .00$). Esto significa que los valores observados no son los mismos en ambos grupos. El 3% de las diferencias observadas entre los sujetos se explican por la pertenencia a una muestra o la otra. La sensibilidad del diseño para detectar correctamente estas diferencias es 96%. Podemos concluir que las puntuaciones en la variable son diferentes en el grupo de comparación y en el grupo de intervención.

Las pruebas de efectos simples realizadas a continuación permitirán interpretar el alcance de los efectos detectados.

La tabla 4.2.4.3.2 muestra las diferencias de medias de Aceptación de los iguales entre los dos grupos, en cada tiempo, con su nivel de significación.

Tabla 4.2.4.3.2. *Aceptación de los iguales. Diferencias entre muestra Comparación y muestra Intervención en cada tiempo.*

	Diferencias de medias Comparación-Intervención	n.s.
T1	-.06	.24
T2	-.23	.00

No hay diferencia significativa entre los dos grupos en T1, pero se confirma el efecto intersujetos en T2, ya que en este tiempo los niños del grupo Intervención informan percibir

una aceptación por parte de sus iguales significativamente mayor que la que informan los niños del grupo Comparación.

La tabla 4.2.4.3.3 muestra las diferencias que pueda haber de un tiempo a otro en cada grupo.

Tabla 4.2.4.3.3. *Aceptación de los iguales. Evolución de cada muestra a través del tiempo.*

	Diferencias de medias T1-T2	n.s.
Comparación	.04	.30
Intervención	-.13	.00

Se observa un efecto intrasujeto en la muestra Intervención entre T1 y T2. Se confirma el efecto intragrupo, los dos grupos no evolucionan de forma paralela, ya que el único cambio significativo se da en el grupo Intervención, donde el valor de la media aumenta significativamente entre T1 y T2, mientras que en el grupo Comparación se mantiene el mismo valor de T1 a T2.

El gráfico 4.2.4.3.1 permite visualizar los resultados ofrecidos por el ANOVA de medidas repetidas de esta variable.

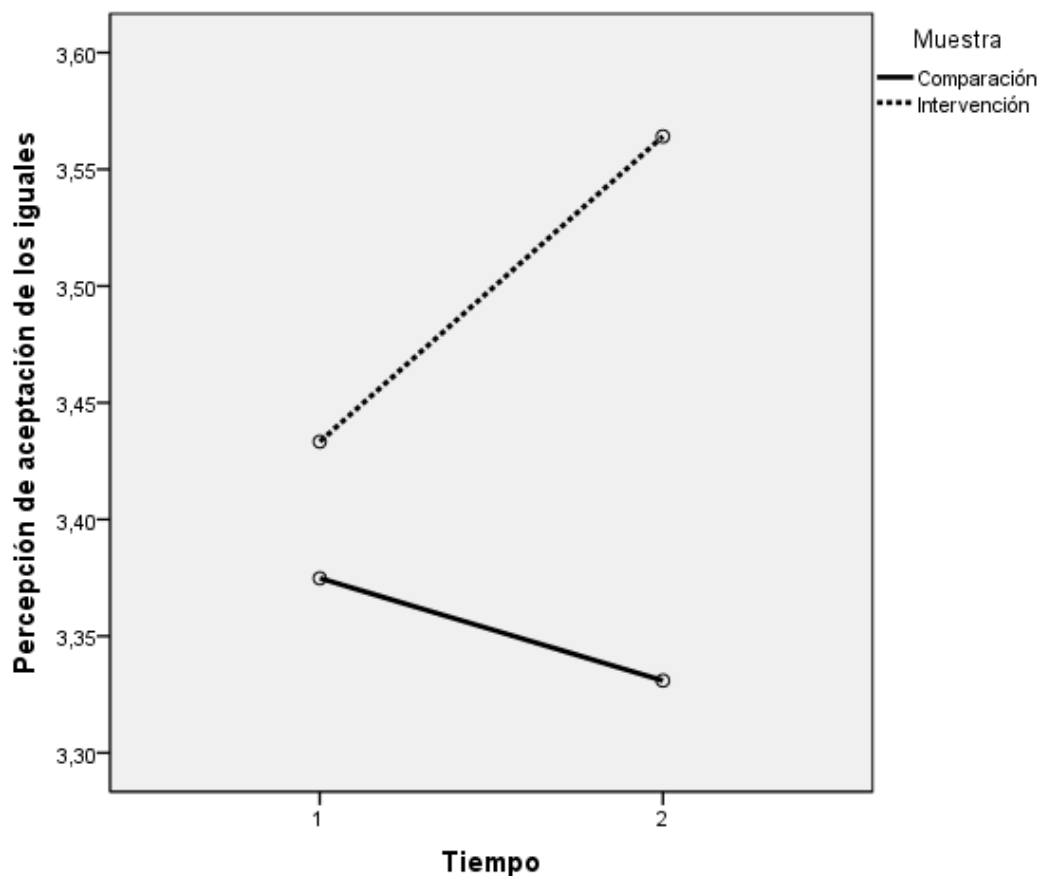


Gráfico 4.2.4.3.1. Aceptación de los iguales. Evolución de cada muestra (Comparación, Intervención) a lo largo del tiempo (T1,T2)

El gráfico muestra que ambas muestras no evolucionan igual, la divergencia de las trayectorias pone en evidencia el efecto intragrupo indicado en la tabla 4.2.4.3.1. Además, como se ha visto en la tabla 4.2.4.3.3, la muestra de Intervención experimenta un aumento significativo en la percepción de aceptación de los iguales (efecto intrasujeto), mientras que la muestra de Comparación se mantiene estable. Respecto a los efectos intersujetos, la distancia observada entre ambas muestras no es significativa en T1, pero sí lo es en T2.

Se ha comprobado que ambas muestras son iguales en T1, pero conviene averiguar si las aulas también lo son. Además, ya que la muestra Intervención experimenta cambios a lo largo del ciclo, interesa saber si estos cambios se producen en todas sus aulas de forma homogénea. Para responder a estas preguntas, se realizan los análisis de la fase III.

b) Impacto en las aulas

Fase III-1. Homogeneidad de muestras y aulas en tiempo T1. ANOVA factorial univariante de dos factores (Muestra y Aula) en T1

La tabla 4.2.4.3.2 señala que no existe efecto intersujeto entre ambas muestras en tiempo T1. Pero además interesa averiguar si, en T1, las aulas de Comparación son homogéneas entre sí y las de Intervención entre sí, para lo cual se realiza un ANOVA factorial univariante de dos factores (Muestra y Aula) en T1.

Los contrastes confirman que no hay efecto del primer factor (Muestra). ($F_{1,417} = .73$; $p = .39$), por lo tanto podemos concluir que en T1 las dos muestras no se diferencian.

Tampoco se observa efecto del segundo factor (Aula) ($F_{(17,417)} = .77$; $p = .72$). Las comparaciones múltiples post-hoc muestran que ninguna aula, sea de Comparación o de Intervención, se diferencia significativamente de otra aula. Los niveles de significación oscilan entre .99 (entre el aula 1151 que presenta la puntuación más baja y el aula 2141 de puntuación más alta) y 1.

El gráfico 4.2.4.3.2 permite la comprobación visual de la homogeneidad entre las muestras y las aulas.

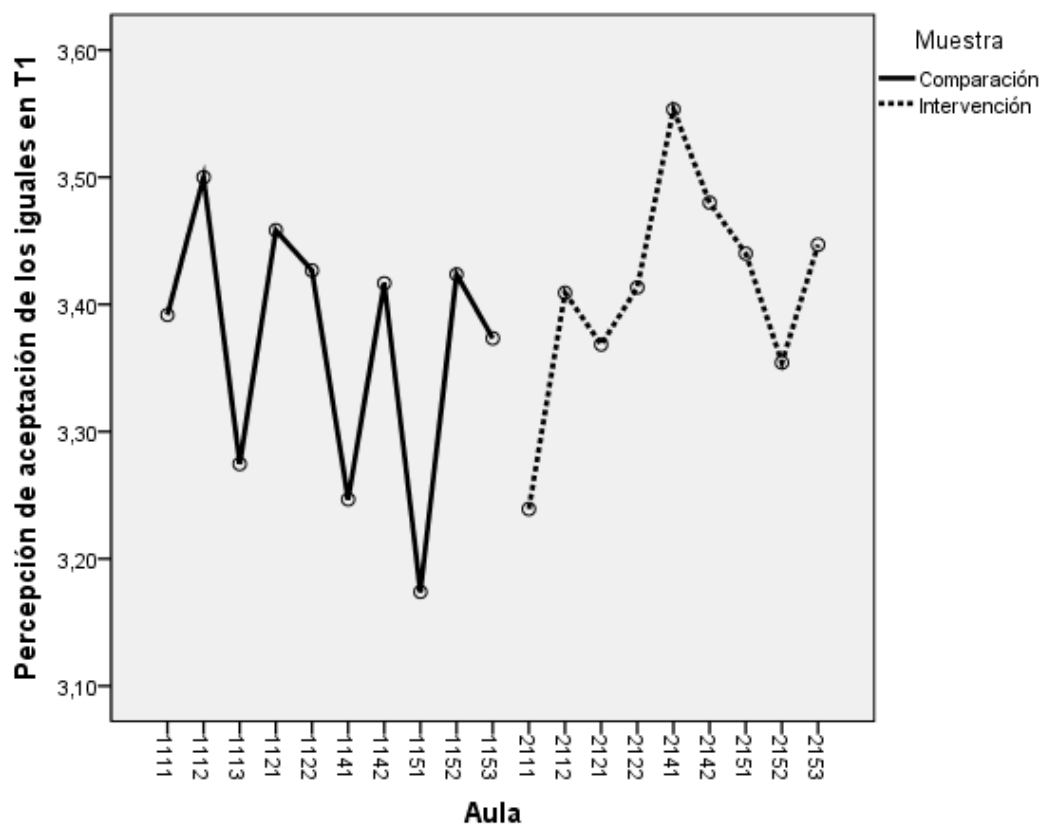


Gráfico 4.2.4.3.2. Aceptación de los iguales en tiempo T1 en cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).

Se observa que ambas muestras con sus correspondientes aulas son similares entre sí. Existe variabilidad entre las aulas pero las medias oscilan dentro de un rango muy corto de puntuaciones, entre 3.15 y 3.55.

Fase III-2. Homogeneidad de muestras y aulas en tiempo T2. ANCOVA de dos factores (Muestra y Aula) con covariable (Variable en T1)

Sabemos por el ANOVA de medidas repetidas realizado en la Fase II que en T2 la puntuación media de la variable percepción de la aceptación de los iguales de la muestra Intervención es significativamente más alta que la de la muestra Comparación, pero interesa averiguar si los cambios aparecen uniformemente en todas las aulas de la misma muestra en

el tiempo T2. A tal efecto se realiza un ANCOVA de dos factores (muestra y aula) con covariable (variable en T1) .

Se cumple el supuesto de homogeneidad de las pendientes de regresión , la interacción factor*covariable no es significativa. ($F_{(17,366)} = 1.401 ; p = .13$). El modelo propuesto se puede aceptar como representativo de todas las aulas.

Se confirma que existe un efecto del primer factor (Muestra). Las dos muestras no son iguales en T2, la media de Intervención es significativamente más alta que la de Comparación (difMedia Comparación –Intervención = $-.231; p = .00$)

No se observa efecto del segundo factor (Aula) ($F_{(17,366)} = 1.504 ; p = .09$) En las comparaciones por pares vemos que el aula de Intervención 2112, que despunta con la puntuación más alta, es similar a todas las aulas de su propia muestra, pero diferente de las aulas de Comparación 1111, 1113 y 1152. Por su parte el aula de Comparación 1111, que despunta con la puntuación más baja, es similar a todas las aulas de su muestra pero diferente de las aulas de Intervención 2112 y 2121.

Se compruebe así que ambas muestras son distintas, y las aulas de cada muestra son homogéneas entre sí. Existe una clara tendencia de aumento de la media en la muestra Intervención y hacia la baja en Comparación, y podemos considerar que la diferencia entre la evolución de ambas muestras es representativa de sus aulas.

El gráfico 4.2.4.3.3 permite la visualización de estos resultados.

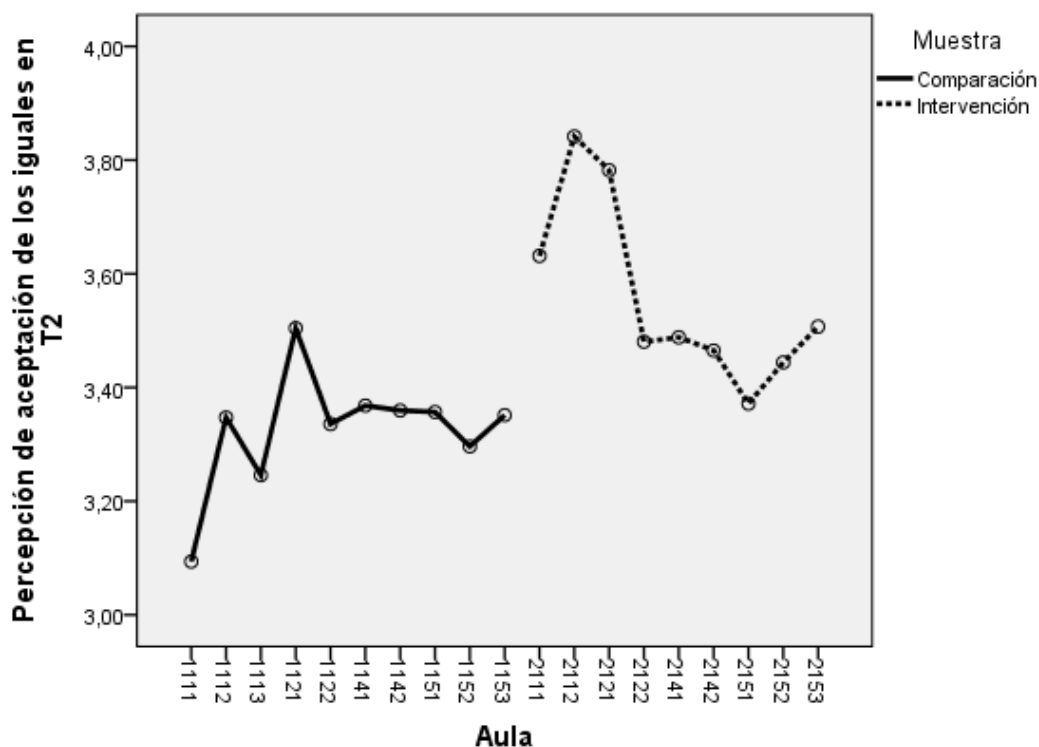


Gráfico 4.2.4.3.3. Aceptación de los iguales en tiempo T2 de cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).

La media muestral de Intervención es significativamente más alta que la de Comparación. Esta diferencia entre ambas muestras es extensible a sus respectivas aulas. Las aulas de Intervención son todas homogéneas entre sí en su evolución, y también lo son las aulas de Comparación entre sí.

Cuadro-resumen de resultados

A continuación se ofrece un cuadro-resumen de los resultados obtenidos en los análisis realizados en las fases II y III, de manera a tener una visión más comprensiva del comportamiento global de ambas muestras en esta variable.

Cuadro 4.2.4.3.1. *Aceptación de los iguales. Secuencia analítica Fases II y III. Resumen de resultados.*

Evolución de las dos muestras (tabla 4.2.4.3.1; gráfico 4.2.4.3.1)	
E. Intragrupos: sí ; E. Intrasujetos: no ; E. Intersujetos: si Efectos de tamaño pequeño.	
Diferencias de medias entre las dos muestras en T1 y T2 (tabla 4.2.4.3.2)	
T1 C.=I.	T2 C.< I.
Evolución de cada muestra (tabla 4.2.4.3.3) C. T1=T2; I. T1<T2	
Homogeneidad de las aulas dentro de su muestra (gráficos 4.2.4.3.2 y 4.2.4.3.3)	
T1 C. = I. C.aulas = I.aulas	T2 cambio en C. (estable) ≠ cambio en I. (aumenta) C.aulas homogéneas entre sí ≠ I.aulas homogéneas entre sí

2.4.4. Expectativas positivas. Alumnado y aulas

Fase II-0. Normalidad de la distribución de datos en cada grupo en tiempos T1 y T2

Como análisis previo se examina la normalidad de las distribuciones de datos de la variable Expectativas positivas ÍndicePP de cada grupo en ambos tiempos. La tabla 4.2.4.4.0 presenta los estadísticos encontrados.

Tabla 4.2.4.4.0. *Expectativas positivas. Estadísticos de distribución de los datos*

	Comparación		Intervención	
	T1	T2	T1	T2
Distribución	D (229) =.15 $p < .05$ no normal	D (226) =.08 $p < .05$ no normal	D (215) =.10 $p < .05$ no normal	D (220) =.14 $p < .05$ no normal
Coefficiente de asimetría	.68	.69	.52	1.12
Coefficiente de curtosis	.00	.97	- .37	1.11

Las distribuciones en ambas muestras se consideran normales en base a los criterios adoptados.

a) Impacto en el alumnado

Fase II. Comprobación de los efectos de la intervención en las muestras. ANOVA de medidas repetidas

Con el objeto de averiguar la influencia de la intervención en la variable Expectativas positivas ÍndicePP, se estudian los cambios experimentados en cada muestra, realizando un análisis univariado de medidas repetidas, modelo de dos factores (intrasujeto e intersujeto) con dos niveles en cada factor (2 tiempos de medición, 2 grupos). En la tabla 4.2.4.4.1 se presentan los datos descriptivos y se informa de los tres efectos presentes en un ANOVA de Medidas Repetidas.

Tabla 4.2.4.4.1. *Expectativas positivas. Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: Muestra.*

Muestra	T1	T2	Efectos Intragrupos		Efectos Intrasujetos		Efectos Intersujetos	
	Media (DT)	Media (DT)	F _{1,412}	η ²	F _{1,412}	η ²	F _{1,412}	η ²
Comparación (N= 212)	19.3 (10.99)	21.23 (10.86)						
			11.75***	.03	.42	.00	6.88**	.02
Intervención (N= 202)	19.42 (11.42)	16.59 (11.66)						

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

Datos descriptivos. Se observa en tiempo T2 tanto la media más alta, en la muestra Comparación, como la más baja, en la muestra Intervención. Así pues la mayor distancia entre ambas muestras se da en tiempo T2. Por otra parte también se observa un aumento de expectativas positivas en la muestra Comparación, mientras que la muestra Intervención experimenta un descenso. Los análisis de efectos simples indicarán si estas diferencias de medias son significativas.

Efectos de medidas repetidas. En primer lugar se observa un efecto intragrupo significativo ($F_{1,412} = 11.75; p = .00$), con un tamaño del efecto pequeño de 3 % y potencia 93% . Esta interacción Muestra* Expectativas positivas muestra que las dos muestras no evolucionan de forma paralela.

En segundo lugar, se constata que no existen efectos intrasujetos significativos ($F_{1,412} = .42; p = .52$).

Finalmente, se constata que existen efectos intersujetos significativos ($F_{1,412} = 6.88; p = .01$). Esto significa que los valores observados no son los mismos en ambos grupos. El 2% de las diferencias observadas entre los sujetos se explican por la pertenencia a una muestra o la otra. La sensibilidad del diseño para detectar correctamente estas diferencias es 75%. Podemos concluir que la variable ÍndicePP es diferente en el grupo de Comparación y en el grupo de Intervención.

Nos encontramos en un caso de figura contemplado por Tabachnick y Fidell (2007), con una combinación de efecto intragrupo y efecto intersujeto significativos, pero efecto intrasujeto no significativo. Nos remitimos a las pruebas de efectos simples realizadas a continuación para interpretar el alcance de los efectos observados.

La tabla 4.2.4.4.2 muestra las diferencias de medias de Expectativas positivas entre los dos grupos, en cada tiempo, con su nivel de significación.

Tabla 4.2.4.4.2. *Expectativas positivas. Diferencias entre muestra Comparación y muestra Intervención en cada tiempo.*

	Diferencias de medias Comparación-Intervención	n.s.
T1	-.12	.91
T2	4.63	.00

Se comprueba el efecto intersujeto en T2, donde los valores de la variable Expectativas positivas ÍndicePP del grupo Intervención son significativamente más bajos que los del grupo Comparación. Sin embargo no hay diferencia significativa entre las dos muestras en T1.

La tabla 4.2.4.4.3 muestra las diferencias que pueda haber de un tiempo a otro en cada grupo.

Tabla 4.2.4.4.3. *Expectativas positivas. Evolución de cada muestra a través del tiempo.*

	Diferencias de medias T1-T2	n.s.
Comparación	-1.93	.05
Intervención	2.83	.01

Se confirma el efecto intragrupo, los dos grupos evolucionan de forma distinta: en el grupo Comparación el valor de la media aumenta significativamente entre T1 y T2, por el contrario en el grupo Intervención la media disminuye sensiblemente de T1 a T2. . Cada muestra experimenta su propio cambio intraindividual, pero en la dirección opuesta a la otra muestra, anulando así el efecto intrasujeto global.

A continuación se presenta el gráfico 4.2.4.4.1 que permite una visualización de los efectos observados.

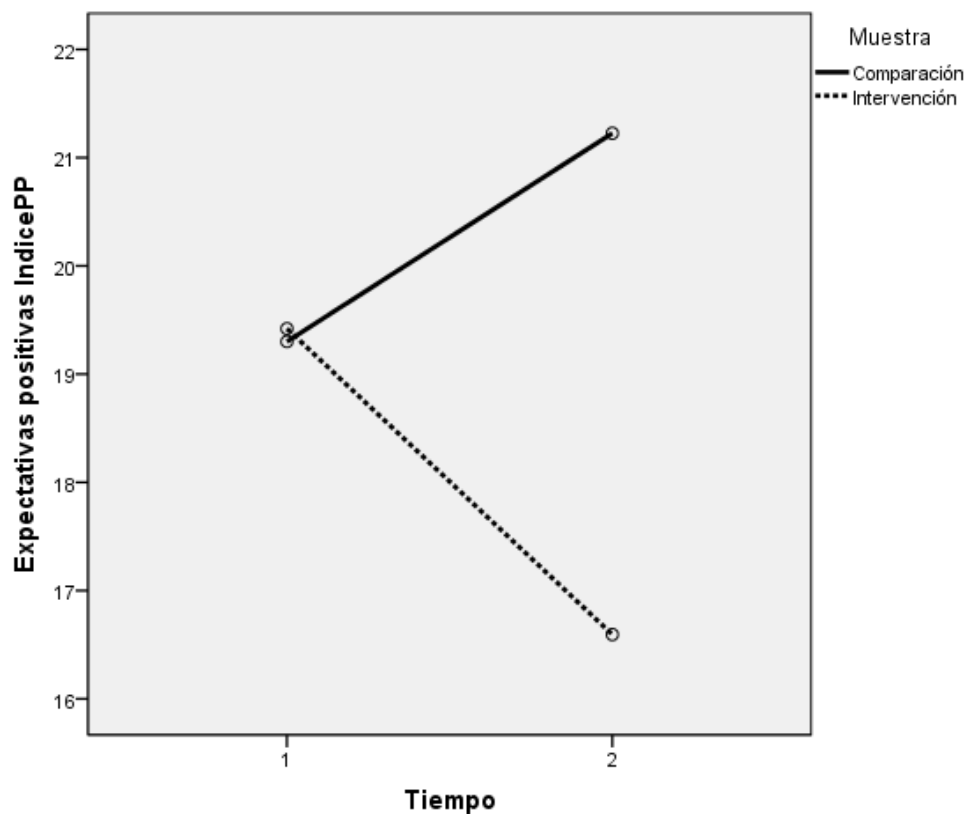


Gráfico 4.2.4.4.1. Expectativas positivas. Evolución de cada muestra (Comparación, Intervención) a lo largo del tiempo (T1, T2).

En T1 no hay diferencias entre las dos muestras pero sí la hay en T2 (efecto intersujeto, ver tabla 4.2.4.4.2). Las trayectorias divergentes confirman el efecto intragrupo, la evolución de cada muestra es distinta (ver tabla 4.2.4.4.3). En T2 la media de Expectativas positivas aumenta en el grupo Comparación mientras que disminuye en el grupo Intervención, con una pendiente de inclinación muy similar pero en dirección opuesta.

En vista de los efectos mostrados interesa comprobar si en T1 todas las aulas de una misma muestra se comportan de la misma manera respecto a la variable estudiada, y si la evolución de las aulas de una misma muestra es uniforme. A tal efecto se realizan los análisis de la fase III.

b) Impacto en las aulas

Fase III-1. Homogeneidad de muestras y aulas en tiempo T1. ANOVA factorial univariante de dos factores (Muestra y Aula) en T1

En la tabla 4.2.4.4.2 queda constancia de que no existe efecto intersujeto en tiempo T1. Sin embargo conviene averiguar si, en T1, las aulas de Comparación son homogéneas entre sí y las de Intervención entre sí, para lo cual se realiza un ANOVA factorial univariante de dos factores (Muestra y Aula) en T1.

Las comparaciones entre las dos muestras indican que no hay efecto del primer factor (Muestra) en las diferencias de medias ($F_{1,425} = .22$; $p = .64$), confirmando así que en T1 ambas muestras no se diferencian.

Se observa efecto del segundo factor (Aula) ($F_{(17,425)} = 1,73$; $p = .04$; $\eta^2 = .07$; potencia = .95), indicando variabilidad en las aulas. Se comprueba en las comparaciones múltiples post-hoc que todos los niveles de significación oscilan entre .90 y 1, indicando que ninguna aula, sea de Comparación o de Intervención, se diferencia significativamente de otra aula.

Se presenta el gráfico 4.2.4.4.2 que permite la comprobación visual de la homogeneidad entre las muestras y las aulas.

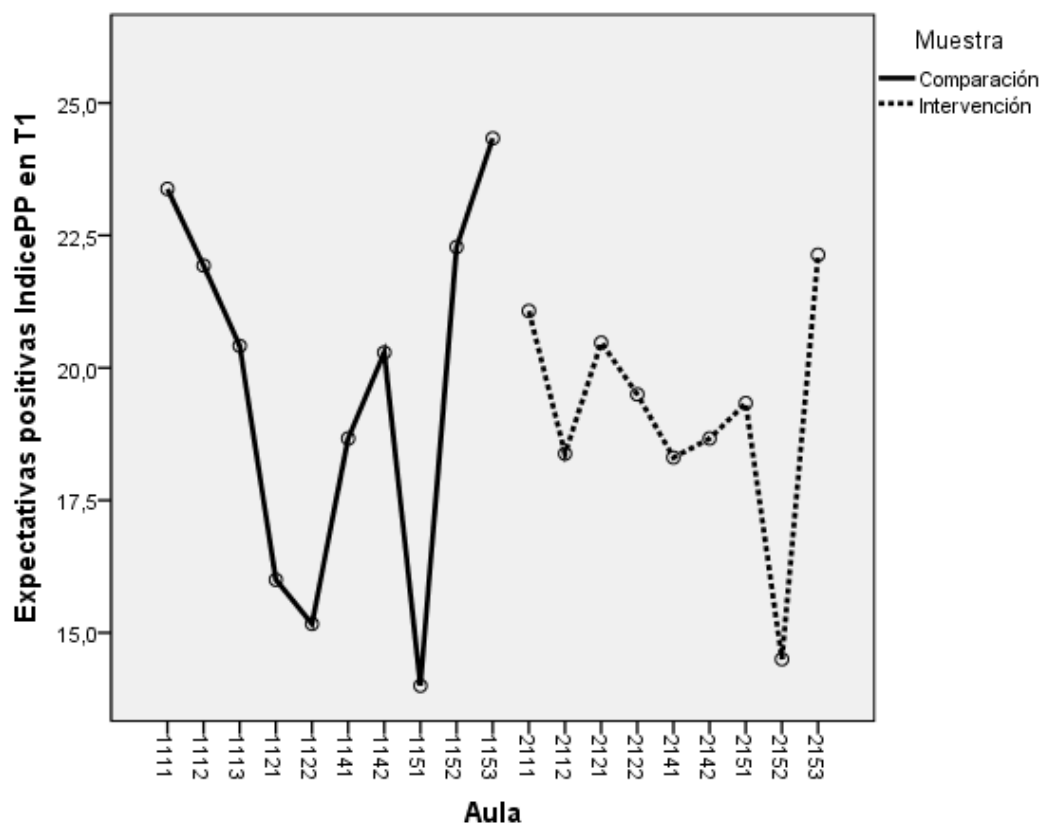


Gráfico 4.2.4.4.2. Expectativas positivas en tiempo T1 en cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).

Se comprueba visualmente que existe mucha variabilidad entre las aulas, aunque es la muestra Comparación que presenta más variación, con puntuaciones más extremas. Sin embargo las comparaciones múltiples posthoc confirman la homogeneidad en T1, tanto a nivel de aulas como a nivel de muestra, indicando que no hay diferencia significativa ni entre las muestras ni entre las aulas en la variable Expectativas positivas.

Fase III-2. Homogeneidad de muestras y aulas en tiempo T2. ANCOVA de dos factores (Muestra y Aula) con covariable (Variable en T1)

Sabemos por el ANOVA de medidas repetidas realizado en la Fase II que en T2 las puntuaciones de la variable Expectativas positivas ÍndicePP de la muestra Intervención son significativamente más bajas que en la muestra Comparación, pero cabe comprobar si los

cambios son homogéneos en una misma muestra, y aparecen en todas las aulas de la misma muestra en el tiempo T2. A tal efecto se realiza un ANCOVA de dos factores (muestra y aula) con covariable (variable en T1) .

Se comprueba que se cumple el supuesto de homogeneidad de las pendientes de regresión, la interacción factor*covariable no es significativa ($F_{(18,376)} = .994$; $p = .47$). Esto permite aceptar el modelo propuesto a continuación como representativo de todas las aulas.

Los contrastes confirman que existe un efecto del primer factor (Muestra). Las dos muestras no son iguales en T2, la media poblacional modificada de Intervención, ponderada por la covariable (PP en tiempo T1), es significativamente más baja que la de Comparación ($\text{difMedia Comparación - Intervención} = 5.03$; $p = .00$).

No se observa efecto del segundo factor (Aula) $F_{(17,376)} = 1.013$; $p = .44$). Las comparaciones por pares revelan que las aulas de Comparación son todas iguales entre sí, y las de Intervención también lo son entre sí. Las aulas de Comparación 1112 y 1113, que despuntan con las puntuaciones más altas, presentan diferencias significativas respecto a algunas aulas de Intervención. Las aulas de Intervención 2112, 2121, 2122, y 2141 presentan diferencias con algunas aulas de la otra muestra.

Se compruebe así que ambas muestras son distintas, con una clara tendencia hacia la baja de expectativas positivas en las aulas de Intervención y hacia el aumento en las aulas de Comparación.

El gráfico 4.2.4.4.3 permite la visualización de estos resultados

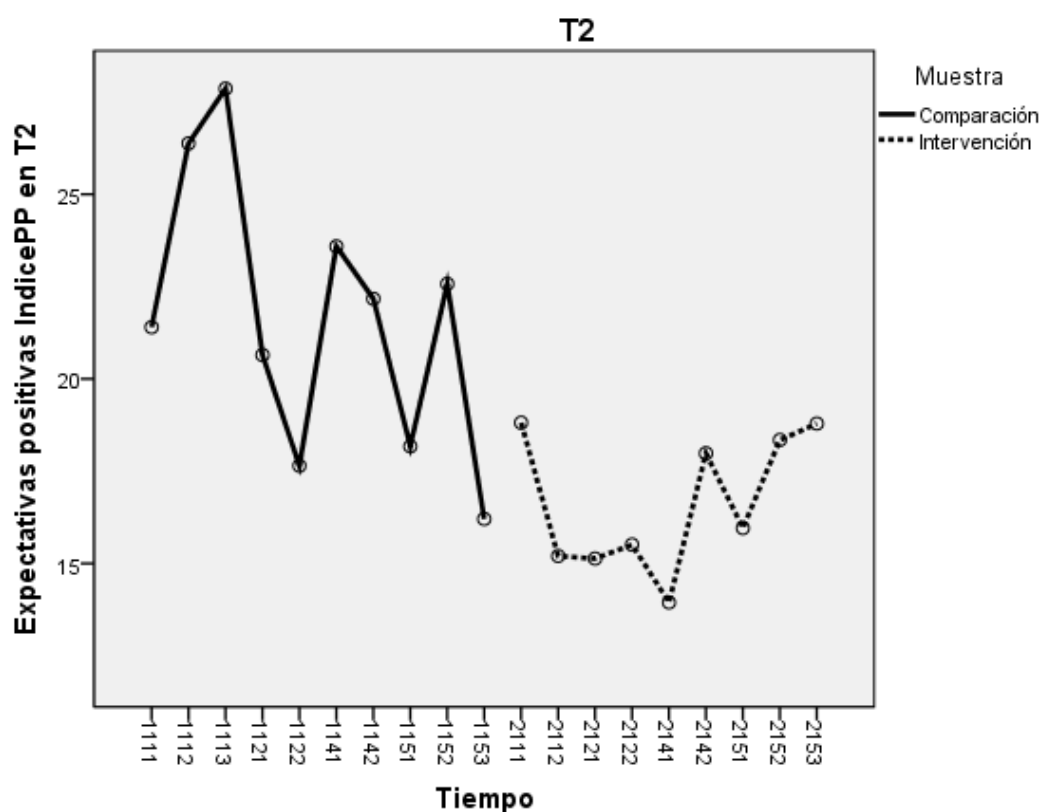


Gráfico 4.2.4.4.3. Expectativas positivas en tiempo T2 de cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).

Las dos muestras evolucionan de forma distinta, dando como resultado una diferencia significativa en T2. Las aulas de ambas muestras no presentan diferencias de evolución dentro de su muestra respectiva. Podemos considerar que el cambio diferente de cada muestra es aplicable a sus aulas. En definitiva las aulas de Comparación informan de más expectativas positivas, mientras que las de Intervención informan de menos.

Cuadro-resumen de resultados

A continuación se ofrece un cuadro-resumen de los resultados obtenidos en los análisis realizados en las fases II y III, de manera a tener una visión más comprensiva del comportamiento global de ambas muestras en esta variable.

Cuadro 4.2.4.4.1. *Expectativas positivas. Secuencia analítica Fases II y III. Resumen de resultados.*

Evolución de las dos muestras (tabla 4.2.4.4.1; gráfico 4.2.4.4.1)	
E. Intragrupos: sí ; E. Intrasujetos: no ; E. Intersujetos: sí. Efectos de tamaño pequeño.	
Diferencias de medias entre las dos muestras en T1 y T2 (tabla 4.2.4.4.2)	
T1 C.=I.	T2 C.>I.
Evolución de cada muestra (tabla 4.2.4.4.3) C. T1<T2; I. T1>T2	
Homogeneidad de las aulas dentro de su muestra (gráficos 4.2.4.4.2 y 4.2.4.4.3)	
T1 C.=I. C.aulas = I.aulas	T2 cambio en C. (aumenta) ≠ cambio en I. (disminuye) C.aulas homogéneas entre sí ≠ I.aulas homogéneas entre sí

2.4.5. Percepción de autocompetencia cognitiva. Alumnado y aulas

Fase II-0. Normalidad de la distribución de datos en cada grupo en tiempos T1 y T2

Como primer análisis se comprueba la normalidad de las distribuciones de los datos de cada grupo en ambos tiempos. La tabla 4.2.4.5.0 presenta los estadísticos encontrados.

Tabla 4.2.4.5.0. *Autocompetencia cognitiva. Estadísticos de distribución de los datos*

	Comparación		Intervención	
	T1	T2	T1	T2
Distribución	D (226) =.12 $p < .05$ no normal	D (210) =.13 $p < .05$ no normal	D (210) =.14 $p < .05$ no normal	D (215) =.19 $p < .05$ no normal
Coefficiente de asimetría	-1.06	-0.93	-1.15	-1.11
Coefficiente de curtosis	2.49	1.57	1.68	0.74

Asumiendo los criterios de de entre -2 y +2 para la simetría y entre -7 y +7 para la curtosis, se considera que las distribuciones de datos son normales en ambas muestras, tanto en tiempo T1 como en T2.

a) Impacto en el alumnado

Fase II. Comprobación de los efectos de la intervención en las muestras. ANOVA de medidas repetidas

Se realiza un análisis univariado de medidas repetidas, modelo de dos factores (intrasujeto e intersujeto) con dos niveles en cada factor (2 tiempos de medición, 2 grupos) para examinar los cambios experimentados en cada muestra y comprobar así el impacto de la intervención en la variable. En la tabla 4.2.4.5.1 se presentan los datos descriptivos y se informa de los tres efectos presentes en un ANOVA de Medidas Repetidas.

Tabla 4.2.4.5.1. *Autocompetencia cognitiva. Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: Muestra.*

Muestra	T1	T2	Efectos Intragrupos		Efectos Intrasujetos		Efectos Intersujetos	
	Media (DT)	Media (DT)	F _{1,402}	η^2	F _{1,402}	η^2	F _{1,402}	η^2
Comparación (N= 209)	3.41 (.43)	3.45 (.42)	7.19**	.02	20.45***	.05	16.63***	.04
Intervención (N= 195)	3.48 (.43)	3.65 (.36)						

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

Datos descriptivos. Las medias de percepción de Autocompetencia cognitiva se sitúan en un rango muy estrecho, entre 3.41 y 3.65. La media más baja se encuentra en la muestra Comparación en T1, mientras que la más alta está en el grupo Intervención en T2. En ambas

muestras se observa un aumento de autocompetencia cognitiva percibida. Los análisis de efectos simples mostraran si alguna diferencia es significativa.

Efectos de medidas repetidas. Se observa un efecto intragrupo significativo ($F_{1,402} = 7.19$; $p = .01$), con un tamaño del efecto muy pequeño de 2% y potencia 76%. Las dos muestras no evolucionan de forma paralela.

También se constata que existen efectos intrasujetos significativos ($F_{1,402} = 20.45$; $p = .00$). Podemos afirmar que la evolución en función del tiempo es significativa y concluir que en los participantes la percepción Autocompetencia cognitiva no es la misma en los dos tiempos de medición efectuados. Las puntuaciones informadas cambian entre el tiempo T1 y el tiempo T2. El cambio intraindividual de los sujetos explica el 5% de la variabilidad. La sensibilidad del análisis para encontrar un efecto real es de 100%.

En tercer lugar, se constata que existen efectos intersujetos significativos ($F_{1,402} = 16.63$; $p = .00$). Esto significa que los valores observados no son los mismos en ambos grupos. El 4% de las diferencias observadas entre los sujetos se explican por la pertenencia a una muestra o la otra. La sensibilidad del diseño para detectar correctamente estas diferencias es 98%.

En conclusión podemos decir que existen diferencias entre el grupo de Comparación y en el grupo de Intervención en la variable Percepción de autocompetencia cognitiva.

El alcance de los efectos detectados se examinará mediante las pruebas de efectos simples realizadas a continuación.

La tabla 4.2.4.5.2 muestra las diferencias de medias de Autocompetencia cognitiva entre los dos grupos, en cada tiempo, con su nivel de significación.

Tabla 4.2.4.5.2. *Autocompetencia cognitiva. Diferencias entre muestra Comparación y muestra Intervención en cada tiempo.*

	Diferencias de medias Comparación-Intervención	n.s.
T1	-.07	.12
T2	-.20	.00

Resultados

Se confirma el efecto intersujeto en T2, la media del grupo Intervención es significativamente más alta que la del grupo Comparación. Sin embargo no hay diferencia significativa entre los dos grupos en T1.

La tabla 4.2.4.5.3 muestra las diferencias que pueda haber de un tiempo a otro en cada grupo.

Tabla 4.2.4.5.3. *Autocompetencia cognitiva. Evolución de cada muestra a través del tiempo*

	Diferencias de medias T1-T2	n.s.
Comparación	-.05	.19
Intervención	-.18	.00

Se confirma el efecto intrasujeto en la muestra Intervención entre T1 y T2. También se confirma el efecto intragrupo, los dos grupos evolucionan de forma distinta, ya que solo se da un cambio significativo en el grupo Intervención, donde el valor de la media aumenta sensiblemente entre T1 y T2, mientras que en el grupo Comparación el aumento es mucho menor y no es significativo.

A continuación se presenta el gráfico 4.2.4.5.1 que permite una visualización de los efectos detectados.

Resultados

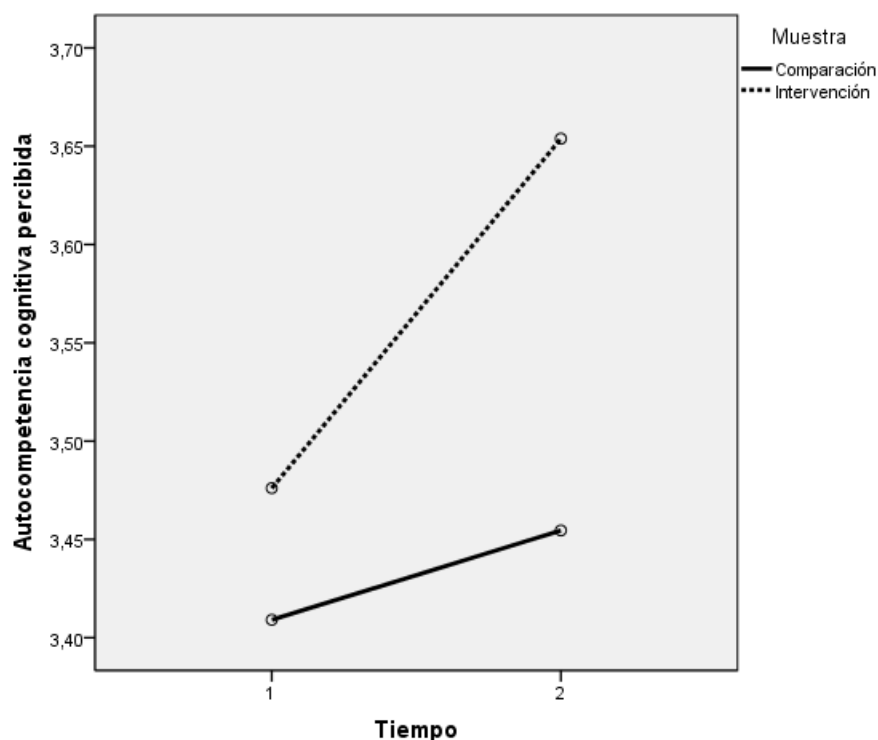


Gráfico 4.2.4.5.1. Autocompetencia cognitiva. Evolución de cada muestra (Comparación, Intervención) a lo largo del tiempo (T1,T2).

Se observa como la muestra de Intervención experimenta un aumento significativo en la variable Autocompetencia cognitiva percibida mientras que la muestra de Comparación se mantiene estable estadísticamente. En T1 no se observan diferencias de medias significativas entre las dos muestras, pero sí las hay en T2, donde la media en el grupo Intervención es más alta que en el grupo Comparación.

Considerando el cambio observado, queda averiguar si, por una parte, en T1 todas las aulas de una misma muestra son iguales entre sí, y por otra parte si la evolución de una misma muestra ocurre de forma homogénea en todas sus aulas. A tal efecto se realizan los análisis de la fase III.

b) Impacto en las aulas

Fase III-1. Homogeneidad de muestras y aulas en tiempo T1. ANOVA factorial univariante de dos factores (Muestra y Aula) en T1

En la fase II se comprobó que no existe efecto intersujeto en tiempo T1. Sin embargo conviene averiguar si, en T1, las aulas de Comparación son homogéneas entre sí y las de Intervención entre sí, para lo cual se realiza un ANOVA factorial univariante de dos factores (Muestra y Aula) en T1.

Las comparaciones entre las dos muestras confirman que no hay efecto del primer factor (Muestra) ($F_{1,417} = 2.41$; $p = .12$).

Tampoco se observa efecto del segundo factor (Aula) ($F_{(17,417)} = .88$; $p = .60$). Las comparaciones múltiples post-hoc muestran que ninguna aula, sea de Comparación o de Intervención, se diferencia significativamente de otra aula.

El gráfico 4.2.4.5.2 ofrece una ilustración de la homogeneidad entre las muestras y las aulas

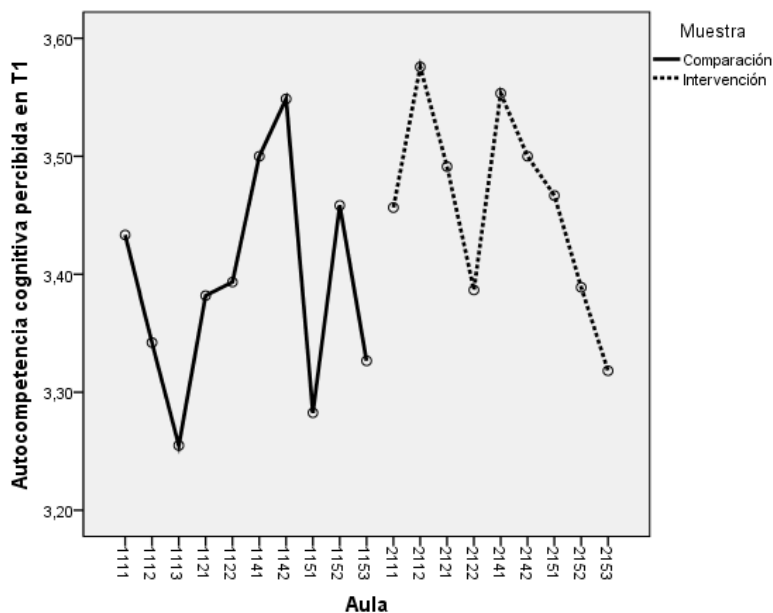


Gráfico 4.2.4.5.2. Autocompetencia cognitiva en tiempo T1 en cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).

Se observa variabilidad entre las aulas, tanto en la muestra Comparación como en la de Intervención. Sin embargo la mayoría de las aulas de ambas muestras se ubican en un rango muy estrecho de puntuaciones, entre 3.25 y 3.50, lo que conlleva como resultado final homogeneidad en T1, tanto a nivel de aulas como a nivel de muestra, indicando que no hay diferencia significativa ni entre las muestras ni entre las aulas.

Fase III-2. Homogeneidad de muestras y aulas en tiempo T2. ANCOVA de dos factores (Muestra y Aula) con covariable (Variable en T1)

El ANOVA de medidas repetidas realizado en la Fase II mostró que en T2 las puntuaciones de la variable Autocompetencia cognitiva de la muestra Intervención son significativamente más altas que en la muestra Comparación, pero cabe comprobar si los cambios son homogéneos en una misma muestra, y aparecen en todas las aulas de la misma muestra en el tiempo T2. Con esta finalidad se realiza un ANCOVA de dos factores (muestra y aula) con covariable (variable en T1).

Se cumple el supuesto de homogeneidad de las pendientes de regresión , la interacción factor*covariable no es significativa ($F_{(18,367)} = 1.349; p = .15$). Podemos aceptar el modelo propuesto como representativo de todas las aulas.

Se confirma que existe un efecto del primer factor (Muestra). Las dos muestras no son iguales en T2, la media de Intervención es significativamente más alta que la de Comparación ($\text{difMedia Comparación - Intervención} = -.173; p = .00$).

No se observa efecto del segundo factor (Aula) $F_{(17, 366)} = 1.284; p = .20$). Las comparaciones por pares indican que todas las aulas de Comparación son similares entre sí, mientras que las aulas de Intervención también son homogéneas entre sí. No obstante se constata que seis de las diez aulas de Comparación (1121, 1122, 1141, 1142, 1152, 1153), que tienen las puntuaciones más bajas, se diferencian de las aulas de Intervención con puntuaciones más altas.

Se compruebe así que ambas muestras son distintas, pero las aulas de cada muestra son homogéneas entre sí. La evolución diferente de cada muestra es representativa de sus aulas.

El gráfico 4.2.4.5.3 permite la visualización de estos resultados.

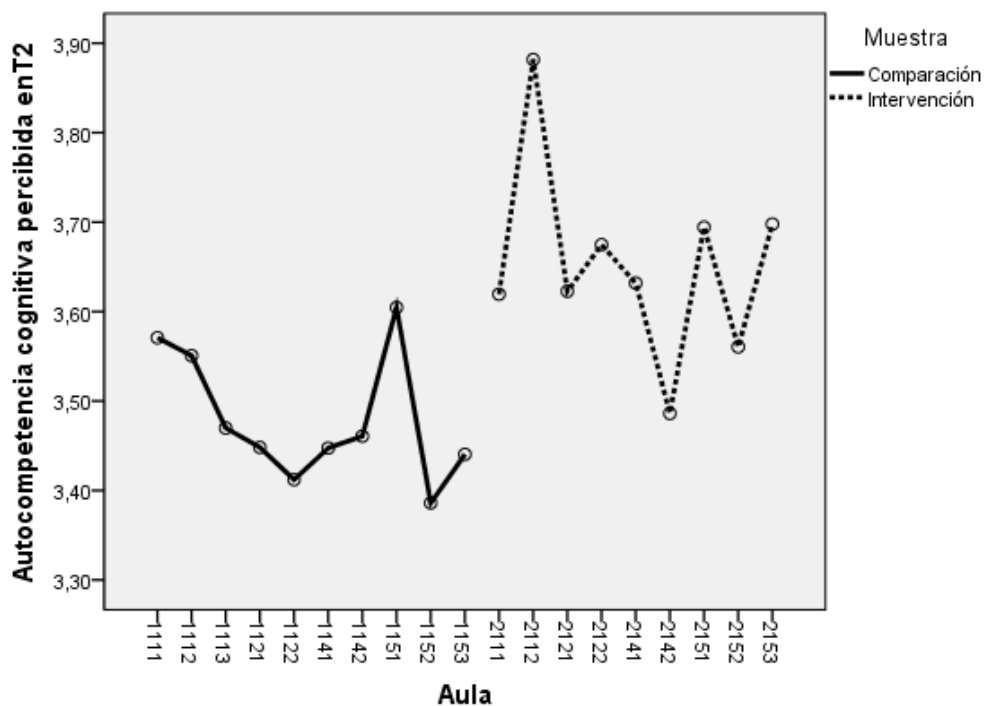


Gráfico 4.2.4.5.3. Autocompetencia cognitiva en tiempo T2 de cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).

Las dos muestras tomadas en su conjunto experimentan un cambio distinto. En T2, la media de Comparación es significativamente más baja que la de Intervención. Esta diferencia es aplicable a nivel de aula.

Cuadro-resumen de resultados

A continuación se ofrece un cuadro-resumen de los resultados obtenidos en los análisis realizados en las fases II y III, de manera a tener una visión más comprensiva del comportamiento global de ambas muestras en esta variable.

Cuadro 4.2.4.5.1. *Autocompetencia cognitiva. Secuencia analítica Fases II y III. Resumen de resultados.*

Evolución de las dos muestras (tabla 4.2.4.5.1; gráfico 4.2.4.5.1)	
E. Intragrupos: sí ; E. Intrasujetos: sí; E. Intersujetos: sí. Efectos de tamaño pequeño.	
Diferencias de medias entre las dos muestras en T1 y T2 (tabla 4.2.4.5.2)	
T1 C.=I.	T2 C.< I.
Evolución de cada muestra (tabla 4.2.4.5.3) C. T1=T2; I. T1<T2	
Homogeneidad de las aulas dentro de su muestra (gráficos 4.2.4.5.2 y 4.2.4.5.3)	
T1 C.=I. C.aulas= I.aulas	T2 cambio en C. (estable) ≠ cambio en I. (aumenta) C.aulas homogéneas entre sí ≠ I.aulas homogéneas entre sí

2.5.1. Percepción de proximidad en el clima del aula. Alumnado y aulas

Fase II-0. Normalidad de la distribución en cada grupo en tiempos T1 y T2

La tabla 4.2.5.1.0 presenta los estadísticos de distribución de los datos en la variable Percepción de proximidad en el clima del aula.

Tabla 4.2.5.1.0. *Proximidad en el clima de aula. Estadísticos de distribución de los datos.*

	Comparación		Intervención	
	T1	T2	T1	T2
Distribución	D (227) =.16 <i>p</i> <.05 no normal	D (210) =.12 <i>p</i> <.05 no normal	D (210) =.11 <i>p</i> <.05 no normal	D (217) =.10 <i>p</i> <.05 no normal
Coefficiente de asimetría	-.63	-.88	-1.16	-.82
Coefficiente de curtosis	.74	.88	3.49	1.20

Con valores entre -2 y +2 para la simetría y entre -7 y +7 para la curtosis, las distribuciones de datos de ambas muestras se consideran normales en los dos tiempos.

a) Impacto en el alumnado

Fase II. Comprobación de los efectos de la intervención en las muestras. ANOVA de medidas repetidas

La evolución de cada muestra se estudia mediante un análisis univariado de medidas repetidas, modelo de dos factores con dos niveles en cada factor. Factor intersujetos: Muestra. Factor intrasujetos con medidas repetidas: Proximidad en el clima de aula.

En la tabla 4.2.5.1.1 se presentan los datos descriptivos de la muestra en esta variable. En esta tabla se expone el número de sujeto, las medias marginales y la desviación típica, para cada grupo y tiempo. Así mismo se informa de los 3 efectos presentes en un ANOVA de Medidas Repetidas.

Tabla 4.2.5.1.1. *Proximidad en el clima de aula. Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: Muestra.*

Muestra	T1	T2	Efectos Intragrupos		Efectos Intrasujetos		Efectos Intersujetos	
	Media (DT)	Media (DT)	F _{1,405}	η^2	F _{1,405}	η^2	F _{1,405}	η^2
Comparación (N= 210)	4.30 (.40)	3.84 (.74)	43.67***	.10	25.70***	.06	.10	.00
Intervención (N= 217)	4.06 (.59)	4.12 (.58)						

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

Datos descriptivos. La muestra Comparación presenta a media más alta 4.30 en T1 y la más baja 3.84 en T2. Esto indica que el cambio de mayor amplitud se dará en el grupo Comparación, y en el sentido de disminución de la percepción de proximidad en el clima del

aula. Los análisis de efectos simples indicarán si esta disminución y otras diferencias de medias son significativas.

Efectos de medidas repetidas. Se observa que existe un efecto intragrupo significativo ($F_{1,405} = 43.67$; $p = .00$), con un tamaño del efecto moderado de 10% y potencia 100%. El efecto intragrupo indica que las dos muestras no evolucionan de forma paralela.

También existen efectos intrasujetos significativos ($F_{1,405} = 25.70$; $p = .00$). Podemos afirmar que la evolución en función del tiempo es significativa y concluir que las puntuaciones de Proximidad en el clima de aula cambian de tiempo T1 a tiempo T2. El tamaño del efecto tiempo es el 6 %. La sensibilidad del análisis para encontrar un efecto real es de 100 %.

Finalmente, se constata que no existen efectos intersujetos significativos ($F_{1,405} = .10$; $p = .75$). La situación es de “imagen-espejo” según Tabachnick y Fidell (2007), así que probablemente los efectos intersujetos (diferencia entre las dos muestras) en T1 están compensados por efectos de la misma magnitud pero con signo opuesto en T2.

Ya que se informa de efectos intragrupos e intrasujetos, se realizan análisis de los efectos simples para determinar su alcance.

La tabla 4.2.3.1.2 muestra las diferencias de medias entre los dos grupos, en cada tiempo, con su nivel de significación.

Tabla 4.2.5.1.2. *Proximidad en el clima de aula. Diferencias entre muestra Comparación y muestra Intervención en cada tiempo.*

	Diferencias de medias Comparación-Intervención	n.s.
T1	.25	.00
T2	-.27	.00

Existen diferencias significativas, es decir efectos intersujetos entre las dos muestras, en ambos tiempos. En T1 la media de la muestra Comparación es más alta que la de Intervención, y ocurre al revés en T2. La diferencia de medias entre las dos muestras en T1 es en valor absoluto casi la misma que en T2, pero con el signo contrario, el resultado es que ambas diferencias se anulan, impidiendo un efecto intersujeto global.

Resultados

La tabla 4.2.5.1.3 muestra las diferencias que pueda haber de un tiempo a otro en cada grupo.

Tabla 4.2.5.1.3. *Proximidad en el clima de aula. Evolución de cada muestra a través del tiempo.*

	Diferencias de medias T1-T2	n.s.
Comparación	.46	.00
Intervención	-.06	.29

Se confirma el efecto intrasujeto en la muestra Comparación. El único cambio significativo se da en el grupo Comparación, donde el valor de la media baja sensiblemente en T2, mientras que en el grupo Intervención se mantiene el mismo valor de T1 a T2. De esta manera se confirma también el efecto intragrupo, ya que los dos grupos evolucionan de manera distinta.

El gráfico 4.2.5.1.1 permite visualizar estos resultados.

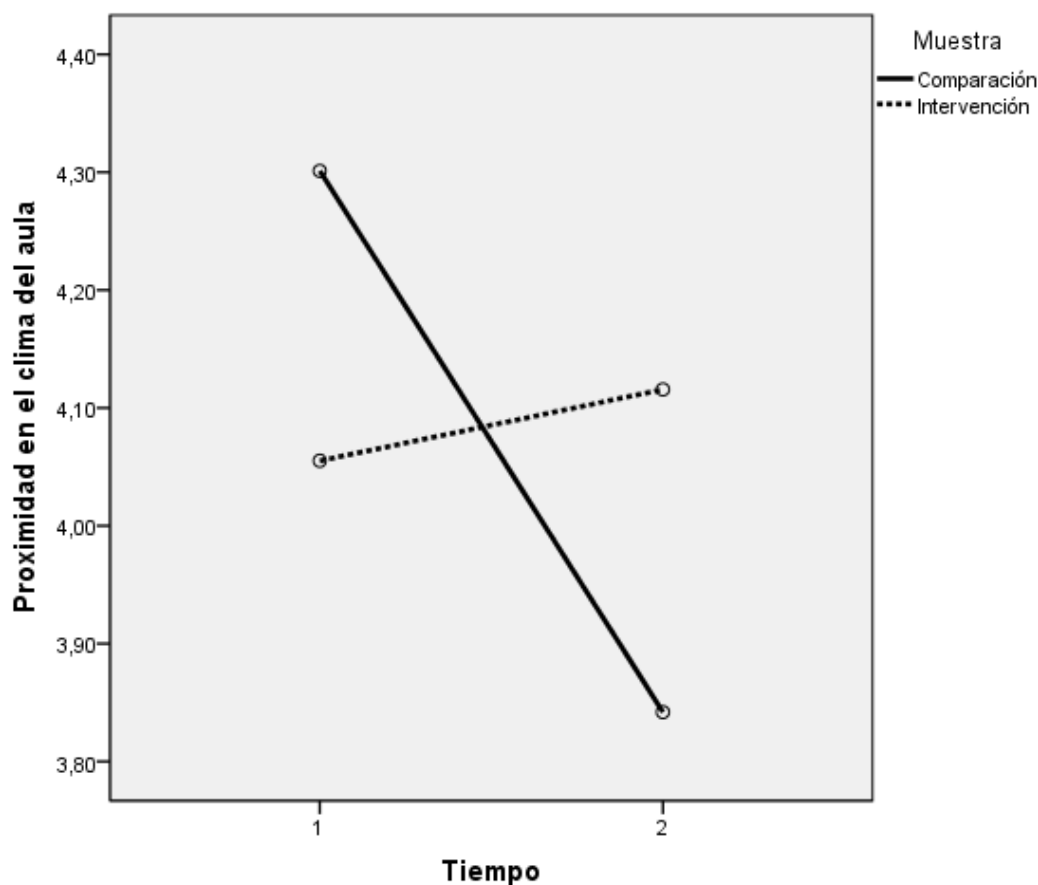


Gráfico 4.2.5.1.1. Proximidad en el clima de aula. Evolución de cada muestra (Comparación, Intervención) a lo largo del tiempo (T1, T2)

Los dos grupos no evolucionan de forma paralela, sus perfiles se cruzan, señalando un efecto intragrupo. La media de Comparación baja significativamente (efecto intrasujeto) mientras que la de Intervención tiene tendencia a aumentar aunque no de forma significativa. Respecto a los efectos intersujetos, en T1 la media en el grupo Comparación es significativamente más alta que en el grupo Intervención, mientras que en T2 ocurre al revés. En definitiva, partiendo en T1 de una diferencia a favor de la muestra Comparación, que informaba tener más percepción de proximidad que Intervención, los cambios experimentados resultan en que la diferencia observada en T2 favorece la muestra Intervención, que en T2 informa de más percepción de proximidad que Comparación.

b) Impacto en las aulas

Fase III-1. Homogeneidad de muestras y aulas en tiempo T1. ANOVA factorial univariante de dos factores (Muestra y Aula) en T1

¿En T1, son homogéneas las aulas de Comparación entre sí y las de Intervención entre sí? Para responder a esta pregunta se realiza un ANOVA factorial univariante de dos factores (Muestra y Aula) en T1.

Los contrastes univariados entre las dos muestras confirman que hay efecto del primer factor (Muestra). Las dos muestras no son iguales en T1 ($F_{(1,418)} = 28.27$; $p = .00$; $\eta^2 = .06$ potencia = 1). Las comparaciones por pares indican que la media de la muestra Comparación es significativamente más alta que la de Intervención (difMedia Comparación –Intervención = .25)

También se observa efecto del segundo factor (Aula) ($F_{(17,418)} = 11.91$; $p = .02$; $\eta^2 = .07$; potencia = .97) indicando variabilidad entre las aulas. Sin embargo las comparaciones múltiples post-hoc muestran que ninguna aula, sea de Comparación o de Intervención, se diferencia significativamente de otra aula. Los niveles de significación oscilan entre .39 (en la comparación entre las puntuaciones de las aulas 1113 y 2121, la de mayor y menor puntuación respectivamente) y 1.

Se presenta el gráfico 4.2.5.1.2 que permite la comprobación visual de la homogeneidad entre las muestras y las aulas

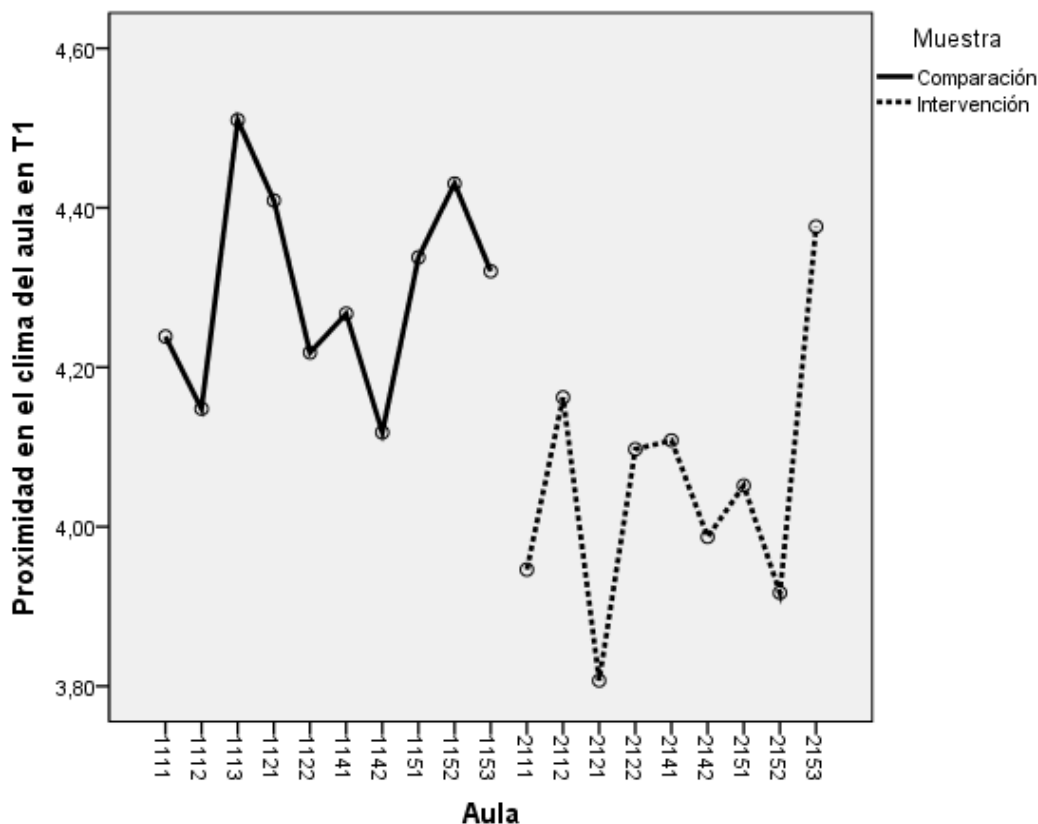


Gráfico 4.2.5.1.2. Proximidad en el clima de aula en tiempo T1 en cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).

Globalmente existe una diferencia significativa entre ambas muestras, y las aulas de cada muestra son homogéneas entre sí dentro de su propia muestra. Además se comprueba que muchas aulas de ambas muestras se ubican en una franja estrecha del gráfico, entre 4 y 4.30, lo cual, unido a la variabilidad de las aulas, da como resultado que no existen diferencias significativas a nivel de aula.

Fase III-2. Homogeneidad de muestras y aulas en tiempo T2. ANCOVA de dos factores (Muestra y Aula) con covariable (Variable en T1)

El ANOVA de medidas repetidas realizado en la fase II mostró que en T2 las puntuaciones de la variable Proximidad en el clima de aula de la muestra Intervención son significativamente más altas que en la muestra Comparación, pero cabe comprobar si los

cambios son homogéneos en una misma muestra, y aparecen en todas las aulas de la misma muestra en el tiempo T2. Con esta finalidad se realiza un ANCOVA de dos factores (muestra y aula) con covariable (variable en T1) .

Comprobamos que se cumple el supuesto de homogeneidad de las pendientes de regresión, la interacción factor*covariable no es significativa: ($F_{(18,369)}= 1.413$; $p = .12$). Podemos aceptar el modelo propuesto como representativo de todas las aulas

Las comparaciones por pares confirman que existe un efecto del primer factor (Muestra). Las dos muestras no son iguales en T2, la media de Intervención es significativamente más alta que la de Comparación (difMedia Comparación –Intervención = $-.264$; $p=.00$)

No se observa efecto del segundo factor (Aula) $F_{(17, 369)}= 1.366$; $p = .15$). No obstante en las comparaciones por pares vemos que no hay homogeneidad entre las aulas de Comparación, ya que al menos dos aulas, las 1111 y 1152, de más baja puntuación, se diferencian de aulas de su misma muestra, en concreto de las aulas 1113 y 1142. Sin embargo las aulas de Intervención si presentan homogeneidad entre sí. Respecto a las diferencias entre aulas de distinta muestra, las aulas de Intervención 2112, 2122 , 2142, 2151, y 2153 muestran diferencias con al menos una de las aulas de Comparación 1111, 1122 y 1152.

Se compruebe así que ambas muestras son distintas, pero mientras que las aulas de la muestra de Intervención son homogéneas entre sí, indicando que la evolución en esta muestra es representativa de sus aulas, las aulas de la muestra de Comparación no presentan homogeneidad.

El gráfico 4.2.5.1.3 permite la visualización de estos resultados

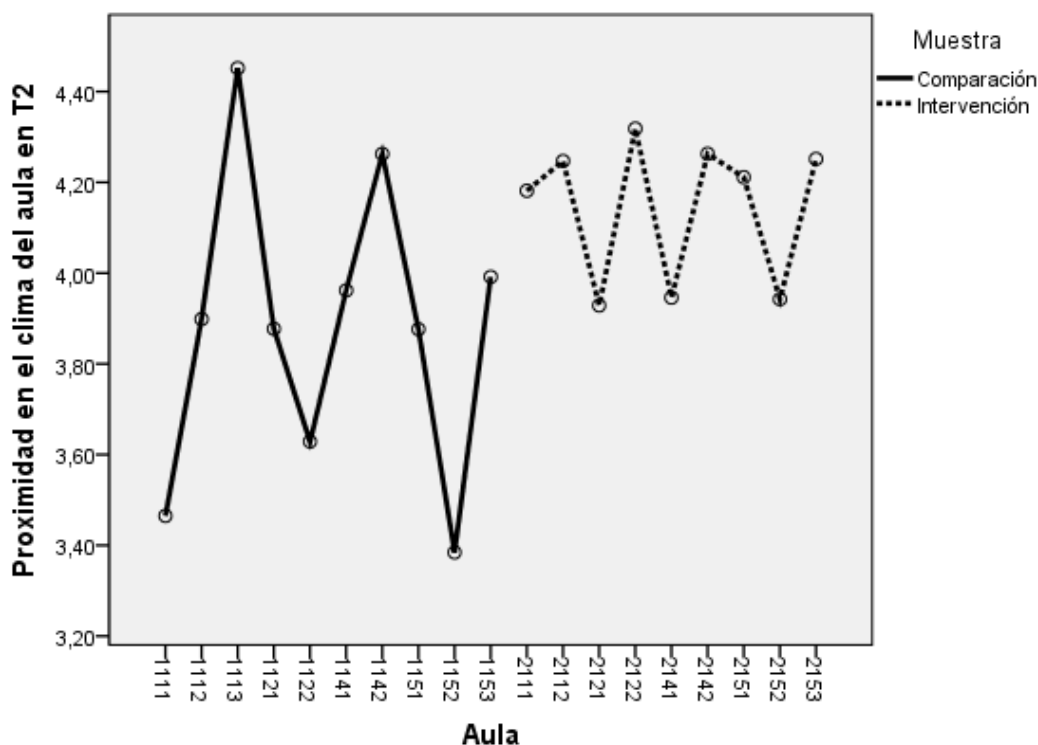


Gráfico 4.2.5.1.3. Proximidad en el clima de aula en tiempo T2 de cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).

La evolución experimentada por la muestra Intervención es aplicable a nivel de aulas. Por el contrario las aulas de Comparación presentan mucha variabilidad, así que el cambio observado en esta muestra (disminución de la percepción de proximidad) no es representativo de todas sus aulas.

Cuadro-resumen de resultados

A continuación se ofrece un cuadro-resumen de los resultados obtenidos en los análisis realizados en las fases II y III, de manera a tener una visión más comprensiva del comportamiento global de ambas muestras en esta variable.

Cuadro 4.2.5.1.1. *Proximidad en el clima de aula. Secuencia analítica Fases II y III.**Resumen de resultados.*

Evolución de las dos muestras (tabla 4.2.5.1.1; gráfico 4.2.5.1.1)	
E. Intragrupos: sí ; E. Intrasujetos: sí; E. Intersujetos: no. Efectos de tamaño pequeño a moderado.	
Diferencias de medias entre las dos muestras en T1 y T2 (tabla 4.2.5.1.2)	
T1 C.> I.	T2 C.< I.
Evolución de cada muestra (tabla 4.2.5.1.3) C. T1>T2; I. T1=T2	
Homogeneidad de las aulas dentro de su muestra (gráficos 4.2.5.1.2 y 4.2.5.1.3)	
T1 C. > I. PERO C.aulas= I.aulas	T2 cambio en C (disminuye) \neq cambio en I.(estable) C.aulas NO homogéneas entre sí \neq I.aulas homogéneas entre sí

2.5.2. Percepción de control en el clima del aula. Alumnado y aulas

Fase II-0. Normalidad de la distribución de datos en cada grupo en tiempos T1 y T2

Como primer análisis se realiza la prueba K-S de normalidad de las distribuciones de los datos de cada grupo en ambos tiempos. La tabla 4.2.5.2.0 presenta los estadísticos encontrados para la variable Control en el clima del aula.

Tabla 4.2.5.2.0. *Control en el clima del aula. Estadísticos de distribución de los datos.*

	Comparación		Intervención	
	T1	T2	T1	T2
Distribución	D (227) =.15 $p < .05$ no normal	D (210) =.10 $p < .05$ no normal	D (210) =.12 $p < .05$ no normal	D (217) =.06 $p < .05$ no normal
Coefficiente de asimetría	-.94	-.85	-.62	-.26
Coefficiente de curtosis	1.97	.78	.90	-.33

Con valores criterios de entre -2 y +2 para la simetría y entre -7 y +7 para la curtosis, se considera que existe normalidad en ambas muestras en ambos tiempos.

a) Impacto en el alumnado

Fase II. Comprobación de los efectos de la intervención en las muestras. ANOVA de medidas repetidas

Se estudia la evolución de las dos muestras mediante análisis univariado de medidas repetidas, modelo de dos factores (intrasujeto e intersujeto) con dos niveles en cada factor (2 tiempos de medición, 2 grupos). En la tabla 4.2.5.2.1 se presentan los datos descriptivos y se informa de los 3 efectos presentes en un ANOVA de Medidas Repetidas.

Tabla 4.2.5.2.1. *Control en el clima del aula. Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: Muestra.*

Muestra	T1	T2	Efectos Intragrupos		Efectos Intrasujetos		Efectos Intersujetos	
	Media (DT)	Media (DT)	$F_{1,405}$	η^2	$F_{1,405}$	η^2	$F_{1,405}$	η^2
Comparación (N= 210)	4.17 (.48)	3.97 (.59)	9.82**	.02	7.29**	.02	8.74**	.02
Intervención (N= 197)	4.17 (.48)	4.19 (.46)						

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

Datos descriptivos. En T1 ambas muestras presentan la misma media, 4.17, mientras que en T2 se da la media más baja, 3.97, en Comparación y la más alta, 4.19, en Intervención. Esto significa que ambas muestras se distancian en T2, la muestra de Comparación con una disminución de percepción de control en el clima del aula, y la muestra de Intervención con un aumento. Los análisis de efectos simples indicarán si estas diferencias son significativas.

Efectos de medidas repetidas. Se constata que existe un efecto intragrupos significativo ($F_{1,405} = 9.82$; $p = .00$), con un tamaño del efecto de 2% y una potencia de 88%. La interacción indica que las dos muestras no evolucionan de forma paralela.

En segundo lugar, se observa que también hay efectos intrasujetos significativos ($F_{1,405} = 7.29$; $p = .01$). Podemos afirmar que la evolución en función del tiempo es significativa y concluir que en los participantes la puntuación en esta variable no es la misma en los dos tiempos de medición efectuados. El efecto tiempo explica el 2% del cambio en los sujetos. La sensibilidad del análisis para encontrar un efecto real es de 77%.

Finalmente, se constata que existen efectos intersujetos significativos ($F_{1,405} = 8.74$; $p = .00$). Esto significa que los valores observados no son los mismos en ambos grupos. El 2% de las diferencias observadas entre los sujetos se explican por la pertenencia a una muestra o la otra. La sensibilidad del diseño para detectar correctamente estas diferencias es 84%.

Podemos concluir que la variable Control en el clima del aula es diferente según la pertenencia al grupo de Comparación o al grupo de Intervención.

El análisis de los efectos simples determina el alcance de los tres efectos mencionados anteriormente.

La tabla 4.2.5.2.2 muestra las diferencias de medias de Control en el clima del aula entre los dos grupos, en cada tiempo, con su nivel de significación.

Tabla 4.2.5.2.2. *Control en el clima del aula. Diferencias entre grupo Comparación y grupo Intervención en cada tiempo*

	Diferencias de medias Comparación-Intervención	n.s.
T1	-.00	.95
T2	-.22	.00

En T2 los valores del grupo Comparación son significativamente más bajos que los del grupo Intervención. Sin embargo no hay diferencia significativa entre los dos grupos en T1. Se confirma así el efecto intersujeto en tiempo T2.

La tabla 4.2.5.2.3 muestra las diferencias que pueda haber de un tiempo a otro en cada grupo.

Tabla 4.2.5.2.3. *Control en el clima del aula. Evolución de cada muestra través del tiempo*

	Diferencias de medias T1-T2	n.s.
Comparación	.20	.00
Intervención	-.02	.76

Se confirma el efecto intrasujeto entre T1 y T2 en la muestra Comparación. También se confirma el efecto intragrupo. Los dos grupos no evolucionan de forma paralela, ya que el único cambio significativo se da en el grupo Comparación, donde el valor de la media de percepción de control baja sensiblemente entre T1 y T2, mientras que en el grupo Intervención se mantiene estable.

A continuación se presenta el gráfico 4.2.5.2.1 que permite una visualización de los resultados ofrecidos por el ANOVA de medidas repetidas de esta variable.

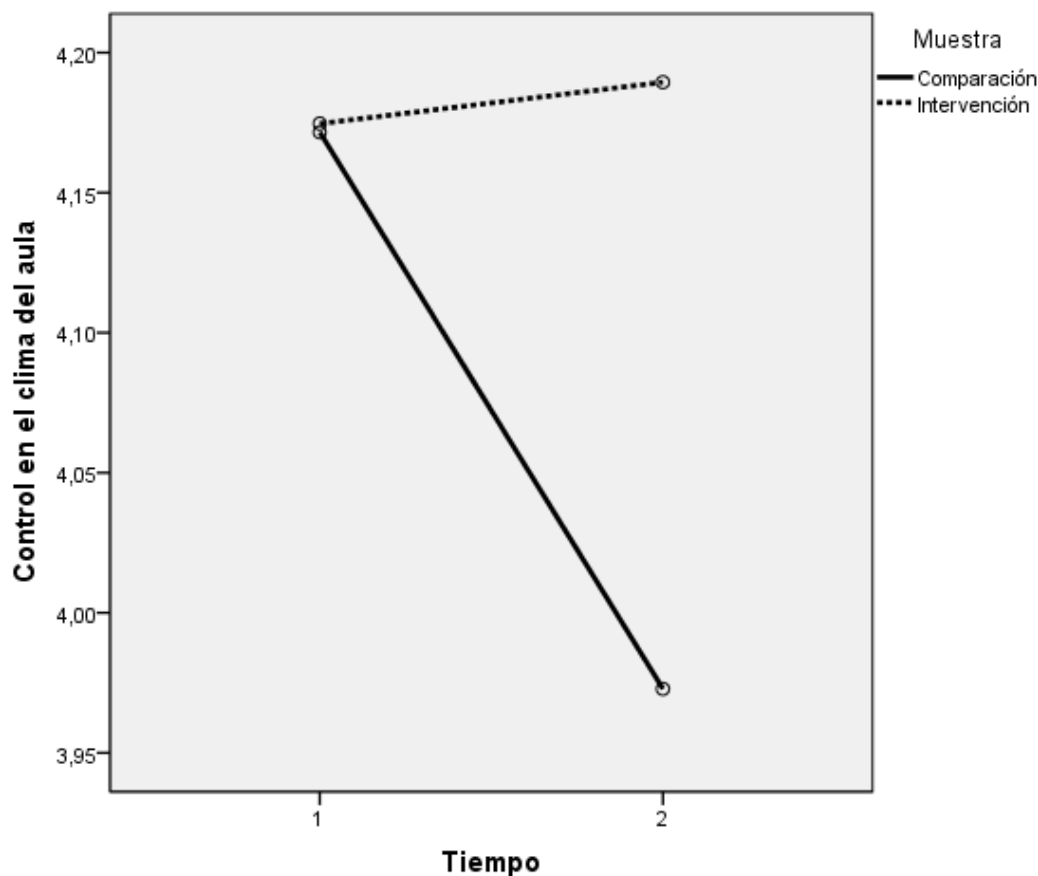


Gráfico 4.2.5.2.1. Control en el clima del aula. Evolución de cada muestra (Comparación, Intervención) a lo largo del tiempo (T1, T2)

El gráfico muestra que ambas muestras no evolucionan igual (efecto intragrupo), sus trayectorias son divergentes. En T1 no se observan diferencias de medias significativas entre las dos muestras, mientras que sí las hay en T2 (efecto intersujeto). Como se indica en la tabla 4.2.5.2.3, la muestra de Intervención se mantiene estable, pero la muestra de Comparación experimenta una disminución significativa (efecto intrasujeto). En resumen, partiendo de una situación de igualdad en T1, la evolución de ambas muestras resulta en una situación más favorable a la muestra Intervención, que informa percibir en T2 mayor control en el clima del aula que la muestra Comparación.

b) Impacto en las aulas

Fase III-1. Homogeneidad de muestras y aulas en tiempo T1. ANOVA factorial univariante de dos factores (Muestra y Aula) en T1

Para comprobar si en T1 las aulas de Comparación son homogéneas entre sí, y las de Intervención entre sí, se realiza un ANOVA factorial univariante de dos factores (Muestra y Aula) en T1.

Las comparaciones por pares entre las dos muestras confirman que no hay efecto del primer factor (Muestra) en las diferencias de medias ($F_{(1,418)} = .09$; $p = .77$). Ambas muestras no se diferencian en T1.

Se observa efecto del segundo factor (Aula) ($F_{(17,418)} = 2.65$; $p = .00$; $\eta^2 = .10$, potencia = 1.00). No obstante las comparaciones múltiples post-hoc muestran que ninguna aula, sea de Comparación o de Intervención, se diferencia significativamente de otra aula. Los niveles de significación oscilan entre .20 (entre el aula que muestra mayor puntuación 2153, y la que muestra menor puntuación 1111) y 1.

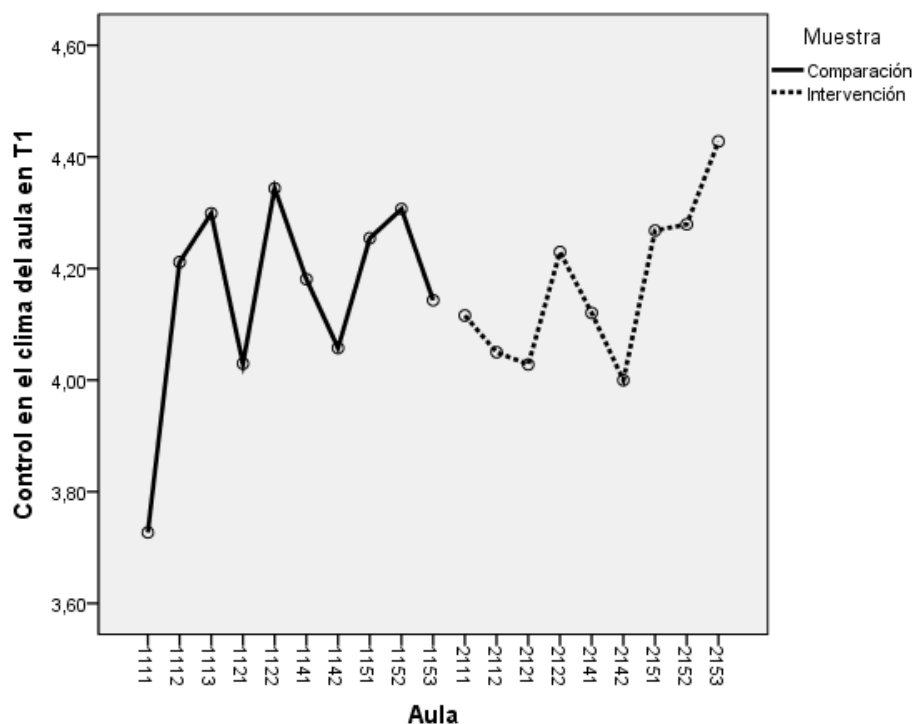


Gráfico 4.2.5.2.2. Control en el clima de aula en tiempo T1 en cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).

En T1 ambas muestras perciben el mismo nivel de control en el clima del aula, y esta uniformidad se puede aplicar a cualquier aula independientemente de su muestra de pertenencia.

Fase III-2. Homogeneidad de muestras y aulas en tiempo T2. ANCOVA de dos factores (Muestra y Aula) con covariable (Variable en T1)

El ANOVA de medidas repetidas realizado en la Fase II mostró que en T2 las puntuaciones de la variable Control en el clima de aula de la muestra Intervención son significativamente más altas que en la muestra Comparación, pero cabe comprobar si los cambios son homogéneos en una misma muestra, y aparecen en todas las aulas de la misma muestra en el tiempo T2. Con esta finalidad se realiza un ANCOVA de dos factores (muestra y aula) con covariable (variable en T1) .

Comprobamos que se cumple el supuesto de homogeneidad de las pendientes de regresión, la interacción factor*covariable no es significativa: ($F_{(18,369)} = .32 ; p = .99$). Podemos aceptar el modelo propuesto como representativo de todas las aulas.

Las comparaciones por pares confirman que existe un efecto del primer factor (Muestra). Las dos muestras no son iguales en T2, la media de Intervención es significativamente más alta que la de Comparación ($\text{difMedia Comparación -Intervención} = -.214 ; p = .00$)

No se observa efecto del segundo factor (Aula) ($F_{(17,375)} = .423 ; p = .980$). No obstante en las comparaciones por pares vemos que las aulas de Comparación 1152 y 1122, que despuntan con las puntuaciones más bajas, muestran diferencias con algunas aulas de su propia muestra (1112, 1113, 1121 y 1153). Por su parte las aulas de Intervención 2122 y 2153, que despuntan con las puntuaciones más altas, son similares a todas las aulas de su misma muestra, pero significativamente diferentes de las aulas de Comparación 1152 y 1122. Además la mayoría de las aulas de Intervención se diferencian del aula 1152 de Comparación.

Se compruebe así que ambas muestras son distintas. Las aulas de la muestra de Intervención son homogéneas entre sí, pero no ocurre lo mismo con las aulas de Comparación.

El gráfico 4.2.5.2.3 ilustra estos resultados.

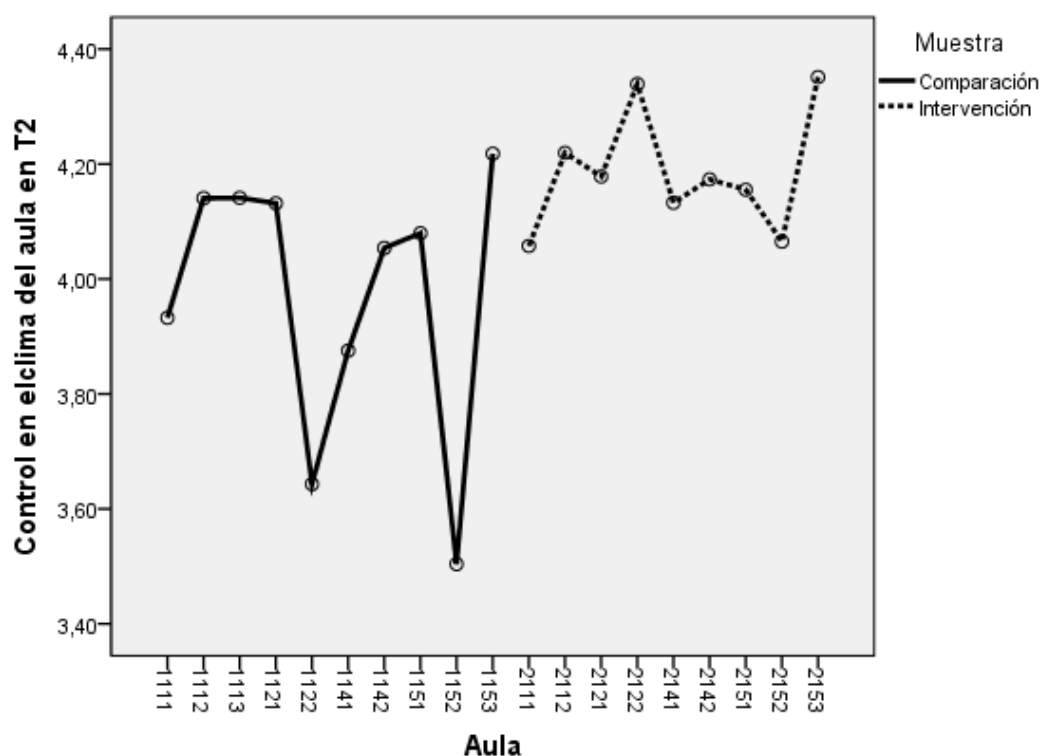


Gráfico 4.2.5.2.3. Control en el clima del aula en tiempo T2 de cada aula de las dos muestras (Comparación, Intervención).

En T1 ambas muestras y sus correspondientes aulas informaban tener la misma percepción de control en el clima del aula. La evolución distinta de cada muestra ha resultado en beneficio de la muestra Intervención, que en T2 informa percibir un mayor control que la muestra Comparación. Sin embargo la evolución de la muestra Intervención es homogénea en todas sus aulas, mientras que la disminución de percepción de control de la muestra Comparación no es representativa de todas sus aulas.

Cuadro-resumen de resultados

A continuación se ofrece un cuadro-resumen de los resultados obtenidos en los análisis realizados en las fases II y III, de manera a tener una visión más comprensiva del comportamiento global de ambas muestras en esta variable.

Cuadro 4.2.5.2.1. *Control en el clima de aula. Secuencia analítica Fases II y III. Resumen de resultados.*

Evolución de las dos muestras (tabla 4.2.5.2.1; gráfico 4.2.5.2.1)	
E. Intragrupos: sí ; E. Intrasujetos: sí; E. Intersujetos: sí. Efectos de tamaño pequeño.	
Diferencias de medias entre las dos muestras en T1 y T2 (tabla 4.2.5.2.2)	
T1 C.=I.	T2 C.< I.
Evolución de cada muestra (tabla 4.2.5.2.3) C. T1>T2; I. T1=T2	
Homogeneidad de las aulas dentro de su muestra (gráficos 4.2.5.2.2 y 4.2.5.2.3)	
T1 C.=I. C.aulas= I.aulas	T2 cambio en C (disminuye) \neq cambio en I.(estable) C.aulas NO homogéneas entre sí \neq I.aulas homogéneas entre sí

3. Impacto de la intervención en la tipología sociométrica

3.0. Estabilidad de los tipos sociométricos

La estabilidad de los tipos sociométricos, y más concretamente del tipo rechazado, es de especial interés en este estudio.

A tal objeto se realizan los análisis pertinentes, cuyos resultados se muestran en en la tabla 4.3.0.1, que indica la evolución de la tipología sociométrica de ambas muestras.

Tabla 4.3.0.1. *Estabilidad sociométrica entre tiempos T1 y T2 en ambas muestras*

Muestra		Tipo sociométrico en T2					Total	
Tipo sociométrico en T1		Medio	Pref.	Rech.	Ignor.	Contro.		
Comparación	Medio	N	124	12	10	3	2	151
		% dentro de TipoSocioT1	82.1	7.9	6.6	2.0	1.3	100.0
		Residuos corregidos	5.7	-2.7	-4.2	1.1	-2.5	
	Pref.	N	13	11	0	0	2	26
		% dentro de TipoSocioT1	50.0	42.3	.0	.0	7.7	100.0
		Residuos corregidos	-2.5	5.2	-2.1	-.7	1.3	
	Rech.	N	7	2	15	0	2	26
		% dentro de TipoSocioT1	26.9	7.7	57.7	.0	7.7	100.0
		Residuos corregidos	-5.2	-.7	7.3	-.7	1.3	
	Ignor.	N	4	0	2	0	1	7
		% dentro de TipoSocioT1	57.1	.0	28.6	.0	14.3	100.0
		Residuos corregidos	-.8	-1.0	1.3	-.3	1.7	
	Contro.	N	2	0	0	0	0	2
		% dentro de TipoSocioT1	100.0	.0	.0	.0	.0	100.0
		Residuos corregidos	.9	-.5	-.5	-.2	-.3	
	Total	N	150	25	27	3	7	212
		% dentro de TipoSocioT1	70.8	11.8	12.7	1.4	3.3	100.0
	Intervención	Medio	N	120	12	5	5	3	145
% dentro de TipoSocioT1			82.8	8.3	3.4	3.4	2.1	100.0
Residuos corregidos			3.8	-2.3	-3.2	1.4	-1.8	
Pref.		N	11	11	0	0	1	23
		% dentro de TipoSocioT1	47.8	47.8	.0	.0	4.3	100.0
		Residuos corregidos	-3.3	5.8	-1.4	-.8	.2	
Rech.		N	13	0	8	0	1	22
		% dentro de TipoSocioT1	59.1	.0	36.4	.0	4.5	100.0
		Residuos corregidos	-1.9	-1.8	5.7	-.8	.3	
Ignor.		N	3	0	1	0	0	4
		% dentro de TipoSocioT1	75.0	.0	25.0	.0	.0	100.0
		Residuos corregidos	.0	-.7	1.4	-.3	-.4	
Contro.		N	5	0	0	0	2	7
		% dentro de TipoSocioT1	71.4	.0	.0	.0	28.6	100.0
		Residuos corregidos	-.3	-1.0	-.7	-.4	3.7	
Total		N	152	23	14	5	7	201
		% dentro de TipoSocioT1	75.6	11.4	7.0	2.5	3.5	100.0

Estadísticos:

Muestra Comparación. Chi-cuadrado de Pearson= 94.975; $p = .00$; Razón de verosimilitudes=74.536; $p = .00$.

Muestra Intervención. Chi-cuadrado de Pearson= 85.298; $p = .00$; Razón de verosimilitudes=59.723; $p = .00$.

En ambas muestras, un alto porcentaje de preferidos se mantienen con este estatus, 42.3 en Comparación y 47.8 en Intervención, el resto pasando a ser medios o, con un porcentaje muy pequeño (7.7 en Comparación, 2 sujetos; y 4.3 en Intervención , 1 sujeto) pasan a ser controvertidos

En cuanto a los medios un 82% en ambas muestras se mantienen con su estatus inicial. Centrándonos en el tipo rechazado, se observa que 6.6% de los medios de Comparación en T1 (10 sujetos) pasan a ser rechazados en T2, mientras que esto mismo ocurre con solo el 3.4% de los medios de Intervención en T1 (5 sujetos).

Por otra parte, es digno de señalar que ningún rechazado pasa a ser ignorado. Independiente de la muestra de pertenencia, parece ser que los rechazados iniciales son sujetos visibles en su aula.

El punto más interesante se refiere a la estabilidad y podemos comprobar que, en la muestra Comparación, de los 26 rechazados iniciales en T1, el 57.7% (15 niños) continúan siendo rechazados en T2 y el 26.9% (7 niños) han pasado a ser medios. Sin embargo en la muestra Intervención, de los 22 rechazados iniciales en T1, el porcentaje de estabilidad del rechazo es menor: 36.4% (8 niños) siguen siendo rechazados en T2, mientras que el 59.1% (13 niños) han pasado a ser medios. Es decir que los porcentajes se invierten de una muestra a la otra, entre niños que siguen rechazados y niños que pasan a ser medios.

Estabilidad diferencial del rechazo por género. El análisis anterior se complementa con el examen de la estabilidad del tipo sociométrico rechazado en función del género. La tabla 4.3.0.2 presenta la estabilidad sociométrica de T1 a T2 según el género del alumnado rechazado.

Tabla 4.3.0.2. *Estabilidad sociométrica de T1 a T2 según el género del alumnado rechazado.*

Muestra		Tipo sociométrico en T2					
		Medio	Pref.	Rech.	Contro	Total	
Comparación	niño	N	5	2	8	2	17
		% dentro de Sexo	29.4	11.8	47.1	11.8	100.0
		Residuos corregidos	.4	1.1	-1.5	1.1	
	niña	N	2	0	7	0	9
		% dentro de Sexo	22.2	.0	77.8	.0	100.0
		Residuos corregidos	-.4	-1.1	1.5	-1.1	
	Total	N	7	2	15	2	26
		% dentro de Sexo	26.9	7.7	57.7	7.7	100.0
	Intervención	niño	N	9		4	1	14
% dentro de Sexo			64.3		28.6	7.1	100.0
Residuos corregidos			.7		-1.0	.8	
niña		N	4		4	0	8
		% dentro de Sexo	50.0		50.0	.0	100.0
		Residuos corregidos	-.7		1.0	-.8	
Total		N	13		8	1	22
		% dentro de Sexo	59.1		36.4	4.5	100.0

Estadísticos:

Muestra Comparación. Chi-cuadrado de Pearson= 3.193; $p > .05$; Razón de verosimilitudes=4.438; $p > .05$, ambos no significativos.

Muestra Intervención. Chi-cuadrado de Pearson= 1.390; $p > .05$; Razón de verosimilitudes=1.703; $p > .05$, ambos no significativos

Se observa que en ambas muestras ninguna niña rechazada inicialmente pasa a ser preferida o controvertida. Pero en la muestra Comparación el porcentaje de niñas que se mantienen rechazadas es más alto que en Intervención (77.8% versus 50%). Por lo tanto,

mientras que en Comparación sólo el 22.2% de las niñas rechazadas pasan al tipo medio, en Intervención son el 50%.

En cuanto a los niños, el porcentaje de rechazados que pasan a ser medios es más alto en la muestra Intervención que en Comparación (64.3% versus 29.4%), y ocurre al revés con los rechazados que se mantienen (28.6% en Intervención versus 47.1% en Comparación). Sin embargo, en Comparación, un 11.8 % de niños rechazados pasan a ser preferidos (2 sujetos), y ninguno en Intervención.

El cuadro 4.3.0.1 ofrece un resumen de los datos relativos a la estabilidad del rechazo en ambas muestras.

Cuadro 4.3.0.1. *Estabilidad del rechazo en ambas muestras. Resumen de resultados.*

Estabilidad del rechazo en ambas muestras (tablas 4.3.0.1 y 4.3.0.2)
Estabilidad de rechazo diferente en ambas muestras: 57.7 en Comparación y 36.4 en Intervención.
Ningún rechazado pasa a ser Ignorado. En Comparación 2 niños rechazados (11.8 %) pasan a ser preferidos.
Diferencias por género: Rechazados-as de Comparación: 29.4 % de los niños y 22.2 % de las niñas pasan a ser medios. Rechazados-as de Intervención: 64.3 % de los niños y 50 % de las niñas pasan a ser medios.
El 47.1% de las niños rechazados de Comparación son estables, versus 28.6 % en Intervención. El 77.8 % de las niñas rechazadas de Comparación son estables, versus 50% en Intervención.

Los análisis realizados a continuación pretenden comprobar si los cambios experimentados a lo largo del ciclo, en dada una de las variables cuantitativas estudiadas, afectan más favorablemente a los rechazados de la muestra Intervención. Más concretamente, se comprobará si en T2 las distancias entre Rechazado y Medio y entre

Rechazado y Preferido son menores en la muestra Intervención que en la muestra Comparación

3.1. Nominaciones negativas recibidas

a) Impacto en los tipos sociométricos

Fase IV. Comprobación de los efectos de la intervención en la tipología sociométrica. ANOVA de medidas repetidas.

Con el objeto de averiguar los efectos de la intervención en la variable ÍndiceNNR en la tipología , se estudian los cambios experimentados en cada tipo sociométrico de cada muestra mediante ANOVA de medidas repetidas (factor intersujeto: TipoSocioMuestra, con 10 grupos).

En primer lugar, en la tabla 4.3.1.0 se presentan los datos descriptivos de la variable ÍndiceNNR en los diferentes tipos sociométricos en cada muestra y tiempo. En esta tabla se indican el número de sujetos, las medias marginales y la desviación típica, para cada tipo y tiempo.

Tabla 4.3.1.0. *ÍndiceNNR. Datos descriptivos de los tipos sociométricos.*

	T1		T2	
	Media	D.T	Media	D.T
Comparación				
Medio (N= 151)	10.95	7.50	11.12	10.41
Preferido (N=26)	4.08	5.62	7.42	6.37
Rechazado (N= 26)	43.88	15.24	31.81	15.08
Ignorado (N= 7)	6.71	5.99	21.86	17.16
Controvertido (N= 2)	27.50	14.85	9.00	12.73
Intervención				
Medio (N= 145)	12.70	7.39	5.30	5.94
Preferido (N= 23)	7.09	5.29	1.83	3.17
Rechazado (N= 22)	45.05	13.99	18.73	15.53
Ignorado (N= 4)	6.50	5.97	11.75	18.55
Controvertido (N= 7)	23.00	7.75	8.86	4.56

Como es de esperar dada la naturaleza de la variable *IndiceNNR*, las medias más bajas se encuentran en el tipo sociométrico Preferido, mientras que las más altas se encuentran en el tipo sociométrico Rechazado. Observamos que las puntuaciones de ambas muestras tipo-mismo tipo son muy comparables en T1, por ejemplo MC=10.95 y MI=12.70; RC=43.88 y RI=45.05. Sin embargo en T2 parecen tener diferencias, por ejemplo MC=11.12 y MI=5.30; RC=31.81 y RI=18.73. Por otra parte, en los tres tipos de más interés, en la muestra Intervención el *IndiceNNR* disminuye considerablemente, también disminuye en los rechazados de la muestra Comparación, aunque con menos amplitud, pero aumenta ligeramente en los medios y preferidos de esta muestra. Es necesario realizar contrastes para comprobar la significación de estas diferencias, cuyos resultados se indican en las tablas 4.3.1.2 y 4.3.1.3.

La evolución de los tipos sociométricos en las dos muestras se estudia mediante ANOVA de medidas repetidas. En la tabla 4.3.1.1 se informa de los efectos observados.

Tabla 4.3.1.1. *IndiceNNR. Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: TipoSociométricoMuestra.*

	$F_{gl,N}$	Valor del estadístico F	n.s.	Eta al cuadrado	Potencia
Intragrupo	$F_{9,403}$	20.79	.00	.32	1
Intrasujeto	$F_{1,403}$	24.83	.00	.06	1
Intersujeto	$F_{9,403}$	65.39	.00	.59	1

Existe un efecto intragrupo significativo ($F_{9,403} = 20.79$; $p = .00$) de tamaño grande, poniendo de relieve una interacción TipoSocioMuestra**IndiceNNR*. Los diferentes grupos de TipoSocioMuestra no evolucionan de forma paralela. El cambio es diferente según el grupo al cual pertenecen los sujetos. El 32% de las diferencias observadas en la evolución de los sujetos se explica por la pertenencia a un tipo sociométrico u otro, en una muestra u otra.

También se observa un efecto intrasujeto ($F_{1,403} = 24.83$; $p = .00$). Las puntuaciones en ÍndiceNNR cambian de tiempo T1 a tiempo T2. El 6 % de las diferencias observadas se deben al paso del tiempo.

Además, se observa un efecto intersujeto significativo ($F_{9,403} = 65.39$; $p = .00$). Esto significa que los valores observados de ÍndiceNNR no son los mismos en los diferentes grupos sociométricos. El 59% de las diferencias son debidas al grupo de pertenencia, es decir en qué tipo sociométrico y muestra se ubica el sujeto. Esta magnitud de efecto tan considerable es comprensible dada la naturaleza de la variable NNR y su relación con el tipo sociométrico. Por propia definición de tipo sociométrico, es lógico que existan diferencias intersujeto entre los grupos en la variable ÍndiceNNR, ya que forzosamente las cantidades de NNR varían de un tipo sociométrico a otro.

En los tres efectos la sensibilidad del diseño para detectar correctamente las diferencias alcanza 100%.

El siguiente análisis pretende comparar los tres tipos sociométricos de más interés (medios, preferidos y rechazados) dentro de una misma muestra, para ver cuál se diferencia de cuál y en qué dirección. La tabla 4.3.1.2 muestra las diferencias de medias de ÍndiceNNR entre los tres grupos de interés (medios, preferidos, y rechazados de cada muestra), en cada tiempo, con su nivel de significación.

Tabla 4.3.1.2. *IndiceNNR. Diferencias entre tipos sociométricos de la misma muestra en cada tiempo.*

Tiempo	Tipo	Muestra	Preferido		Rechazado	
			Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.
T1	Medio	Comparación	6.88	.01	-32.93	.00
		Intervención	5.61	.14	-32.35	.00
	Preferido	Comparación			-39.81	.00
		Intervención			-37.96	.00
T2	Medio	Comparación	3.70	1	-20.69	.00
		Intervención	3.47	1	-13.43	.00
	Preferido	Comparación			-24.39	.00
		Intervención			-16.90	.00

Se observan efectos intersujetos entre tipos de una misma muestra. En T1 los tres tipos sociométricos de la muestra Comparación son diferentes entre sí (Media R > Media M > Media P), mientras que en la muestra Intervención los rechazados se diferencian de medios y preferidos, pero no hay diferencias significativas entre estos dos últimos grupos (Media R > Media M= Media P).

En T2, en ambas muestras se observan diferencias de los rechazados con los otros dos tipos, sin embargo no hay diferencias entre medios y preferidos (Media R > Media P= Media M)

Siguiendo con el mismo análisis, en lugar de establecer comparaciones entre diferentes tipos sociométricos, ahora queremos comprobar si en el mismo tiempo se pueden equiparar los tipos sociométricos homólogos de ambas muestras. Es decir, ¿los Medios-Comparación son iguales a los Medios-Intervención en la variable estudiada; los Preferidos-Comparación son iguales a los Preferidos –Intervención, y los Rechazados también lo son? Los resultados de estos contrastes se muestran en la tabla 4.3.1.3.

Tabla 4.3.1.3. *IndiceNNR. Diferencias entre tipos sociométricos homólogos en cada tiempo.*

Comparación-Intervención	T1		T2	
	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.
Medio C- Medio I	-1.74	1	5.82	.00
Preferido C-Preferido I	-3.01	1	5.60	1
Rechazado C- Rechazado I	-1.16	1	13.08	.00
Ignorado C- Ignorado I	0.21	1	10.11	1
Controvertido C- Controvertido I	4.50	1	0.14	1

Se confirma que en T1, tipo por tipo, en general las puntuaciones en IndiceNNR de la muestra Intervención son más altas que en la muestra Comparación, pero estas diferencias no son significativas. En T1 los tipos sociométricos homólogos de cada muestra no difieren entre sí, esto es los medios Comparación son iguales a los medios Intervención, los preferidos Comparación son iguales a los preferidos Intervención y los rechazados Intervención son iguales a los rechazados Comparación. Sin embargo, en T2, las cantidades de Nominaciones Negativas Recibidas por los medios y rechazados de la muestra Intervención son significativamente inferiores a las que sus homólogos en la muestra Comparación reciben (efectos intersujetos entre tipos sociométricos homólogos) , no así en el caso de los preferidos. Por otra parte, esto también confirmaría el efecto intragrupo (ver tabla 4.3.1.1), dado que en T1 no había diferencias entre tipos y sí las hay en T2, cabe pensar que estos tipos evolucionan de distinta manera. La evolución de cada grupo se indica en la tabla siguiente 4.3.1.4, que nos permite comprobar en qué grupos se confirma un efecto intrasujeto.

Tabla 4.3.1.4. *IndiceNNR. Evolución de cada tipo sociométrico a través del tiempo en cada muestra.*

	Comparación		Intervención	
	Dif. medias T1-T2	n.s.	Dif. medias T1-T2	n.s.
Medio	-0.17	.85	7.40	.00
Preferido	-3.35	.12	5.26	.02
Rechazado	12.08	.00	26.32	.00
Ignorado	-15.14	.00	-5.25	.34
Controvertido	18.50	.02	14.14	.00

Se observa que en T2 en la muestra Intervención la media de IndiceNNR baja significativamente en todos los grupos (salvo los ignorados), señalando efectos intrasujetos. Además la amplitud del cambio observado en los rechazados (26.32) es muy superior a los cambios en medios y preferidos (7.40 y 5.26 respectivamente). Esto señala un acercamiento de los rechazados Intervención a los medios y preferidos de su muestra.

En la muestra de Comparación también se produce un descenso significativo de IndiceNNR en los rechazados (efecto intrasujeto), aunque de mucha menor cuantía que en Intervención. Sin embargo en medios y preferidos no se producen cambios significativos. Por lo tanto, si en esta muestra el IndiceNNR disminuye en los rechazados pero no en los medios ni preferidos, significa que los rechazados Comparación se aproximan a los medios y preferidos. El gráfico 4.3.1.1 permite la visualización de estos resultados.

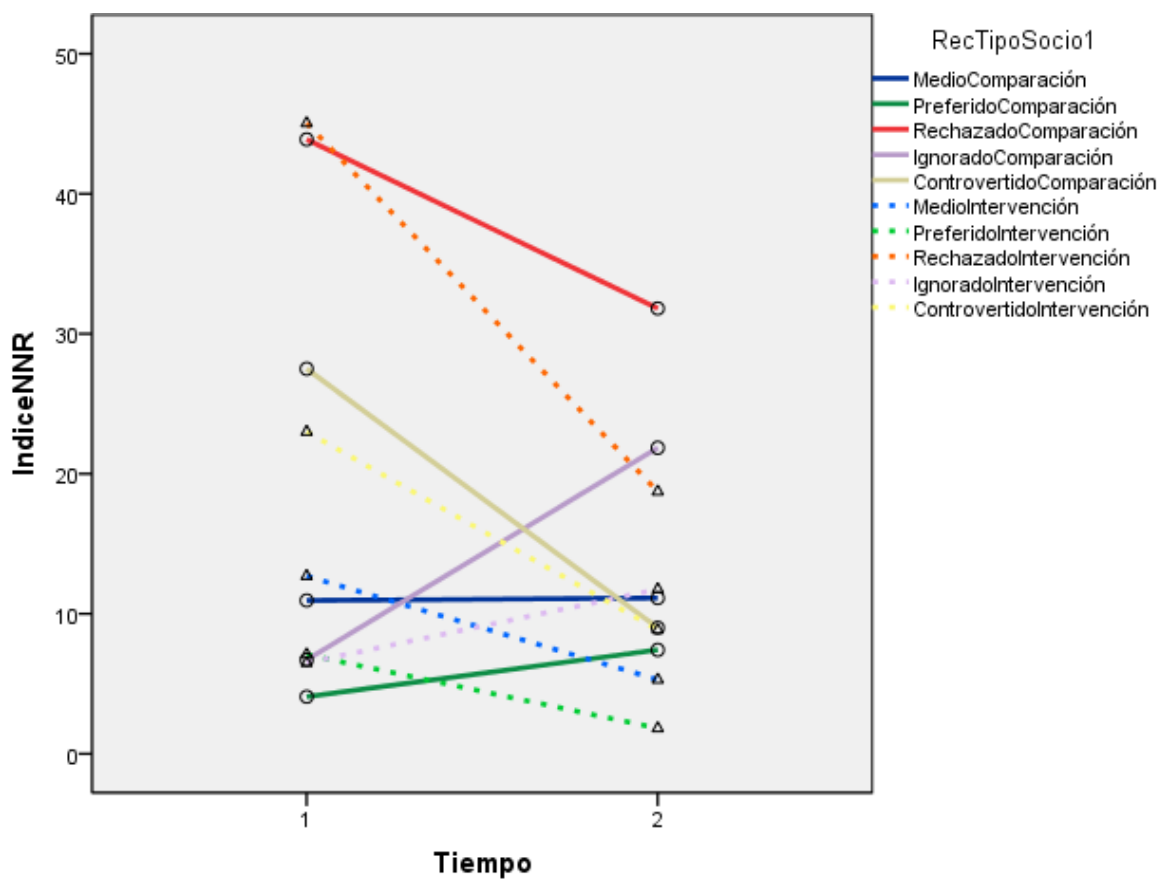


Gráfico 4.3.1.1. ÍndiceNNR. Evolución de los tipos sociométricos de cada muestra.

En el gráfico 4.3.1.1 se comprueba el efecto intersujeto, ya que existe una gran distancia en las medias de los distintos grupos, los rechazados se encuentran en la parte superior del gráfico (reciben más nominaciones negativas), y los preferidos están en la parte inferior (son los que menos nominaciones negativas reciben). Tanto en T1 como en T2 son significativas las diferencias entre rechazados y preferidos de la misma muestra. Además en T2 también son significativas las diferencias entre medios de ambas muestras, y entre rechazados de ambas muestras.

También se visualiza el efecto intrasujeto, es decir los perfiles de los grupos no son horizontales, sino que dibujan pendientes descendentes. Son significativas las disminuciones de NNR experimentados en los tres tipos principales de la muestra Intervención, así como en los rechazados de Comparación.

Finalmente se observa que la evolución de los diferentes grupos no es paralela, con trayectorias con diferentes grados de inclinación o cruzándose, confirmando el efecto

intragrupo. Más específicamente se comprueba que la trayectoria descendente de los rechazados de Intervención es más pronunciada que la de los rechazados de Comparación, partiendo del mismo punto en T1 ambos grupos se van distanciando con el tiempo.

Tanto los rechazados de Comparación como los de Intervención se acercan a los medios y preferidos de su muestra respectiva, pero son necesarios más análisis para comprobar el alcance de este acercamiento.

b) Impacto en el tipo sociométrico rechazado

Finalmente interesa saber si, dentro de su propia muestra, los rechazados han recortado significativamente las distancias con los preferidos y/o los medios, comparativamente con los rechazados de la muestra Comparación.

Fase V. Evolución de la distancia entre rechazados y medios y preferidos. Diferencias entre las dos muestras. ANOVA de un factor.

En este paso se pretende responder a la pregunta: ¿El cambio experimentado por los rechazados del grupo de Intervención les ha permitido acercarse a los otros tipos sociométricos de su muestra más que lo han hecho los rechazados del grupo de Comparación con los otros tipos sociométricos de su propia muestra? A tal efecto se crea la variable que operativiza la amplitud del cambio realizado [IndiceNNR en T1-IndiceNNR en T2], y se realiza un ANOVA de un factor (TipoSocioMuestra, con 10 grupos) con esta variable dependiente (diferenciaT1-T2 en la variable IndiceNNR).

El Test Robusto de Welch realizado en primer lugar informa que no se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas ($W_{(9,18,218)} = 11.59; p = .00$). Por lo tanto se elige la opción posthoc de Games Howell. La tabla 4.3.1.5 ofrece los resultados de las comparaciones múltiples en las distancias entre rechazados y el resto de tipos sociométricos de su muestra.

Tabla 4.3.1.5. *IndiceNNR. Diferencias de medias entre T1 y T2. Diferencias de cambio longitudinal entre Rechazados y resto de tipos sociométricos de su muestra.*

Rechazado-Tiposocio Misma Muestra	Comparación		Intervención	
	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.
R-Medio	12.24	.04	18.92	.00
R-Preferido	15.42	.01	21.06	.00
R- Ignorado	27.22	.08	31.57	.42
R- Controvertido	-6.42	1	12.18	.43
R-RechazadoOtraMuestra	-14.24	.10	14.24	.10

Los valores indicados en las comparaciones de los rechazados con los medios y preferidos tienen signo positivo y la variable *IndiceNNR* es de carácter negativo, por lo tanto se comprueba que tanto en la muestra *Comparación* como en la muestra *Intervención* los rechazados obtienen más ganancias en la evolución de la variable *IndiceNNR* que los preferidos y medios de su muestra, concretándose en un acercamiento de los tipos. (La explicación detallada de este razonamiento se encuentra en el capítulo III, punto 6.3, más concretamente en la sección “Fase V. Impacto de la intervención en el tipo sociométrico rechazado”).

Pero los rechazados *Comparación* se aproximan de los preferidos *Comparación* de 15.42 mientras que los rechazados *Intervención* se acercan de los preferidos *Intervención* de 21.06 (aproximadamente un 35% más de ganancia en la evolución que los rechazados de *Comparación*).

Lo mismo pasa respecto de los medios, ya que los rechazados *Intervención* se acercan de 18.92 de los medios de su muestra, mientras que los rechazados *Comparación* lo hacen de sólo 12.24 (aproximadamente un 35% menos que el acercamiento conseguido por los rechazados de *Intervención*).

Por otra parte sabemos que el cambio general en la muestra *Comparación* no es significativo, mientras que sí lo es en la muestra *Intervención* (ver tabla 4.2.1.3). El índice *NNR* baja significativamente en T2 en toda la muestra *Intervención*, y en concreto en

los tres tipos de más interés (ver tabla 4.3.1.4) y con estos datos comprobamos que este cambio favorece a los rechazados más que a los preferidos.

Además se observa que la evolución de los rechazados de Comparación es peor que la de los rechazados de Intervención, ya que el resultado del contraste arroja un valor con signo negativo (-14.24) en la diferencia de medias RechazadoComparación-RechazadoOtraMuestra, aunque con significación de sólo $p=.10$.

En resumen, aunque la evolución afecta positivamente a los rechazados Comparación y les permite acercarse a los preferidos y medios de su muestra, el cambio observado en la muestra Intervención tiene más fuerza, ya que los rechazados Intervención se acercan bastante más a los preferidos y medios de su muestra (aprox. un 35% más de acercamiento). Finalmente los rechazados Comparación, que eran idénticos a los rechazados Intervención en T1, evolucionan alejándose de los rechazados Intervención (con una significación del 90%, $p = .10$). Comparativamente con los rechazados Intervención, la evolución los rechazados Comparación no es tan favorable, ya que aunque bajando ellos también en ÍndiceNNR, pierden un 14.24 % menos que lo que pierden los rechazados Intervención.

Los análisis de las fases IV y V se completan con el cuadro 4.3.1.1, que resume los resultados obtenidos, con la finalidad de poder abarcar en su conjunto los aspectos más relevantes del impacto de la intervención en la tipología y más especialmente en el tipo sociométrico rechazado.

Cuadro 4.3.1.1. *IndiceNRR. Secuencia analítica Fases IV y V. Resumen de resultados.*

Evolución de los tipos sociométricos (tabla 4.3.1.1; gráfico 4.3.1.1)	
E. Intragrupos: sí ; E. Intrasujetos: sí ; E. Intersujetos: sí. Efectos de tamaño pequeño a muy grande	
Diferencias de medias entre tipos sociométricos de la misma muestra en T1 y T2. (tabla 4.3.1.2)	
T1	C. $R > M > P$ I. $R > M = P$
T2	C. $R > M = P$ I. $R > M = P$
Diferencias de medias entre tipos sociométricos homólogos en T1 y T2. (tabla 4.3.1.3)	
T1	MC.=MI. PC.=PI. RC.=RI.
T2	MC.>MI. PC.=PI. RC.>RI.
Evolución de cada tipo sociométrico en cada muestra (tabla 4.3.1.4)	
C	Medios $T1=T2$ Preferidos $T1=T2$ Rechazados $T1>T2$
I	Medios $T1>T2$ Preferidos $T1>T2$ Rechazados $T1>T2$
Evolución del grupo Rechazados de cada muestra comparado con los grupos Medios y Preferidos de su misma muestra. Cambios intrasujetos T1-T2. (tabla 4.3.1.5)	
C.	Cambio más favorable a RC que MC. Cambio más favorable a RC que PC.
I.	Cambio más favorable a RI que MI. Cambio más favorable a RI que PI.
Las distancias entre R y M y entre R y P se acortan en ambas muestras, pero la aproximación es mayor en el grupo Intervención.	

3.2. Nominaciones positivas recibidas

Los análisis siguientes pretenden comprobar si la evolución de la variable IndiceNPR afecta más favorablemente a los rechazados de la muestra Intervención, y más

concretamente si en T2 las distancias entre Rechazado y Medio y entre Rechazado y Preferido son menores en la muestra Intervención que en la muestra Comparación.

a) Impacto en los tipos sociométricos

Fase IV. Comprobación de los efectos de la intervención en la tipología sociométrica. ANOVA de medidas repetidas.

Para comprobar los efectos de la intervención en la variable ÍndiceNPR en los tipos sociométricos de cada muestra, se estudian los cambios experimentados mediante ANOVA de medidas repetidas (factor intersujeto: TipoSocioMuestra, con 10 grupos).

Como primer análisis, en la tabla 4.3.2.0 se presentan los datos descriptivos de las dos muestras en esta variable en función de los diferentes tipos sociométricos. En esta tabla se expone el número de sujetos, las medias marginales y la desviación típica, para cada tipo y tiempo.

Tabla 4.3.2.0. ÍndiceNPR. Datos descriptivos de los tipos sociométricos.

	T1		T2	
	Media	D.T	Media	D.T
Comparación				
Medio (N= 151)	20.93	8.63	25.79	12.85
Preferido (N=26)	41.31	5.77	40.85	13.83
Rechazado (N= 26)	9.69	6.75	16.04	12.70
Ignorado (N= 7)	5.14	3.67	17.43	12.39
Controvertido (N= 2)	38.00	7.07	20.50	9.19
Intervención				
Medio (N= 145)	26.55	8.72	19.13	10.31
Preferido (N= 23)	48.35	4.44	32.83	10.86
Rechazado (N= 22)	12.59	7.69	12.18	10.41
Ignorado (N= 4)	6.50	7.32	14.50	5.19
Controvertido (N= 7)	43.29	9.6	22.86	14.49

Como es de esperar dada la naturaleza de la variable ÍndiceNPR y su relación con el tipo sociométrico, el tipo Rechazado presenta medias muy bajas en las dos muestras en los dos tiempos, mientras que las medias más altas se encuentran en el tipo sociométrico Preferido. Por otra parte los medios y rechazados de Comparación presentan un aumento de ÍndiceNPR de T1 a T2, no así los preferidos. Por el contrario los medios y preferidos de intervención sufren una disminución de ÍndiceNPR, mientras que los rechazados parecen estables. Sin embargo es necesario comprobar el alcance de estas diferencias, para lo cual posteriormente se realizan diversos análisis.

La evolución de los tipos sociométricos en las dos muestras se estudia mediante ANOVA de medidas repetidas. En la tabla 4.3.2.1 se informa de los efectos intragrupo, intrasujeto e intersujeto.

Tabla 4.3.2.1. ÍndiceNPR. Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: TipoSociométricoMuestra.

	$F_{gl,N}$	Valor del estadístico F	n.s.	Eta al cuadrado	Potencia
Intragrupo	$F_{9,403}$	17.67	.00	.29	1
Intrasujeto	$F_{1,403}$	5.46	.02	.01	.64
Intersujeto	$F_{9,403}$	17.80	.00	.29	1

Existe un efecto intragrupo significativo ($F_{9,403} = 17.67$; $p = .00$), poniendo de relieve una interacción TipoSocioMuestra*ÍndiceNPR de tamaño grande 29%, con potencia 100%. Los diferentes grupos de TipoSocioMuestra no evolucionan de forma paralela. El hecho de pertenecer a un grupo u otro influye en el cambio producido. El 29% de las diferencias observadas en la evolución de los sujetos se explican por la pertenencia a un tipo u otro, en una muestra u otra.

También se observa un efecto intrasujeto ($F_{1,403} = 5.46$; $p = .02$), con tamaño del efecto muy pequeño del 1% , y potencia 64%, indicando que las puntuaciones en ÍndiceNPR cambian de tiempo T1 a tiempo T2. Sin embargo hay que ser cauteloso con la generalización de este efecto, ya el tamaño del efecto es muy pequeño (1%) y la potencia es tan solo 64%, lejos del 80% aconsejado por Cohen (1992).

Además, se observa un efecto intersujeto significativo ($F_{9,403} = 17.80$; $p = .00$) de tamaño grande 29% , con potencia 100%. Esto significa que los valores observados de ÍndiceNPR no son los mismos en los diferentes grupos. Esta variabilidad en las puntuaciones en ÍndiceNPR son explicadas en un 29% por la pertenencia de los sujetos a un tipo u otro , en una muestra u otra. Al igual que en el efecto intragrupo, la sensibilidad del diseño para detectar correctamente estas diferencias es 100%.

Existe un efecto intersujeto, así que interesa comparar los tres tipos sociométricos de interés (medios, preferidos y rechazados) dentro de una misma muestra, para ver cuál se diferencia de cuál y en qué dirección. La tabla 4.3.2.2 muestra las diferencias de medias de ÍndiceNPR entre estos tres grupos (medios, preferidos, y rechazados de cada muestra), en cada tiempo, con su nivel de significación.

Tabla 4.3.2.2. *ÍndiceNPR. Diferencias entre tipos sociométricos de la misma muestra en cada tiempo.*

Tiempo	Tipo	Muestra	Preferido		Rechazado	
			Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.
T1	Medio	Comparación	-20.37	.00	11.24	.00
		Intervención	-21.80	.00	13.10	.00
	Preferido	Comparación			31.60	.00
		Intervención			35.76	.00
T2	Medio	Comparación	-15.10	.00	9.76	.01
		Intervención	-13.70	.00	6.95	.47
	Preferido	Comparación			24.81	.00
		Intervención			20.65	.00

Se observan efectos intersujetos significativos tanto en T1 como en T2. En T1 los tres tipos sociométricos son diferentes entre sí (Media P > Media M > Media R), tanto en la muestra Comparación como en la de Intervención. Sin embargo, en T2, mientras que en la

muestra Comparación seguimos teniendo las mismas diferencias en el mismo sentido (Media P > Media M > Media R), en la muestra Intervención los preferidos se diferencian de medios y rechazados, pero no hay diferencias significativas entre estos dos últimos grupos (Media P > Media M = Media R). Además de señalar un efecto intragrupo (la evolución de los tipos sociométricos de la muestra Intervención no es paralela), esto indicaría que los rechazados de la muestra Intervención se han aproximado a los medios de su muestra.

No obstante los efectos intersujetos entre los distintos grupos de una misma muestra indicados anteriormente, queremos saber si en T1 y en T2 los tipos sociométricos de cada muestra se pueden equiparar con su homólogo de la otra muestra. Los resultados de los contrastes se muestran en la tabla 4.3.2.3.

Tabla 4.3.2.3. *IndiceNPR. Diferencias entre tipos sociométricos homólogos en cada tiempo.*

Comparación-Intervención	T1		T2	
	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.
Medio C- Medio I	-5.62	.00	6.67	.00
Preferido C-Preferido I	-7.04	.12	8.02	.81
Rechazado C- Rechazado I	-2.90	1	3.86	1
Ignorado C- Ignorado I	-1.36	1	2.93	1
Controvertido C- Controvertido I	-5.29	1	-2.36	1

Se confirma que en T1, tipo por tipo, las puntuaciones en IndiceNPR de la muestra Intervención son más altas que en la muestra Comparación, mientras que ocurre al revés en T2, aunque sólo es significativo en el tipo sociométrico medio. Ni en T1 ni en T2 los rechazados de cada muestra difieren significativamente entre sí respecto a la puntuación de IndiceNPR. Sin embargo sí difieren los medios Comparación de los medios Intervención en T1 y en T2, señalando efectos intersujetos entre tipos homólogos. Pero la diferencia tiene sentido opuesto de un tiempo al siguiente, es decir en T1 tenemos MedioComparación < MedioIntervención, mientras que en T2 tenemos MedioComparación > MedioIntervención. Esto confirmaría el efecto intragrupo reseñado en la tabla 4.3.2.1, es decir que no todos los

grupos evolucionan de la misma manera. La tabla 4.3.2.4 muestra las diferencias que pueda haber de un tiempo a otro en cada grupo.

Tabla 4.3.2.4. *IndiceNPR. Evolución de cada tipo sociométrico a través del tiempo en cada muestra.*

	Comparación		Intervención	
	Dif. medias T1-T2	n.s.	Dif. medias T1-T2	n.s.
Medio	-4.82	.00	7.42	.00
Preferido	0.46	.84	15.52	.00
Rechazado	-6.35	.01	0.41	.87
Ignorado	-12.29	.01	-8.00	.17
Controvertido	17.50	.04	20.43	.00

Centrándose en los tres principales tipos de interés, en la muestra Comparación se observa que rechazados y medios aumentan en IndiceNPR (efectos intrasujetos), mientras que los preferidos se mantienen estables. Así pues se puede decir que en esta muestra los rechazados se acercan a los preferidos. Por el contrario, en la muestra Intervención los rechazados no presentan cambios, pero sí los medios y preferidos, que experimentan una disminución de IndiceNPR (efectos intrasujetos). Por lo tanto, en la muestra Intervención son los medios y preferidos que se acercan a los rechazados. Se averigua posteriormente en qué medida los distintos acercamientos resultan significativos.

El gráfico 4.3.2.1 ilustra estos resultados.

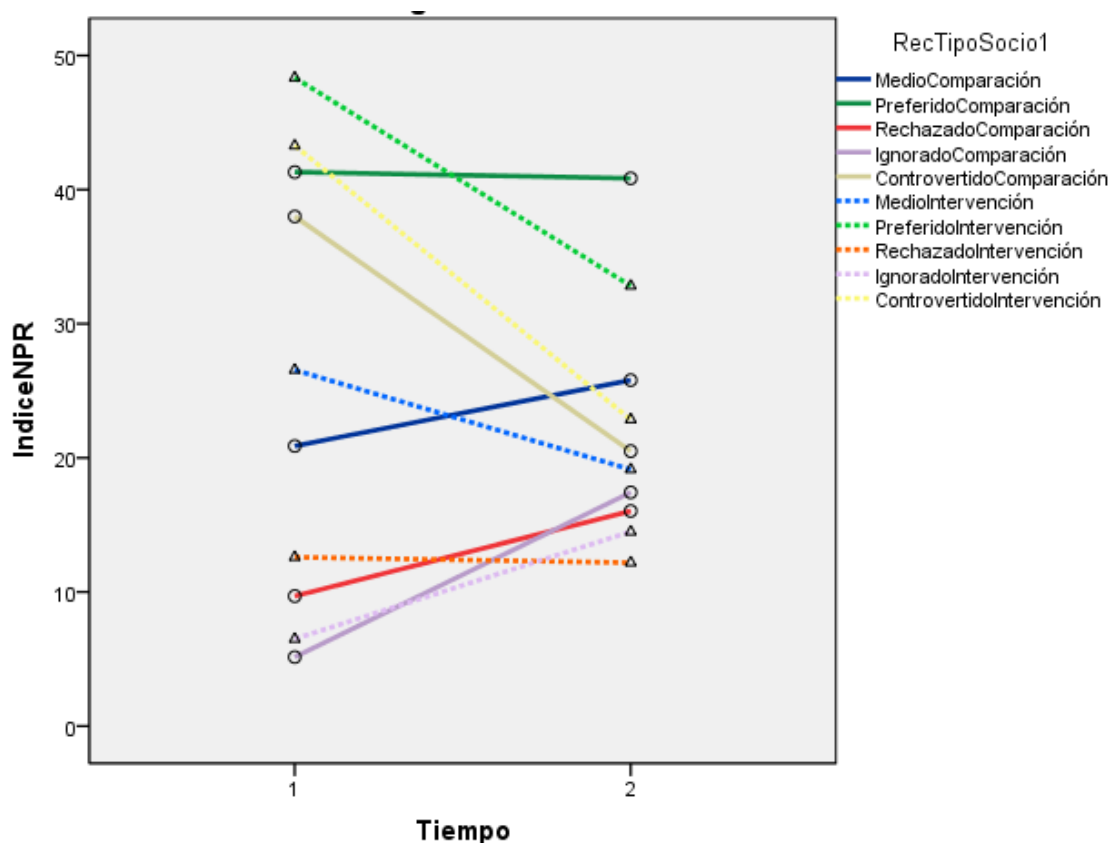


Gráfico 4.3.2.1. ÍndiceNPR. Evolución de los tipos sociométricos de cada muestra.

Se visualizan los tres efectos de medidas repetidas. Los efectos intersujetos se comprueban por las distancias entre los diferentes perfiles, estando en ambos tiempos los preferidos en la parte superior del gráfico (son los que más nominaciones positivas reciben), los medios en la parte central, y los rechazados e ignorados en la parte más baja, por ser los que menos nominaciones positivas reciben. Tanto en T1 como en T2, los tres tipos principales muestran diferencias significativas dentro de su misma muestra, excepto entre los medios y rechazados de Intervención en T2, donde la diferencia intersujeto no es significativa, es decir en la muestra intervención, en T1 los medios recibían más nominaciones positivas que los rechazados pero en T2 ambos grupos reciben las mismas nominaciones positivas. Además la diferencia de medias entre los medios de ambas muestras es significativa en los dos tiempos, en T1 los medios de Comparación recibían menos nominaciones positivas que sus homólogos de Intervención, y en T2 ocurre el contrario.

El efecto intrasujeto se visualiza por el hecho de que los perfiles no son horizontales, sino oblicuos, siendo significativo el cambio en el caso de los medios de ambas muestras, así como los rechazados de Comparación y los preferidos de Intervención.

En cuanto al efecto intragrupo, esto es los diferentes grupos no evolucionan de la misma manera, se observa con el cruce o la divergencia de las trayectorias. Concretamente, respecto a los tres tipos de más interés, la trayectoria de los preferidos Intervención se cruza con la de los preferidos Comparación, indicando una evolución opuesta. Ocurre lo mismo con los medios y también con los rechazados, aunque con una amplitud menor.

Sabemos que los rechazados de Intervención se han acercado a los medios de su muestra, ya que no hay efecto intersujeto en T2 y sí lo había en T1, y no así en el caso de los rechazados de Comparación. Además en ambas muestras parece que los rechazados se acercan a los preferidos de su propia muestra, pero son necesarios más análisis para determinar el alcance de estos cambios.

b) Impacto en el tipo sociométrico rechazado

Interesa saber si, dentro de su propia muestra, los rechazados de Intervención han recortado distancias con los preferidos y/o los medios, comparativamente con los rechazados de la muestra Comparación.

Fase V. Evolución de la distancia entre rechazados y medios y preferidos. Diferencias entre las dos muestras. ANOVA de un factor.

El análisis siguiente pretende responder a la pregunta: ¿El cambio experimentado por los rechazados del grupo de Intervención les ha permitido acercarse a los otros tipos sociométricos de su muestra más que lo han hecho los rechazados del grupo de Comparación con los otros tipos sociométricos de su propia muestra? A tal efecto se crea la variable (IndiceNPR en T1-IndiceNPR en T2) y se realiza un ANOVA de un factor (TipoSocioMuestra, con 10 grupos) con esta variable dependiente (diferenciaT1-T2 en la variable IndiceNPR).

Como paso previo, el Test Robusto de Welch de homogeneidad de varianzas resulta significativo ($W(9, 21.132) = 23,172 ; p = .00$), señalando que no se cumple este supuesto, por lo tanto se elegirá la opción posthoc de Games Howell. La tabla 4.3.2.5 ofrece los resultados

de las comparaciones múltiples en las distancias entre Rechazados y el resto de tipos sociométricos de su muestra.

Tabla 4.3.2.5. *ÍndiceNPR. Diferencias de medias entre T1 y T2. Diferencias de cambio longitudinal entre rechazados y resto de tipos sociométricos de su muestra.*

Rechazado-Tiposocio Misma Muestra	Comparación		Intervención	
	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.
R-Medio	-1.53	1	-7.01	.17
R-Preferido	-6.81	.62	-15.11	.00
R- Ignorado	5.94	.97	8.41	.55
R- Controvertido	-23.85	.00	-20.02	.05
R-RechazadoOtraMuestra	-6.76	.60	6.76	.60

A continuación se comentan los resultados obtenidos en los principales tres tipos. Se confirma que tanto en la muestra Comparación como en la muestra Intervención los rechazados evolucionan más favorablemente que los medios y preferidos de su propia muestra, esto es acortan las distancias entre ellos y los preferidos y medios de su muestra.

Respecto a los preferidos de su respectiva muestra, los rechazados Comparación obtienen una ganancia de 6.81, no significativa, mientras que la ganancia en la muestra Intervención es de 15.11 (significativa). Sólo la diferencia de cambio observada en la muestra Intervención tiene fuerza, ya que es el único contraste significativo.

Así mismo, en relación con los medios de su misma muestra, aunque la diferencia de cambio no es significativa en ninguna de las dos muestras, la ganancia de los rechazados es mucho más acentuada en Intervención que en Comparación (7.01 versus 1.53).

Los análisis de las fases IV y V se completan con el cuadro 4.3.2.1, que resume los resultados obtenidos, con la finalidad de poder abarcar en su conjunto los aspectos más relevantes del impacto de la intervención en la tipología y más especialmente en el tipo sociométrico rechazado.

Cuadro 4.3.2.1. *IndiceNPR. Secuencia analítica Fases IV y V. Resumen de resultados.*

Evolución de los tipos sociométricos (tabla 4.3.2.1; gráfico 4.3.2.1)	
E. Intragrupos: sí ; E. Intrasujetos: sí ; E. Intersujetos: sí. Efectos de tamaño pequeño a grande	
Diferencias de medias entre tipos sociométricos de la misma muestra en T1 y T2. (tabla 4.3.2.2)	
T1	C. $R < M < P$ I. $R < M < P$
T2	C. $R < M < P$ I. $R = M < P$
Diferencias de medias entre tipos sociométricos homólogos en T1 y T2. (tabla 4.3.2.3)	
T1	MC. $< MI.$ PC. $= PI.$ RC. $= RI.$
T2	MC. $> MI.$ PC. $= PI.$ RC. $= RI.$
Evolución de cada tipo sociométrico en cada muestra (tabla 4.3.2.4)	
C	Medios $T1 < T2$ Preferidos $T1 = T2$ Rechazados $T1 < T2$
I	Medios $T1 > T2$ Preferidos $T1 > T2$ Rechazados $T1 = T2$
Evolución del grupo Rechazados de cada muestra comparado con los grupos Medios y Preferidos de su misma muestra. Cambios intrasujetos T1-T2. (tabla 4.3.2.5)	
C.	Cambio $RC. =$ Cambio $MC.$ Cambio $RC. =$ Cambio $PC.$
I.	Cambio $RI =$ Cambio $MI.$ Cambio más favorable a RI que $PI.$
Las distancias entre R y P se acortan significativamente en el grupo Intervención. Se observa también un acercamiento pronunciado entre R y M en Intervención, sin llegar a ser significativo.	

3.3.1. Reputación de agresión

Los análisis siguientes pretenden comprobar si la evolución de la variable afecta más favorablemente a los rechazados de la muestra Intervención. Más concretamente, se

comprobará si en T2 las distancias entre Rechazado y Medio y entre Rechazado y Preferido son menores en la muestra Intervención que en la muestra Comparación.

a) Impacto en los tipos sociométricos

Fase IV. Comprobación de los efectos de la intervención en la tipología sociométrica. ANOVA de medidas repetidas.

Para comprobar los efectos de la intervención en la tipología, se estudian los cambios experimentados en la variable Reputación en agresión, en cada tipo sociométrico de cada muestra, mediante ANOVA de medidas repetidas (factor intersujeto: TipoSocioMuestra, con 10 grupos).

En primer lugar, en la tabla 4.3.3.1.0 se presentan los datos descriptivos de la variable Reputación en agresión en los diferentes tipos sociométricos en cada muestra y tiempo. En esta tabla se indican el número de sujetos, las medias marginales y la desviación típica, para cada tipo y tiempo.

Tabla 4.3.3.1.0. *Reputación en agresión. Datos descriptivos de los tipos sociométricos.*

	T1		T2	
	Media	D.T	Media	D.T
Comparación				
Medio (N= 151)	1.53	0.42	1.99	0.82
Preferido (N=26)	1.26	0.25	1.7	0.61
Rechazado (N= 26)	2.12	0.54	2.88	1.19
Ignorado (N= 7)	1.9	0.43	2.57	1.12
Controvertido (N= 2)	1.75	0.35	2.58	0.59
Intervención				
Medio (N= 145)	1.73	0.63	1.76	0.69
Preferido (N= 23)	1.8	0.69	1.76	0.66
Rechazado (N= 22)	2.59	0.94	2.62	1.08
Ignorado (N= 4)	2.35	1.62	1.96	0.76
Controvertido (N= 7)	2.33	1.07	2.19	1.09

Respecto a los tres tipos sociométricos más nutridos, se observa que tanto en T1 como en T2, y en ambas muestras, los rechazados son los que tienen la puntuación más alta, es decir la peor reputación en agresión. En cuanto a los medios y preferidos, en la muestra de Comparación los medios siempre puntúan más alto que los preferidos, pero en la muestra de Intervención preferidos y medios tienen puntuaciones iguales (en T2) o muy próximas (en T1). Tipo por tipo, en la muestra Comparación la reputación en agresión empeora en T2 (puntuaciones más altas), mientras que en la muestra Intervención parece que se mantiene estable. Los contrastes que se realizan posteriormente indicarán qué diferencias de las observadas son significativas (ver tabla 4.3.3.1.2).

Mediante ANOVA de medidas repetidas se estudia la evolución de los tipos sociométricos en las dos muestras. En la tabla 4.3.3.1.1 se informa de los efectos observados.

Tabla 4.3.3.1.1. *Reputación en agresión. Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: TipoSociométricoMuestra.*

	$F_{gl,N}$	Valor del estadístico F	n.s.	Eta al cuadrado	Potencia
Intragrupo	$F_{9,403}$	9.78	.00	.18	1
Intrasujeto	$F_{1,403}$	17.25	.00	.04	.99
Intersujeto	$F_{9,403}$	8.82	.00	.17	1

Se constata un efecto intragrupo significativo ($F_{9,403}= 9.78$; $p = .00$), indicando una interacción TipoSocioMuestra* Reputación en agresión de tamaño moderado 18%, con potencia 100%. Los diferentes grupos de TipoSocioMuestra evolucionan de forma distinta.

Existe también un efecto intrasujeto ($F_{1,403}= 17.25$; $p = .00$), tamaño del efecto pequeño 4% , y potencia 99%, señalando que de forma global las puntuaciones cambian de tiempo T1 a tiempo T2.

Además, se observa un efecto intersujeto significativo ($F_{9,403}= 8.82$; $p = .00$) de tamaño moderado 17% , con potencia 100%. Esto significa que los valores observados no son los mismos en los diferentes grupos de tipo sociométrico/muestra. El 17% de las diferencias observadas entre los sujetos se explican por la pertenencia a un tipo sociométrico

u otro, en una muestra u otra La sensibilidad del diseño para detectar correctamente estas diferencias es 100%.

El siguiente paso consiste en comparar, dentro de una misma muestra, los tres tipos sociométrico de interés (medios, preferidos y rechazados) para ver cuál se diferencia de cuál y en qué dirección. La tabla 4.3.3.1.2 muestra las diferencias de medias de ÍndiceNNR entre los medios, preferidos, y rechazados de cada muestra, en cada tiempo, con su nivel de significación.

Tabla 4.3.3.1.2. *Reputación en agresión. Diferencias entre tipos sociométricos de la misma muestra en cada tiempo.*

Tiempo	Tipo	Muestra	Preferido		Rechazado	
			Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.
T1	Medio	Comparación	0.27	1	-0.60	.00
		Intervención	-0.07	1	-0.86	.00
	Preferido	Comparación			-0.87	.00
		Intervención			-0.78	.00
T2	Medio	Comparación	0.29	1	-0.89	.00
		Intervención	0.00	1	-0.87	.00
	Preferido	Comparación			-1.18	.00
		Intervención			-0.87	.02

Ambas muestras siguen la misma pauta en cuanto a efectos intersujetos entre los distintos tipos sociométricos, que además son los mismos en los dos tiempos. En concreto, dentro de la misma muestra y tanto en T1 como en T2, medios y preferidos no se diferencian, mientras que ambos tipos se diferencian de los rechazados, teniendo estos puntuaciones más altas. En ambos tiempos y ambas muestras tenemos $Media R > Media P = Media M$. Sin embargo se puede observar que la diferencia $Media R > Media P$ en T2 es más acentuada en la muestra Comparación (1.18) que en la muestra Intervención (0.87).

Las diferencias observadas anteriormente indican efectos intersujetos entre tipos de una misma muestra. Se trata ahora de comprobar si en T1 y en T2 los tipos sociométricos de cada muestra se pueden equiparar tipo por tipo, o si por el contrario existen efectos intersujetos entre tipos homólogos. Los resultados de los contrastes realizados se muestran en la tabla 4.3.3.1.3.

Tabla 4.3.3.1.3. *Reputación en agresión. Diferencias entre tipos sociométricos homólogos en cada tiempo.*

Comparación-Intervención	T1		T2	
	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.
Medio C- Medio I	-0.21	.11	0.23	.67
Preferido C-Preferido I	-0.55	.05	-0.06	1
Rechazado C- Rechazado I	-0.47	.28	0.25	1
Ignorado C- Ignorado I	-0.45	1	0.61	1
Controvertido C- Controvertido I	-0.58	1	0.4	1

Se constata que tanto en T1 como en T2 las puntuaciones en Reputación en agresión en los tipos homólogos de cada muestra son iguales, salvo en el caso de los preferidos en T1, donde la puntuación en la muestra Intervención es significativamente más alta que en la muestra Comparación (efectos intersujetos, los preferidos de Intervención tienen peor reputación en agresión que sus homólogos de la muestra Comparación). En general las puntuaciones de la muestra Intervención son ligeramente más altas en T1, mientras que ocurre al revés en T2, donde son las puntuaciones de la muestra Comparación que son más altas, pero estas diferencias no son significativas (excepto el grupo de los preferidos en T1). Esto confirmaría el efecto intragrupo, es decir que los tipos sociométricos no evolucionan de forma paralela en ambas muestras, ya que el sentido de las diferencias entre tipos homólogos cambia de dirección de un tiempo al siguiente. La evolución de cada grupo se indica en la tabla 4.3.3.1.4, que nos permite comprobar en qué grupos se confirma un efecto intrasujeto.

Tabla 4.3.3.1.4. *Reputación en agresión. Evolución de cada tipo sociométrico a través del tiempo en cada muestra.*

	Comparación		Intervención	
	Dif. medias T1-T2	n.s.	Dif. medias T1-T2	n.s.
Medio	-0.46	.00	-0.03	.59
Preferido	-0.44	.00	0.05	.68
Rechazado	-0.75	.00	-0.04	.77
Ignorado	-0.67	.00	0.39	.18
Controvertido	-0.83	.04	0.14	.52

En T2 las puntuaciones en Reputación en agresión aumentan significativamente en todos los grupos de la muestra Comparación, lo cual confirma los efectos intrasujetos. Por el contrario no se registra ningún cambios significativos en la muestra Intervención, se confirmaría así el efecto intragrupo, los diferentes grupos no evolucionan de la misma manera, ya que unos experimentan un aumento mientras que otros se mantienen estables.

El gráfico 4.3.3.1.1 permite la visualización de estos resultados

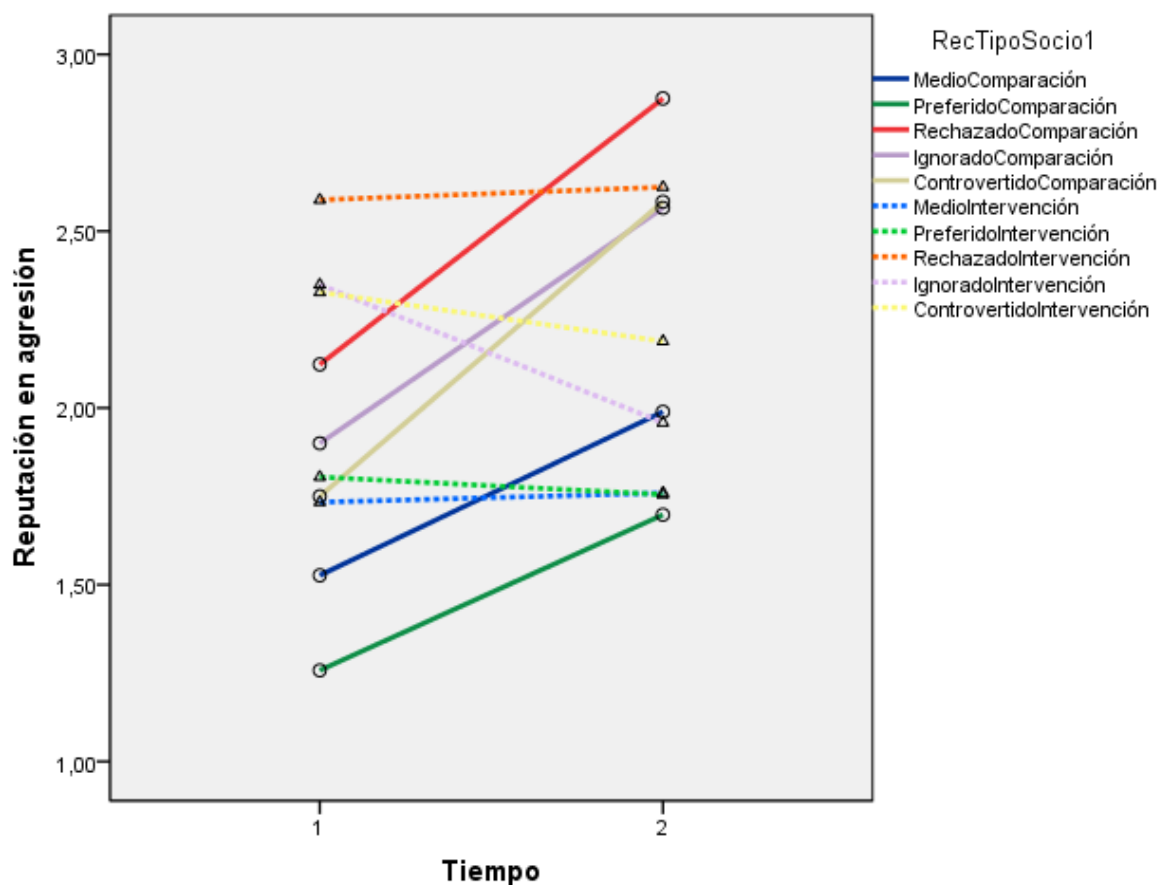


Gráfico 4.3.3.1.1. Reputación en agresión. Evolución de los tipos sociométricos de cada muestra.

La ubicación de los distintos grupos en distintas alturas del gráfico confirma el efecto intersujeto, con preferidos en la parte inferior (son los que mejor reputación tienen en cuanto a agresión) y rechazados en la parte superior (los que peor reputación en agresión tienen). Tanto en T1 como en T2, las diferencias de medias de los rechazados con los medios y con los preferidos de su misma muestra son significativas.

También se observa la trayectoria ascendente de todos los grupos de la muestra Comparación, confirmando los efectos intrasujetos significativos. La reputación en agresión empeora en todos los tipos sociométricos de la muestra Comparación, mientras que los grupos sociométricos de la muestra Intervención se perciben estables.

Mediante el cruce de las trayectorias de los diferentes grupos se hace evidente el efecto intragrupo.

b) Impacto en el tipo sociométrico rechazado

Finalmente interesa saber si, dentro de su propia muestra, los rechazados de Intervención han recortado significativamente las distancias con los preferidos y/o los medios, comparativamente con los rechazados de la muestra Comparación.

Fase V. Evolución de la distancia entre rechazados y medios y preferidos. Diferencias entre las dos muestras. ANOVA de un factor.

En este paso se pretende responder a la pregunta: ¿El cambio experimentado por los rechazados del grupo de Intervención les ha permitido acercarse a los otros tipos sociométricos de su muestra más que lo han hecho los rechazados del grupo de Comparación con los otros tipos sociométricos de su propia muestra? A tal efecto se crea la variable que operativiza la amplitud del cambio realizado [Reputación en agresión en T1- Reputación en agresión en T2], y se realiza un ANOVA de un factor (TipoSocioMuestra, con 10 grupos) con esta variable dependiente (diferenciaT1-T2 en Reputación en agresión).

El Test Robusto de Welch informa que no se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas ($W_{(9,18,706)} = 8.25; p = .00$). Por lo tanto se elige la opción posthoc de Games Howell. La tabla 4.3.3.1.5 ofrece los resultados de las comparaciones múltiples en las distancias entre rechazados y el resto de tipos sociométricos de su muestra.

Tabla 4.3.3.1.5. *Reputación en agresión. Diferencias de medias entre T1 y T2. Diferencias de cambio longitudinal entre Rechazados y resto de tipos sociométricos de su muestra.*

Rechazado-Tiposocio Misma Muestra	Comparación		Intervención	
	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.
R-Medio	-0.29	.75	-0.01	1
R-Preferido	-0.31	.75	-0.09	1
R- Ignorado	-0.09	1	-0.43	.99
R- Controvertido	0.08	1	-0.18	.99
R-RechazadoOtraMuestra	-0.72	.07	0.72	.07

Vemos que tanto en la muestra Comparación como en la muestra Intervención los rechazados no han conseguido recortar las distancias entre ellos y los preferidos y medios de su muestra, por el contrario la tendencia (no significativa) es alejarse. Sin embargo la diferencia de cambio entre T1 y T2 entre rechazados y otro tipo es casi imperceptible en la muestra de Intervención (0.01 y 0.09) mientras que es más importante en la muestra Comparación (0.29 y 0.31). Así pues, aun siendo no significativo, parece ser que los rechazados de Comparación se alejan más de los preferidos Comparación y medios Comparación que lo están haciendo los rechazados de Intervención en su muestra.

Por otra parte, los rechazados de Comparación evolucionan peor que lo hacen los rechazados de Intervención, ya que el contraste RechazadoComparación-RechazadoOtraMuestra arroja un valor negativo (-0,72) siendo ésta una variable de carácter negativo. Esta diferencia en la evolución de ambos grupos de rechazados es significativa con un nivel del 93% ($p=.07$). En concreto, los rechazados de Comparación, que en T1 puntuaban por debajo de los rechazados de Intervención (-0.47), en T2 puntúan por encima (0.25), ver tabla 4.3.3.1.3, señalando así que la evolución es más desfavorable a los rechazados de Comparación.

Los análisis de las fases IV y V se completan con el cuadro 4.3.3.1.1, que resume los resultados obtenidos, con la finalidad de poder abarcar en su conjunto los aspectos más relevantes del impacto de la intervención en la tipología y más especialmente en el tipo sociométrico rechazado.

Cuadro 4.3.3.1.1. *Reputación en agresión. Secuencia analítica Fases IV y V. Resumen de resultados.*

Evolución de los tipos sociométricos (tabla 4.3.3.1.1; gráfico 4.3.3.1.1)	
E. Intragrupos: sí ; E. Intrasujetos: sí ; E. Intersujetos: sí. Efectos de tamaño pequeño a moderado	
Diferencias de medias entre tipos sociométricos de la misma muestra en T1 y T2. (tabla 4.3.3.1.2)	
T1	C. $R > M = P$ I. $R > M = P$
T2	C. $R > M = P$ I. $R > M = P$
Diferencias de medias entre tipos sociométricos homólogos en T1 y T2. (tabla 4.3.3.1.3)	
T1	MC.= MI. PC.< PI. RC.=RI.
T2	MC.=MI. PC.=PI. RC.=RI.
Evolución de cada tipo sociométrico en cada muestra (tabla 4.3.3.1.4)	
C	Medios T1<T2 Preferidos T1<T2 Rechazados T1<T2
I	Medios T1=T2 Preferidos T1=T2 Rechazados T1=T2
Evolución del grupo Rechazados de cada muestra comparado con los grupos Medios y Preferidos de su misma muestra. Cambios intrasujetos T1-T2. (tabla 4.3.3.1.5)	
C.	Cambio RC.= Cambio MC. Cambio RC.= Cambio PC.
I.	Cambio RI = Cambio MI. Cambio RI = Cambio PI.
Las distancias entre R y P y entre R y M no varían pero RC evolucionan peor que RI	

3.3.2. Reputación de prosocialidad

Los análisis siguientes están destinados a averiguar si la evolución de la variable afecta más favorablemente a los rechazados de la muestra Intervención, más concretamente si en

T2 las distancias entre Rechazado y Medio y entre Rechazado y Preferido son menores en la muestra Intervención que en la muestra Comparación.

a) Impacto en los tipos sociométricos

Fase IV. Comprobación de los efectos de la intervención en la tipología sociométrica. ANOVA de medidas repetidas.

Para comprobar los efectos de la intervención en la variable Reputación en prosocialidad en los tipos sociométricos de cada muestra, se analizan los cambios ocurridos mediante ANOVA de medidas repetidas (factor intersujeto: TipoSocioMuestra, con 10 grupos).

Como primer análisis, en la tabla 4.3.3.2.0 se presentan los datos descriptivos de las dos muestras en esta variable en función de los diferentes tipos sociométricos. En esta tabla se expone el número de sujetos, las medias marginales y la desviación típica, para cada tipo y tiempo.

Tabla 4.3.3.2.0. *Reputación en prosocialidad. Datos descriptivos de los tipos sociométricos.*

	T1		T2	
	Media	D.T	Media	D.T
Comparación				
Medio (N= 151)	2.14	0.4	3.49	0.77
Preferido (N=26)	2.55	0.26	4.16	0.56
Rechazado (N= 26)	1.63	0.33	2.58	0.79
Ignorado (N= 7)	1.77	0.41	2.8	0.38
Controvertido (N= 2)	2.05	0.07	3.78	0.2
Intervención				
Medio (N= 145)	3.79	0.66	3.64	0.67
Preferido (N= 23)	4.01	0.58	4.07	0.55
Rechazado (N= 22)	2.66	0.85	2.87	0.68
Ignorado (N= 4)	3.32	0.73	3.48	0.64
Controvertido (N= 7)	3.39	0.6	3.46	0.71

En ambas muestras y en ambos tiempos, se observa la misma pauta: Media P > Media M > Media R, es decir los preferidos tienen reputación de ser más prosociales que los medios, y estos a su vez son percibidos como más prosociales que los rechazados. Sin embargo las diferencias de un tipo a otro no tienen todas la misma amplitud.

Por otra parte, tipo por tipo, las medias aumentan en la muestra Comparación (las reputaciones en prosocialidad mejoran), mientras que en la muestra Intervención se mantienen más o menos estables. Posteriormente se analizará qué diferencias son significativas (ver tabla 4.3.3.2.2)

En el paso siguiente se estudia la evolución de los tipos sociométricos en las dos muestras mediante ANOVA de medidas repetidas. En la tabla 4.3.3.2.1 se informa de los efectos presentes intrasujeto, intragrupo e intersujeto.

Tabla 4.3.3.2.1. *Reputación en prosocialidad. Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: TipoSociométricoMuestra.*

	$F_{gl,N}$	Valor del estadístico F	n.s.	Eta al cuadrado	Potencia
Intragrupo	$F_{9,403}$	76.08	.00	.63	1
Intrasujeto	$F_{1,403}$	130.44	.00	.25	1
Intersujeto	$F_{9,403}$	41.83	.00	.48	1

Se observa un efecto intragrupo significativo ($F_{9,403} = 76.08$; $p = .00$). La interacción TipoSocioMuestra* Reputación en prosocialidad, con tamaño de efecto muy grande 64%, indica que el cambio no es el mismo en todos los grupos, esto es los diferentes grupos de TipoSocioMuestra no evolucionan de forma paralela.

También existe un efecto intrasujeto ($F_{1,403} = 130.44$; $p = .00$), tamaño del efecto grande 25%. Las puntuaciones en Reputación en prosocialidad cambian de tiempo T1 a tiempo T2.

Además, se observa un efecto intersujeto significativo ($F_{9,403} = 41.83$; $p = .00$) de gran tamaño 48%. Esto significa que los valores observados de Reputación en prosocialidad

no son los mismos en los diferentes grupos. El 48% de las diferencias observadas entre los sujetos se explican por la pertenencia a un tipo sociométrico u otro, en una muestra u otra.

En los tres efectos la sensibilidad del diseño para detectar correctamente las diferencias es 100%.

El paso siguiente consiste en comparar, dentro de una misma muestra, los tres tipos sociométrico de interés (medios, preferidos y rechazados) para ver cuál se diferencia de cuál y en qué dirección. La tabla 4.3.3.2.2 muestra las diferencias de medias de Reputación en prosocialidad entre los medios, preferidos, y rechazados de cada muestra, en cada tiempo, con su nivel de significación.

Tabla 4.3.3.2.2. *Reputación en prosocialidad. Diferencias entre tipos sociométricos de la misma muestra en cada tiempo.*

Tiempo	Tipo	Muestra	Preferido		Rechazado	
			Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.
T1	Medio	Comparación	-0.42	.02	0.51	.00
		Intervención	-0.22	1	1.13	.00
	Preferido	Comparación			0.92	.00
		Intervención			1.35	.00
T2	Medio	Comparación	-0.68	.00	0.91	.00
		Intervención	-0.43	.30	0.76	.00
	Preferido	Comparación			1.58	.00
		Intervención			1.19	.00

En la muestra Comparación se observan las mismas pautas en T1 y T2 en cuanto a diferencias entre los tres tipos sociométricos: la media de los preferidos es más alta que la de los medios, que a su vez es más alta que la de los rechazados, $Media P > Media M > Media R$. Los preferidos son reputados más prosociales que los medios, y los medios lo son

más que los rechazados. Sin embargo, en la muestra de Intervención, tanto en T1 como en T2, no se observan diferencias significativas entre los medios y los preferidos, los cuales tienen una media más alta que los rechazados, $Media P = Media M > Media R$.

No obstante estas diferencias de medias significativas entre los distintos tipos sociométricos de una misma muestra que señalan efectos intersujetos, interesa comprobar si en T1 y en T2 los tipos sociométricos de las muestras son equiparables tipo por tipo. Es decir, ¿los Medios-Comparación son iguales a los Medios-Intervención; los Preferidos-Comparación son iguales a los Preferidos-Intervención, y los Rechazados? Los resultados de estos contrastes se muestran en la tabla 4.3.3.2.3.

Tabla 4.3.3.2.3. *Reputación en prosocialidad. Diferencias entre tipos sociométricos homólogos en cada tiempo.*

Comparación-Intervención	T1		T2	
Tipo sociométrico	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.
Medio C- Medio I	-1.65	.00	-0.15	1
Preferido C-Preferido I	-1.46	.00	0.09	1
Rechazado C- Rechazado I	-1.03	.00	-0.29	1
Ignorado C- Ignorado I	-1.55	.00	-0.68	1
Controvertido C- Controvertido I	-1.34	.10	0.32	1

En T1 las puntuaciones en Reputación en prosocialidad de la muestra Intervención son significativamente más altas que en la muestra Comparación, confirmando efectos intersujetos entre tipos sociométricos homólogos. Dado que estas diferencias ya no existen en T2, se comprueba el efecto intragrupo, es decir que los grupos evolucionan de manera distinta, como lo indica la tabla 4.3.3.2.4, que muestra las diferencias que pueda haber de un tiempo a otro en cada grupo.

Tabla 4.3.3.2.4. *Reputación en prosocialidad. Evolución de cada tipo sociométrico a través del tiempo en cada muestra.*

	Comparación		Intervención	
	Dif. medias T1-T2	n.s.	Dif. medias T1-T2	n.s.
Medio	-1.35	.00	0.15	.00
Preferido	-1.61	.00	-0.06	.63
Rechazado	-0.95	.00	-0.21	.08
Ignorado	-1.03	.00	-0.16	.56
Controvertido	-1.73	.00	-0.07	.74

Se comprueba que en la muestra Comparación las medias de todos los tipos sociométricos aumentan de T1 a T2, confirmando efectos intrasujetos. Sin embargo en la muestra Intervención las medias de todos los tipos se mantienen estables, con excepción del tipo medio cuya puntuación baja. Esto confirma el efecto intragrupo, es decir los diferentes tipos sociométricos de cada muestra no evolucionan de la misma manera.

El gráfico 4.3.3.2.1 ilustra estos resultados.

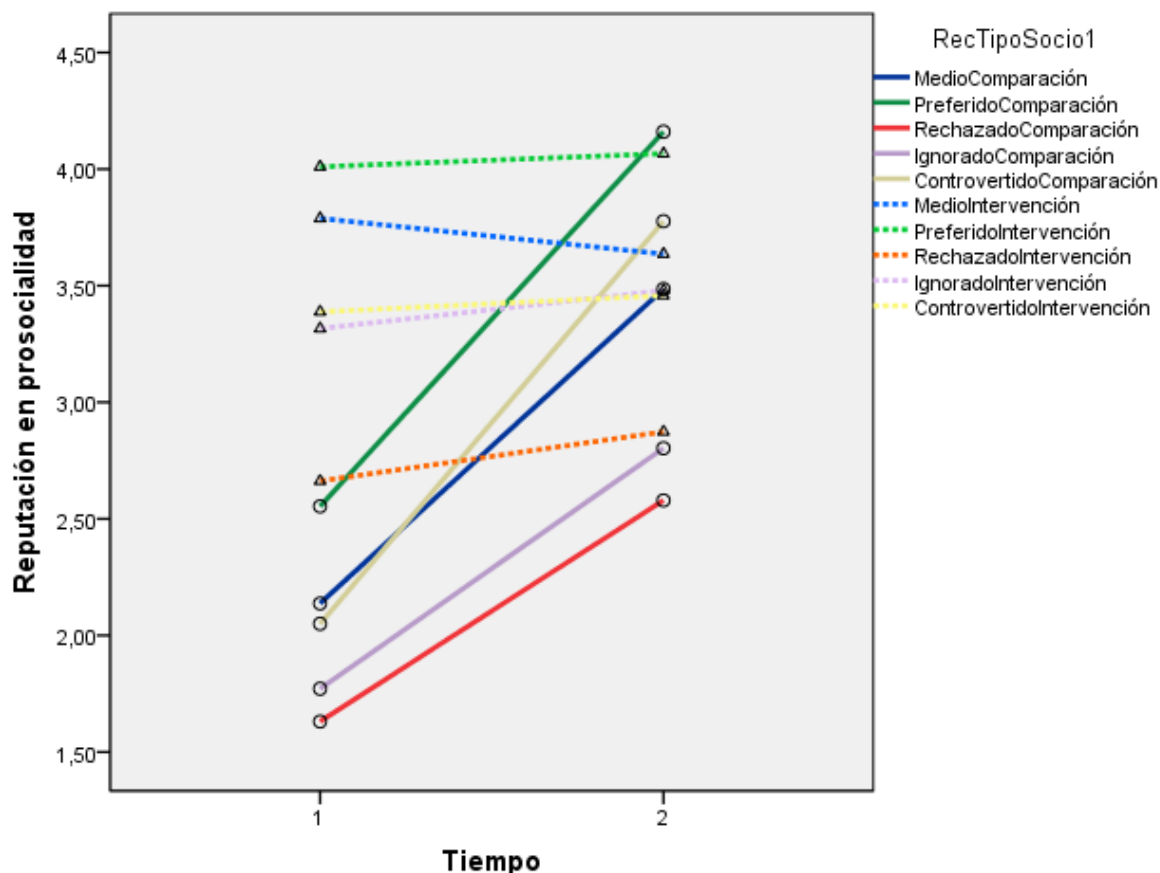


Gráfico 4.3.3.2.1. Reputación en prosocialidad. Evolución de los tipos sociométricos de cada muestra.

Los distintos grupos ocupan ubicaciones diferentes en el gráfico, señalando un efecto intersujeto con medias diferentes entre los grupos. De hecho, en T1 y en T2, los tres tipos principales muestran diferencias significativas entre sí dentro de su misma muestra, con la excepción de que medios y preferidos de Intervención son similares, tanto en T1 como en T2. Además, en T1, hay diferencias intersujetos significativas entre los grupos homólogos de ambas muestras.

Se observa como los tipos sociométricos de la muestra Comparación tienen todos una trayectoria ascendente, indicando efectos intrasujetos significativos, mientras que los

tipos de la muestra Intervención se mantienen estables, aunque en el caso de los medios Intervención también hay un efecto intrasujeto ya que su media baja significativamente.

Dentro de una misma muestra las trayectorias de los diferentes tipos mantienen líneas más o menos paralelas, pero entre ambas muestras las trayectorias de los tipos se cruzan, poniendo en evidencia el efecto intragrupo.

El siguiente análisis consiste en estudiar cómo han variado las distancias entre los rechazados y los preferidos y/o los medios dentro de su propia muestra, y la distancia entre los rechazados de ambas muestras.

b) Impacto en el tipo sociométrico rechazado

Fase V. Evolución de la distancia entre rechazados y medios y preferidos. Diferencias entre las dos muestras. ANOVA de un factor.

Interesa saber si la evolución de la muestra ha permitido a los rechazados del grupo de Intervención acercarse a los otros tipos sociométricos de su muestra más que lo han hecho los rechazados del grupo de Comparación con los otros tipos sociométricos de su propia muestra? A tal efecto se crea la variable que operativiza la amplitud del cambio realizado [Reputación en prosocialidad en T1- Reputación en prosocialidad en T2], y se realiza un ANOVA de un factor (TipoSocioMuestra, con 10 grupos) con esta variable dependiente (diferenciaT1-T2 en la variable estudiada).

El Test Robusto de Welch informa que no se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas $W(9, 20.042) = 79.618 ; p = .00$. Por lo tanto se elige la opción posthoc de Games Howell para las comparaciones múltiples en las distancias entre rechazados y el resto de tipos sociométricos de su muestra. La tabla 4.3.3.2.5 ofrece los resultados obtenidos.

Tabla 4.3.3.2.5. *Reputación en prosocialidad. Diferencias de medias entre T1 y T2.*

Diferencias de cambio longitudinal entre Rechazados y resto de tipos sociométricos de su muestra.

Rechazado-Tiposocio Misma Muestra	Comparación		Intervención	
	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.
R-Medio	0.4	.11	-0.36	.43
R-Preferido	0.66	.00	-0.15	.99
R- Ignorado	0.08	1	-0.05	1
R- Controvertido	0.78	.02	-0.14	1
R-RechazadoOtraMuestra	-0.74	.02	0.74	.02

Se comprueba que en la muestra Comparación los rechazados evolucionan peor que los demás tipos de su muestra (las diferencias arrojan valores con signo positivo, siendo ésta una variable de carácter positivo). Por el contrario la evolución de los rechazados de Intervención les proporciona más ganancias que los otros tipos de su muestra.

Por otra parte, también se comprueba que la evolución de los rechazados de Comparación es significativamente mejor que la de los rechazados de Intervención, ya que el contraste RechazadoComparación –RechazadoOtraMuestra arroja un valor negativo (-0.74) con $p=.02$

En la muestra Comparación, y a pesar de registrar un aumento de la media en todos los tipos (ver tabla 4.3.3.2.4), los rechazados se han alejado de forma significativa a los preferidos de su muestra, también se han alejado de los controvertidos y existe una clara tendencia (no significativa, $p=.11$) a alejarse también de los medios. Es decir, en la muestra Comparación el aumento de puntuación Reputación en prosocialidad ha revertido en mayor beneficio de los preferidos y los medios, favoreciéndoles aún más, y ha contribuido a aumentar las distancias con los rechazados. Sin embargo en la muestra Intervención las distancias se han mantenido estables. Los rechazados no han conseguido recortar las distancias entre ellos y los preferidos y medios de su muestra, pero la tendencia (no significativa) es a aproximarse. El aumento experimentado por todos los grupos de Comparación, mientras que la muestra Intervención se mantenía estable, ha hecho que la

evolución de los rechazados de Comparación parezca mejor que la evolución de rechazados Intervención, pero la realidad es que dentro de su propia muestra, los rechazados de Comparación han salido perdiendo.

Los análisis de las fases IV y V se completan con el cuadro 4.3.3.2.1, que resume los resultados obtenidos, con la finalidad de poder abarcar en su conjunto los aspectos más relevantes del impacto de la intervención en la tipología y más especialmente en el tipo sociométrico rechazado.

Cuadro 4.3.3.2.1. *Reputación en prosocialidad. Secuencia analítica Fases IV y V. Resumen de resultados.*

Evolución de los tipos sociométricos (tabla 4.3.3.2.1; gráfico 4.3.3.2.1)	
E. Intragrupos: sí ; E. Intrasujetos: sí ; E. Intersujetos: sí. Efectos de tamaño grande o muy grande	
Diferencias de medias entre tipos sociométricos de la misma muestra en T1 y T2. (tabla 4.3.3.2.2)	
T1	C. $R < M < P$ I. $R < M = P$
T2	C. $R < M < P$ I. $R < M = P$
Diferencias de medias entre tipos sociométricos homólogos en T1 y T2. (tabla 4.3.3.2.3)	
T1	$MC < MI.$ $PC < PI.$ $RC < RI.$
T2	$MC = MI.$ $PC = PI.$ $RC = RI.$
Evolución de cada tipo sociométrico en cada muestra (tabla 4.3.3.2.4)	
C	Medios $T1 < T2$ Preferidos $T1 < T2$ Rechazados $T1 < T2$
I	Medios $T1 > T2$ Preferidos $T1 = T2$ Rechazados $T1 = T2$
Evolución del grupo Rechazados de cada muestra comparado con los grupos Medios y Preferidos de su misma muestra. Cambios intrasujetos T1-T2. (tabla 4.3.3.2.5)	
C.	Cambio $RC =$ Cambio $MC.$ Cambio más favorable a PC que RC
I.	Cambio $RI =$ Cambio $MI.$ Cambio $RI =$ Cambio $PI.$
La distancia entre R y P aumenta en la muestra Comparación (y clara tendencia también a aumentar entre R y M). Evolución de los RI significativamente mejor que la de los RC.	

3.3.3. Reputación de timidez

a) Impacto en los tipos sociométricos

Fase IV. Comprobación de los efectos de la intervención en la tipología sociométrica. ANOVA de medidas repetidas.

Con el objeto de averiguar los efectos de la intervención en la variable Reputación en timidez en la tipología, se estudian los cambios experimentados en cada tipo sociométrico de cada muestra mediante ANOVA de medidas repetidas (factor intersujeto: TipoSocioMuestra, con 10 grupos).

En primer lugar, en la tabla 4.3.3.3.0 se presentan los datos descriptivos de la variable Reputación en timidez en los diferentes tipos sociométricos en cada muestra y tiempo. En esta tabla se indican el número de sujetos, las medias marginales y la desviación típica, para cada tipo y tiempo.

Tabla 4.3.3.3.0. *Reputación en timidez. Datos descriptivos de los tipos sociométricos.*

	T1		T2	
	Media	D.T	Media	D.T
Comparación				
Medio (N= 151)	1.6	0.25	2.09	0.55
Preferido (N=26)	1.53	0.25	1.83	0.48
Rechazado (N= 26)	1.67	0.32	2.26	0.57
Ignorado (N= 7)	1.63	0.24	2.38	0.56
Controvertido (N= 2)	1.5	0	2.06	0.73
Intervención				
Medio (N= 145)	2.22	0.48	2.02	0.44
Preferido (N= 23)	2.03	0.44	1.98	0.57
Rechazado (N= 22)	2.55	0.53	2.2	0.55
Ignorado (N= 4)	2.56	0.37	2.23	0.43
Controvertido (N= 7)	1.98	0.41	1.77	0.5

En T1 todos los tipos sociométricos de la muestra Intervención presentan medias más altas que cualquiera de los tipos sociométricos de la muestra Comparación. Esto es en

general los niños de la muestra Intervención son percibidos por sus iguales como más tímidos que los niños de Comparación. Sin embargo en T2, comparando las medias de tipos homólogos de cada muestra, parece que las diferencias ya han desaparecido. Los contrastes posteriores (ver tabla 4.3.3.3.3) indicarán qué diferencias son significativas.

La evolución de los tipos sociométricos en las dos muestras se estudia mediante ANOVA de medidas repetidas. En la tabla 4.3.3.3.1 se informa de los efectos observados.

Tabla 4.3.3.3.1. *Reputación en timidez. Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: TipoSociométricoMuestra.*

	$F_{gl,N}$	Valor del estadístico F	n.s.	Eta al cuadrado	Potencia
Intragrupo	$F_{9,403}$	15.98	.00	.26	1
Intrasujeto	$F_{1,403}$	5.62	.02	.01	.66
Intersujeto	$F_{9,403}$	12.13	.00	.21	1

En primer lugar se observa un efecto intragrupo significativo ($F_{9,403}= 15.98$; $p = .00$), de tamaño grande 26% y potencia 100%, que señala que el cambio no es el mismo en todos los grupos, es decir los diferentes grupos de TipoSocioMuestra no evolucionan de forma paralela. El hecho pertenecer a un tipo sociométrico u otro, en una muestra u otra, explica el 26% de la variabilidad en la puntuación Reputación en timidez. La sensibilidad del diseño para detectar correctamente estas diferencias es 100%.

Además existe un efecto intrasujeto ($F_{1,403}=5.62$; $p = .02$), aunque de tamaño muy pequeño 1% , potencia 66%, indicando que globalmente las puntuaciones en Reputación en timidez cambian de tiempo T1 a tiempo T2. Sin embargo hay que ser cauteloso con la generalización de este efecto, ya el tamaño del efecto es muy pequeño (1%) y la potencia es tan solo 66%, lejos del 80% aconsejado por Cohen (1992).

Finalmente se observa un efecto intersujeto significativo ($F_{9,403}= 12.13$; $p = .00$) de gran tamaño 21%, con potencia 100%. Esto significa que los valores observados de

Reputación en timidez no son los mismos en los diferentes grupos. El 21% de las diferencias observadas entre los sujetos se explican por la pertenencia a un grupo u otro.

Dada la existencia de estos efectos nos interesa comprobar diversas cosas. En primer lugar se estudiará el efecto intersujeto y se comparará, dentro de una misma muestra, los tres tipos sociométricos de interés (medios, preferidos y rechazados) para ver cuál se diferencia de cuál y en qué dirección. La tabla 4.3.3.3.2 muestra las diferencias de medias de Reputación en timidez entre los tres tipos de interés (medios, preferidos, y rechazados de cada muestra), en cada tiempo, con su nivel de significación.

Tabla 4.3.3.3.2. *Reputación en timidez. Diferencias entre tipos sociométricos de la misma muestra en cada tiempo.*

Tiempo	Tipo	Muestra	Preferido		Rechazado	
			Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.
T1	Medio	Comparación	0.08	1	-0.07	1
		Intervención	0.19	1	-0.34	.01
	Preferido	Comparación			-0.15	1
		Intervención			-0.53	.00
T2	Medio	Comparación	0.26	.77	-0.18	1
		Intervención	0.04	1	-0.18	1
	Preferido	Comparación			-0.44	.10
		Intervención			-0.22	1

En T1, los tres tipos de la muestra de Comparación no presentan diferencias significativas entre sí respecto a la variable Reputación en timidez (Media R = Media M = Media P), mientras que en la muestra Intervención sí existen efectos intersujetos ya que los rechazados puntúan significativamente más alto que los medios y los preferidos, no habiendo diferencia entre estos dos últimos grupos (Media R > Media M= Media P).

En T2, los grupos sociométricos de la muestra de Comparación siguen sin presentar diferencias (aunque se nota una tendencia de los rechazados a puntuar más alto que los preferidos, con $p = .10$), y en la muestra de Intervención ya no existen diferencias (Media R = Media M = Media P).

Se ha comprobado que existe un efecto intersujetos significativo en T1 en la muestra Intervención, con diferencias de medias entre los rechazados y los otros tipos sociométricos de su muestra. El siguiente paso consiste en estudiar si en T1 y en T2 los tipos sociométricos de cada muestra se pueden equiparar tipo por tipo. Es decir, ¿los Medios-Comparación son iguales a los Medios-Intervención en la variable Reputación en timidez; los Preferidos-Comparación son iguales a los Preferidos-Intervención, y los Rechazados también lo son? Los resultados de estos contrastes se muestran en la tabla 4.3.3.3.3.

Tabla 4.3.3.3.3. *Reputación en timidez. Diferencias entre tipos sociométricos homólogos en cada tiempo.*

Comparación-Intervención	T1		T2	
Tipo sociométrico	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.
Medio C- Medio I	-0.62	.00	0.06	1
Preferido C-Preferido I	-0.5	.00	-0.16	1
Rechazado C- Rechazado I	-0.88	.00	0.06	1
Ignorado C- Ignorado I	-0.93	.01	0.15	1
Controvertido C- Controvertido I	-0.48	1	0.3	1

Se confirma que en T1, tipo por tipo, las puntuaciones en Reputación en timidez de la muestra Intervención son significativamente más altas que en la muestra Comparación, mostrando así efectos intersujetos entre tipos homólogos, (excepto en el caso de los controvertidos (N=2 en Comparación, N=7 en Intervención)). Por el contrario, en T2 los tipos sociométricos homólogos de cada muestra no difieren entre sí: los medios Comparación son iguales a los medios Intervención; los preferidos Comparación son iguales a los preferidos Intervención; los rechazados Intervención son iguales a los rechazados

Comparación;.... Esto confirmaría el efecto intragrupo, al menos los tipos homólogos de cada muestra evolucionan de forma distinta, amén de otras diferencias que pudiera haber entre los tipos sociométricos dentro de su propia muestra. La tabla 4.3.3.3.4 informa de las diferencias que pueda haber de un tiempo a otro en cada grupo.

Tabla 4.3.3.3.4. *Reputación en timidez. Evolución de cada tipo sociométrico a través del tiempo en cada muestra.*

	Comparación		Intervención	
	Dif. medias T1-T2	n.s.	Dif. medias T1-T2	n.s.
Medio	-0.48	.00	0.19	.00
Preferido	-0.3	.01	0.05	.71
Rechazado	-0.59	.00	0.35	.01
Ignorado	-0.75	.00	0.33	.27
Controvertido	-0.56	.18	0.22	.34

Los diferentes tipos sociométricos no evolucionan de la misma manera. En T2 la media de Reputación en timidez aumenta significativamente en todos los grupos de la muestra Comparación (efectos intrasujetos), salvo en los controvertidos (N=2), mientras que baja significativamente en los grupos de medios y rechazados de la muestra Intervención (efectos intrasujetos), y se mantiene estable en los otros tipos de esta muestra (preferidos, ignorados y controvertidos). Así pues, en lo que concierne al tipo foco rechazado, en la muestra Intervención existe un descenso de Reputación en timidez y por el contrario hay un aumento en los rechazados de Comparación, ambos significativos, y ocurre lo mismo con los medios de ambas muestras. Esto confirma el efecto intragrupo, la evolución de los grupos es distinta, unos van en aumento mientras que otros van bajando.

El gráfico 4.3.3.3.1 permite la visualización de estos resultados.

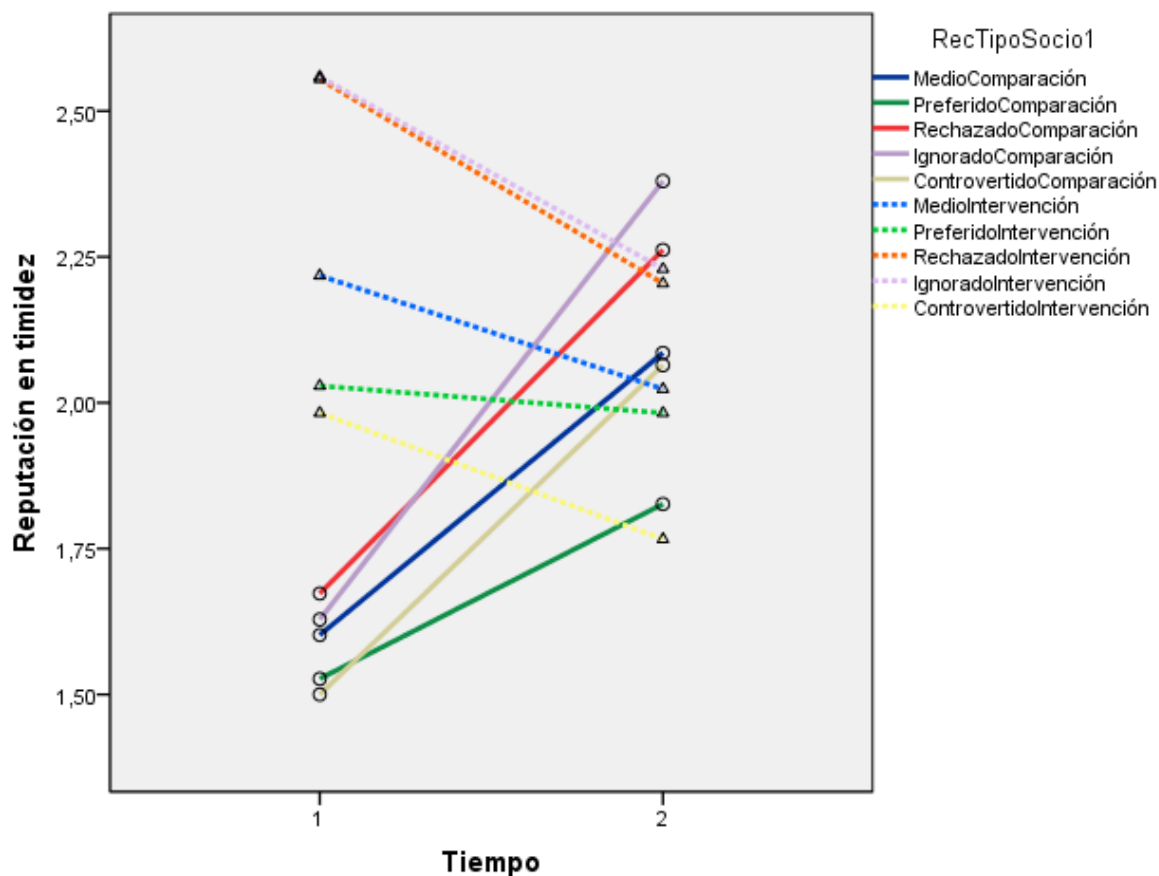


Gráfico 4.3.3.3.1. Reputación en timidez. Evolución de los tipos sociométricos de cada muestra.

Se observa como efectivamente los tipos sociométricos de la muestra Comparación tienen todos una trayectoria ascendente, es decir a medida que pasa el tiempo la reputación en timidez aumenta, mientras que por el contrario los tipos de la muestra Intervención la tienen descendente, poniendo en evidencia el efecto intragrupo. Es especialmente patente el caso de los rechazados de ambas muestras, que en tiempo T1 están muy alejados, teniendo los rechazados de Intervención una media muy superior a los rechazados de Comparación (ver tabla 4.3.3.3.3), y sin embargo en T2 tienen una media muy similar.

El análisis siguiente consiste en estudiar cómo han variado las distancias entre los rechazados y los preferidos y/o los medios dentro de su propia muestra, y la distancia entre los rechazados de ambas muestras.

b) Impacto en el tipo sociométrico rechazado

Fase V. Evolución de la distancia entre rechazados y medios y preferidos. Diferencias entre las dos muestras. ANOVA de un factor.

Queremos comprobar si la evolución de la muestra ha permitido a los rechazados del grupo de Intervención acercarse a los otros tipos sociométricos de su muestra más que lo han hecho los rechazados del grupo de Comparación con los otros tipos sociométricos de su propia muestra. Se crea la variable [Reputación en timidez en T1- Reputación en timidez en T2] que operativiza la amplitud del cambio realizado, y se realiza un ANOVA de un factor (TipoSocioMuestra, con 10 grupos) con esta variable dependiente (diferenciaT1-T2 en Reputación en timidez).

El Test Robusto de Welch informa que no se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas $W(9, 18.33) = 12.385 ; p = .00$. Por lo tanto se elige la opción posthoc de Games Howell para las comparaciones múltiples en las distancias entre rechazados y el resto de tipos sociométricos de su muestra. La tabla 4.3.3.3.5 ofrece los resultados obtenidos.

Tabla 4.3.3.3.5. *Reputación en timidez. Diferencias de medias entre T1 y T2. Diferencias de cambio longitudinal entre Rechazados y resto de tipos sociométricos de su muestra.*

Rechazado-Tiposocio Misma Muestra	Comparación		Intervención	
	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.
R-Medio	-0.11	.99	0.16	.99
R-Preferido	-0.29	.49	0.3	.88
R- Ignorado	0.16	.99	0.02	1
R- Controvertido	-0.02	1	0.13	1
R-RechazadoOtraMuestra	-0.94	.00	0.94	.00

Los cambios experimentados en la muestra Comparación son prácticamente uniformes en todos sus tipos sociométricos, en todos aumenta la reputación en timidez (ver tabla 4.3.3.3.4), de allí que no se registran diferencias de distancias entre tipos de un tiempo

al siguiente. Ocurre lo mismo en la muestra Intervención, donde todos los tipos también presentan una evolución muy similar y se mantienen con la misma distancia entre sí.

Sin embargo, la media de los rechazados de la muestra Comparación aumenta considerablemente mientras que la de los rechazados de Intervención baja de forma importante. Si consideramos la timidez como una variable de carácter negativo (a más puntuación peor situación del sujeto), el hecho de que el contraste RechazadoComparación-RechazadoOtraMuestra arroje un valor con signo negativo (-0.94) implica que la evolución de los rechazados Comparación es significativamente peor que la de los rechazados Intervención ($p=.00$).

Los análisis de las fases IV y V se completan con el cuadro 4.3.3.3.1, que resume los resultados obtenidos, con la finalidad de poder abarcar en su conjunto los aspectos más relevantes del impacto de la intervención en la tipología y más especialmente en el tipo sociométrico rechazado.

Cuadro 4.3.3.3.1. *Reputación en timidez. Secuencia analítica Fases IV y V. Resumen de resultados.*

Evolución de los tipos sociométricos (tabla 4.3.3.3.1; gráfico 4.3.3.3.1)	
E. Intragrupos: sí ; E. Intrasujetos: sí ; E. Intersujetos: sí. Efectos de tamaño pequeño a grande	
Diferencias de medias entre tipos sociométricos de la misma muestra en T1 y T2. (tabla 4.3.3.3.2)	
T1	C. R =M =P I. R > M =P
T2	C. R =M =P I. R =M =P
Diferencias de medias entre tipos sociométricos homólogos en T1 y T2. (tabla 4.3.3.3.3)	
T1	MC.<MI. PC.<PI. RC.<RI.
T2	MC.=MI. PC.=PI. RC.=RI.
Evolución de cada tipo sociométrico en cada muestra (tabla 4.3.3.3.4)	
C	Medios T1<T2 Preferidos T1<T2 Rechazados T1<T2
I	Medios T1>T2 Preferidos T1=T2 Rechazados T1>T2
Evolución del grupo Rechazados de cada muestra comparado con los grupos Medios y Preferidos de su misma muestra. Cambios intrasujetos T1-T2. (tabla 4.3.3.3.5)	
C.	Cambio RC.= Cambio MC. Cambio RC.= Cambio PC
I.	Cambio RI = Cambio MI. Cambio RI = Cambio PI.
Las distancias entre R y P y entre R y M no varían pero la evolución de los RI es significativamente mejor que la de los RC.	

3.4.1. Expectativas negativas

a) Impacto en los tipos sociométricos

Fase IV. Comprobación de los efectos de la intervención en la tipología sociométrica. ANOVA de medidas repetidas.

Para comprobar los efectos de la intervención en la tipología en lo que se refiere a la variable Expectativas negativas Índice PN, se estudian los cambios experimentados en cada tipo sociométrico de cada muestra mediante ANOVA de medidas repetidas (factor intersujeto: TipoSocioMuestra, con 10 grupos).

En primer lugar se presentan los datos descriptivos de la variable Expectativas negativas Índice PN en los diferentes tipos sociométricos en cada muestra y tiempo. La tabla 4.3.4.1.0 indica el número de sujetos, las medias marginales y la desviación típica, para cada tipo y tiempo.

Tabla 4.3.4.1.0. *Expectativas negativas. Datos descriptivos de los tipos sociométricos.*

	T1		T2	
	Media	D.T	Media	D.T
Comparación				
Medio (N= 151)	11.80	10.10	11.82	10.16
Preferido (N=26)	9.69	9.24	11.21	11.03
Rechazado (N= 26)	15.46	12.78	10.92	13.37
Ignorado (N= 7)	20.20	22.51	14.37	7.31
Controvertido (N= 2)	12.95	12.43	8.99	6.57
Intervención				
Medio (N= 145)	12.12	11.08	4.55	6.83
Preferido (N= 23)	7.74	5.67	2.79	4.71
Rechazado (N= 22)	16.74	23.08	5.80	9.79
Ignorado (N= 4)	10.61	12.92	3.13	2.09
Controvertido (N= 7)	9.85	7.58	2.31	4.55

En los tres tipos sociométricos de más interés (medios, preferidos y rechazados), en T1 se observa la misma pauta en ambas muestras: los rechazados tienen más expectativas negativas que los medios, y estos a su vez tienen más que los preferidos. Esta pauta también se verifica en T2 en la muestra Intervención, pero en este tiempo, en la muestra Comparación, los rechazados informan de menos expectativas negativas que los preferidos y medios de su muestra. Por otra parte, las medias observadas en T2 en la muestra Intervención parecen notablemente inferiores a las medias de la muestra Comparación. Es preciso realizar contrastes para comprobar la significación de todas las diferencias observadas (ver tablas 4.3.4.1.2 y 4.3.4.1.3).

La evolución de los tipos sociométricos en las dos muestras se estudia mediante ANOVA de medidas repetidas. En la tabla 4.3.4.1.1 se informa de los efectos observados.

Tabla 4.3.4.1.1. *Expectativas negativas. Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: TipoSociométricoMuestra.*

	$F_{gl,N}$	Valor del estadístico F	n.s.	Eta al cuadrado	Potencia
Intragrupo	$F_{9,403}$	3.84	.00	.08	.99
Intrasujeto	$F_{1,403}$	11.81	.00	.03	.93
Intersujeto	$F_{9,403}$	3.92	.00	.08	1

Se observa un efecto intragrupo significativo ($F_{9,403}= 3.84$; $p = .00$), de tamaño moderado 8%, con potencia 99%, señalando una interacción TipoSocioMuestra* Expectativas negativas. Los diferentes grupos de TipoSocioMuestra no evolucionan de forma paralela.

También existe un efecto intrasujeto ($F_{1,403}= 11.81$; $p = .00$), tamaño del efecto pequeño 3% , potencia 93%. Las puntuaciones en Expectativas negativas cambian de tiempo T1 a tiempo T2.

Se observa además un efecto intersujeto significativo ($F_{9,403}= 3.92$; $p = .00$) de tamaño moderado 8% , con potencia 100%. Esto significa que los valores observados de Expectativas negativas no son los mismos en los diferentes grupos. El 8% de las diferencias observadas entre los sujetos se explican por la pertenencia a un tipo sociométrico u otro en

una muestra u otra. La sensibilidad del diseño para detectar correctamente estas diferencias es 100%.

Interesa comparar los tres tipos sociométricos de más interés (medios, preferidos y rechazados) dentro de una misma muestra, para ver cuál se diferencia de cuál y en qué dirección. La tabla 4.3.4.1.2 muestra las diferencias de medias de Expectativas negativas entre los medios, preferidos, y rechazados de cada muestra, en cada tiempo, con su nivel de significación.

Tabla 4.3.4.1.2. *Expectativas negativas. Diferencias entre tipos sociométricos de la misma muestra en cada tiempo.*

Tiempo	Tipo	Muestra	Preferido		Rechazado	
			Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.
T1	Medio	Comparación	2.11	1	-3.66	1
		Intervención	4.39	1	-4.62	1
	Preferido	Comparación			-5.77	1
		Intervención			-9	.46
T2	Medio	Comparación	0.61	1	0.89	1
		Intervención	1.77	1	-1.25	1
	Preferido	Comparación			0.89	1
		Intervención			-3.02	1

No se observan efectos intersujetos entre tipos de una misma muestra, ni en T1, ni en T2. Los tres tipos sociométricos de la muestra Comparación son similares entre sí (Media R = Media M = Media P), y lo mismo ocurre en la muestra Intervención (Media R= Media M= Media P). Los rechazados, medios y preferidos de la muestra Comparación informan todos de un mismo nivel de Expectativas negativas , y por otro lado los rechazados, medios y preferidos de la muestra Intervención también informan todos de un mismo nivel de

Expectativas negativas. Por lo tanto los efectos intersujetos señalados en la tabla 4.3.4.1.1 estarían debidos a diferencias entre tipos pertenecientes a muestra distinta.

Así pues ahora se comprobará si, en el mismo tiempo, se pueden equiparar los tipos sociométricos homólogos de ambas muestras o si por el contrario presentan efectos intersujetos. Los resultados de los contrastes realizados se muestran en la tabla 4.3.4.1.3.

Tabla 4.3.4.1.3. *Expectativas negativas. Diferencias entre tipos sociométricos homólogos en cada tiempo.*

Comparación-Intervención	T1		T2	
	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.
Medio C- Medio I	-.32	1	7.27	.00
Preferido C-Preferido I	-1.95	1	8.64	.05
Rechazado C- Rechazado I	-1.28	1	5.12	1
Ignorado C- Ignorado I	9.60	1	11.23	1
Controvertido C- Controvertido I	3.10	1	6.68	1

Se comprueba que en T1 las puntuaciones en Expectativas negativas de la muestra Intervención son algo más altas que en la muestra Comparación en los tres tipos de más interés, pero estas diferencias no son significativas. En T1 los tipos sociométricos homólogos de cada muestra no difieren entre sí, esto es los medios Comparación informan de un mismo nivel de expectativas negativas que los medios Intervención, los preferidos Comparación informan de un mismo nivel de expectativas negativas que los preferidos Intervención y los rechazados Intervención informan de un mismo nivel de expectativas negativas que los rechazados Comparación.

Sin embargo, en T2, las puntuaciones en Expectativas negativas de la muestra Intervención son más bajas que en la muestra Comparación en todos los contrastes entre tipos homólogos. Esta diferencia no es significativa en el caso de los rechazados, pero las Expectativas negativas de los medios y preferidos de la muestra Intervención sí son

significativamente inferiores a las de sus homólogos en la muestra Comparación, indicando efectos intersujetos.

El efecto intragrupo (ver tabla 4.3.4.1.1) se confirma por el comportamiento de estos tipos sociométricos, ya que en T1 no había diferencias entre tipos homólogos preferidos y medios pero sí las hay en T2, por lo tanto estos grupos evolucionan de distinta manera.

La evolución de cada grupo se indica en la tabla 4.3.4.1.4, que nos permite comprobar en qué grupos se confirma un efecto intrasujeto.

Tabla 4.3.4.1.4. *Expectativas negativas. Evolución de cada tipo sociométrico a través del tiempo en cada muestra.*

	Comparación		Intervención	
	Dif. medias T1-T2	n.s.	Dif. medias T1-T2	n.s.
Medio	-0.02	.99	7.57	.00
Preferido	-1.52	.57	4.95	.08
Rechazado	4.54	.09	10.93	.00
Ignorado	5.84	.25	7.48	.27
Controvertido	3.96	.68	7.54	.14

En la muestra de Comparación no se produce ningún cambio significativo de Expectativas negativas, aunque se observa una tendencia hacia la disminución en los rechazados (no significativa, $p = .09$). Sin embargo en la muestra Intervención en T2 las puntuaciones en Expectativas negativas son significativamente más bajas en medios y rechazados, confirmando un efecto intrasujeto en estos tipos. Así mismo se comprueba un efecto intragrupo, ya que unos grupos se mantienen estables mientras que otros van bajando.

El gráfico 4.3.4.1.1 ilustra estos resultados.

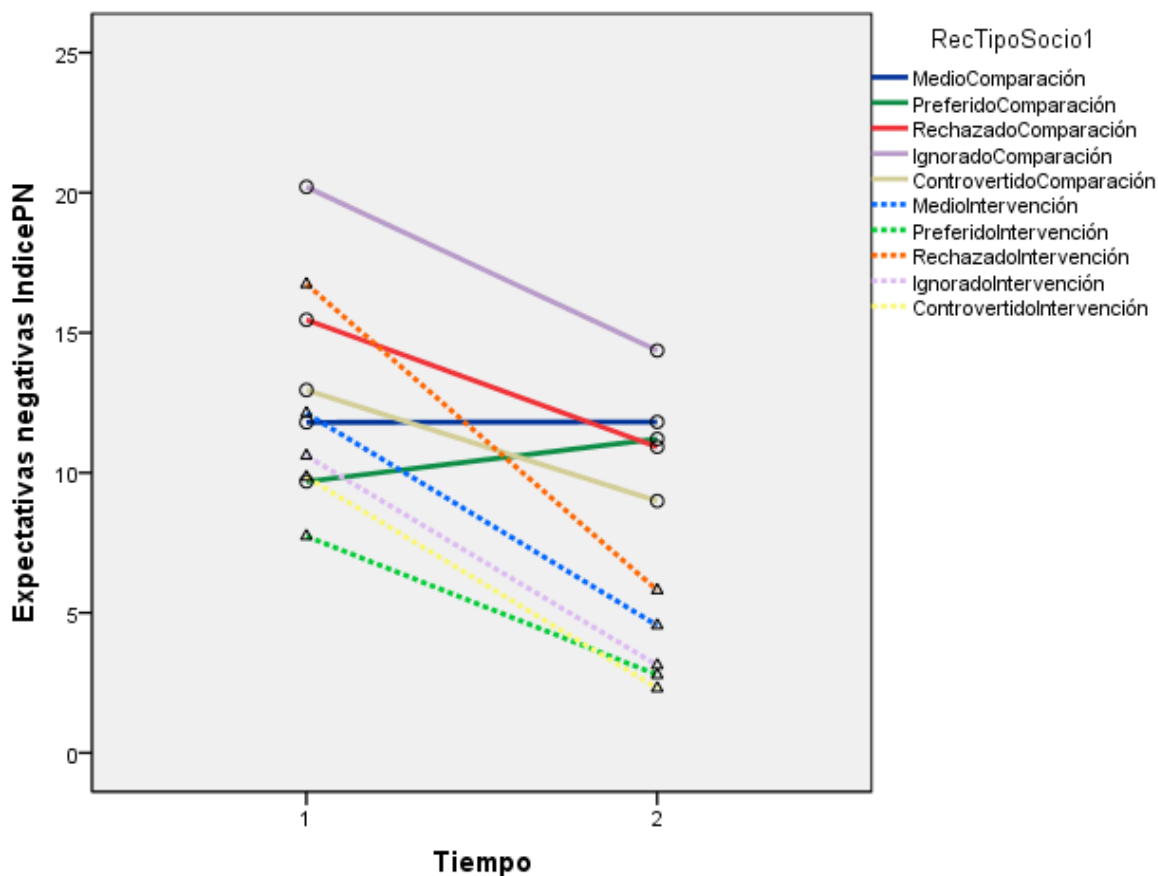


Gráfico 4.3.4.1.1. Expectativas negativas. Evolución de los tipos sociométricos de cada muestra.

Se comprueban efectos intersujetos, ya que las distintas medias se situán en distintas alturas en el gráfico. Por ejemplo en T2 los preferidos de ambas muestras presentan diferencias significativas, teniendo los preferidos de Comparación más expectativas negativas que sus homólogos, y lo mismo ocurre con los medios.

También se observan efectos intrasujetos, ya que el perfil de los grupos no es horizontal. En concreto los medios y rechazados de Intervención experimentan cambios longitudinales significativos, ya que su nivel de expectativas negativas desciende considerablemente.

Finalmente la evolución de los diferentes grupos no es paralela. Más específicamente se comprueba que los medios y preferidos de Comparación presentan trayectorias

ascendentes, al contrario de los demás grupos. Por otra parte la trayectoria descendente de los rechazados de Intervención es más pronunciada que la de los rechazados de Comparación.

Como resultado de estos diferentes comportamientos, tanto los rechazados de Comparación como los de Intervención se acercan a los medios y preferidos de su muestra respectiva. Los análisis siguientes permitirán determinar si este acercamiento es significativo.

b) Impacto en el tipo sociométrico rechazado

Finalmente interesa saber si, dentro de su propia muestra, los rechazados han recortado distancias con los preferidos y/o los medios, comparativamente con los rechazados de la muestra Comparación.

Fase V. Evolución de la distancia entre rechazados y medios y preferidos. Diferencias entre las dos muestras. ANOVA de un factor.

Para averiguar si el cambio experimentado por los rechazados del grupo de Intervención les ha permitido acercarse a los otros tipos sociométricos de su muestra más que lo han hecho los rechazados del grupo de Comparación con los otros tipos sociométricos de su propia muestra, se crea la variable que operativiza la amplitud del cambio realizado [Expectativas negativas en T1- Expectativas negativas en T2], y se realiza un ANOVA de un factor (TipoSocioMuestra, con 10 grupos) con esta variable dependiente (diferenciaT1-T2 en la variable Expectativas negativas).

El Test Robusto de Welch informa que no se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas ($W_{(9,18,700)} = 3.48$; $p = .01$). Por lo tanto se elige la opción posthoc de Games Howell. La tabla 4.3.4.1.5 ofrece los resultados de las comparaciones múltiples en las distancias entre rechazados y el resto de tipos sociométricos de su muestra.

Tabla 4.3.4.1.5. *Expectativas negativas. Diferencias de medias entre T1 y T2. Diferencias de cambio longitudinal entre Rechazados y resto de tipos sociométricos de su muestra.*

Rechazado-Tiposocio Misma Muestra	Comparación		Intervención	
	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.
R-Medio	4.56	.94	3.36	1
R-Preferido	6.06	.83	5.98	.98
R- Ignorado	-1.3	1	3.46	1
R- Controvertido	0.58	1	3.39	1
R-RechazadoOtraMuestra	-6.39	.99	6.39	.99

Se observa una tendencia favorable a los rechazados que les permite acercarse a los preferidos y medios de su muestra, pero se comprueba que esta aproximación de los rechazados a los otros tipos de su misma muestra no es significativa en ninguna de las dos muestras.

Sin embargo, los rechazados de Intervención tienden a evolucionar mejor que sus homólogos. La ganancia de los rechazados de Comparación es inferior a la de los rechazados de Intervención, ya que en esta variable de carácter negativo, el resultado del contraste arroja un valor con signo negativo (-6.39) en la diferencia de medias RechazadoComparación- RechazadoOtraMuestra (no significativo).

Los análisis de las fases IV y V se completan con el cuadro 4.3.4.1.1, que resume los resultados obtenidos, con la finalidad de poder abarcar en su conjunto los aspectos más relevantes del impacto de la intervención en la tipología y más especialmente en el tipo sociométrico rechazado.

Cuadro 4.3.4.1.1. *Expectativas negativas. Secuencia analítica Fases IV y V. Resumen de resultados.*

Evolución de los tipos sociométricos (tabla 4.3.4.1.1; gráfico 4.3.4.1.1)	
E. Intragrupos: sí ; E. Intrasujetos: sí ; E. Intersujetos: sí. Efectos de tamaño pequeño a moderado	
Diferencias de medias entre tipos sociométricos de la misma muestra en T1 y T2. (tabla 4.3.4.1.2)	
T1	C. R =M =P I. R =M =P
T2	C. R =M =P I. R =M =P
Diferencias de medias entre tipos sociométricos homólogos en T1 y T2. (tabla 4.3.4.1.3)	
T1	MC=MI. PC.= PI. RC.=RI.
T2	MC.>MI. PC.>PI. RC.=RI.
Evolución de cada tipo sociométrico en cada muestra (tabla 4.3.4.1.4)	
C	Medios T1=T2 Preferidos T1=T2 Rechazados T1=T2
I	Medios T1>T2 Preferidos T1=T2 Rechazados T1>T2
Evolución del grupo Rechazados de cada muestra comparado con los grupos Medios y Preferidos de su misma muestra. Cambios intrasujetos T1-T2. (tabla 4.3.4.1.5)	
C.	Cambio RC.= Cambio MC. Cambio RC.= Cambio PC
I.	Cambio RI = Cambio MI. Cambio RI = Cambio PI.
Las distancias entre R y P y entre R y M no varían pero la evolución de los RI tiende a ser mejor que la de los RC (no significativo).	

3.4.2.1 Percepción de soledad

a) Impacto en los tipos sociométricos

Fase IV. Comprobación de los efectos de la intervención en la tipología sociométrica. ANOVA de medidas repetidas.

Se estudian los cambios experimentados en cada tipo sociométrico de cada muestra para comprobar los efectos de la intervención en la tipología en lo que se refiere a la variable Percepción de soledad. El análisis realizado a tal efecto es un ANOVA de medidas repetidas (factor intersujeto: TipoSocioMuestra, con 10 grupos).

En primer lugar se presentan los datos descriptivos de la variable Percepción de soledad en los diferentes tipos sociométricos en cada muestra y tiempo. La tabla 4.3.4.2.1.0 indica el número de sujetos, las medias marginales y la desviación típica, para cada tipo y tiempo.

Tabla 4.3.4.2.1.0. *Soledad. Datos descriptivos de los tipos sociométricos.*

	T1		T2	
	Media	D.T	Media	D.T
Comparación				
Medio (N= 150)	1.61	.46	1.56	.36
Preferido (N=26)	1.42	.38	1.47	.34
Rechazado (N= 25)	1.87	.54	1.82	.51
Ignorado (N= 7)	1.69	.39	1.76	.40
Controvertido (N= 2)	1.42	.11	2.33	.94
Intervención				
Medio (N= 140)	1.36	.39	1.28	.34
Preferido (N= 23)	1.26	.27	1.21	.23
Rechazado (N= 22)	1.35	.39	1.42	.46
Ignorado (N= 3)	1.22	.38	1.06	.09
Controvertido (N= 6)	1.28	.34	1.11	.13

En los tres grupos sociométricos más nutridos (medios, preferidos y rechazados), en la muestra Comparación se observa la misma pauta en T1 y en T2: los rechazados perciben más soledad que los medios, y estos a su vez perciben más soledad que los preferidos. Esta pauta también se verifica en T2 en la muestra Intervención, pero en esta muestra en T1, los rechazados informan de menos soledad que los medios. Por otra parte, las medias observadas en la muestra Intervención son inferiores a las medias de la muestra Comparación. Es preciso realizar contrastes para comprobar la significación de todas las diferencias observadas (ver tablas 4.3.4.2.1.2 y 4.3.4.2.1.3).

La evolución de los tipos sociométricos en las dos muestras se estudia mediante ANOVA de medidas repetidas. En la tabla 3.4.2.1.1 se informa de los efectos observados.

Tabla 4.3.4.2.1.1. *Soledad. Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: TipoSociométricoMuestra.*

	$F_{gl,N}$	Valor del estadístico F	n.s.	Eta al cuadrado	Potencia
Intragrupo	$F_{9,394}$	1.066	.39	.02	.53
Intrasujeto	$F_{1,394}$	.752	.39	.00	.14
Intersujeto	$F_{9,394}$	15.079	.00	.26	1

No existe efecto intragrupo significativo ($F_{9,394} = 1.066$; $p = .39$), indicando que los diferentes grupos de tipo sociométrico evolucionan de forma paralela.

Tampoco se informa de efecto intrasujeto ($F_{1,394} = .752$; $p = .39$), señalando que globalmente la percepción de soledad no varía con el tiempo.

Sin embargo se observa un efecto intersujeto significativo ($F_{9,394} = 15.079$; $p = .00$) de gran tamaño 26% , con potencia 100%. Esto significa que la percepción de soledad no es la misma en los diferentes grupos. El 26% de las diferencias observadas entre los sujetos se explican por la pertenencia a un tipo u otro, en una muestra u otra. La sensibilidad del diseño para detectar correctamente estas diferencias es 100%.

Teniendo en cuenta este efecto intersujeto, interesa comparar los tres tipos sociométricos de más interés (medios, preferidos y rechazados) dentro de una misma

muestra, para ver cuál se diferencia de cuál y en qué dirección. La tabla 4.3.4.2.1.2 muestra las diferencias de medias de soledad percibida entre estos tres grupos, en cada tiempo, con su nivel de significación.

Tabla 4.3.4.2.1.2. *Soledad. Diferencias entre tipos sociométricos de la misma muestra en cada tiempo.*

Tiempo	Tipo	Muestra	Preferido		Rechazado	
			Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.
T1	Medio	Comparación	0.19	1	-0.26	.22
		Intervención	0.10	1	0.02	1
	Preferido	Comparación			-0.45	.01
		Intervención			0.08	1
T2	Medio	Comparación	0.08	1	-0.26	.05
		Intervención	0.07	1	-0.14	1
	Preferido	Comparación			-0.35	.04
		Intervención			-0.21	1

Los tres tipos sociométricos de la muestra Intervención son similares entre sí (Media R = Media M = Media P), tanto en T1 como en T2. En esta muestra los rechazados perciben la misma soledad que los medios y que los preferidos. Sin embargo se observan efectos intersujetos entre los rechazados de la muestra Comparación con otros tipos de su misma muestra: en T1, los rechazados informan de más soledad que los preferidos (Media R > Media P), mientras que los medios no muestran diferencias significativas ni con rechazados ni con preferidos; y en T2 los rechazados de Comparación perciben más soledad que los medios y los preferidos (Media R > Media M = Media P).

Por lo tanto, al menos parte de los efectos intersujetos señalados en la tabla 4.3.4.2.1.1 estarían debidos a diferencias entre tipos pertenecientes a la muestra Comparación, pero queda por comparar tipos homólogos de las dos muestras.

Siguiendo con el mismo análisis, en lugar de establecer comparaciones entre diferentes tipos sociométricos de una misma muestra, ahora se comprobará si, en el mismo tiempo, se pueden equiparar los tipos sociométricos homólogos de ambas muestras. Se pretende responder a la pregunta ¿los Medios-Comparación perciben la misma soledad que los Medios-Intervención; los Preferidos-Comparación perciben la misma soledad que los Preferidos –Intervención, y los Rechazados? Los resultados de estos contrastes se muestran en la tabla 4.3.4.2.1.3.

Tabla 4.3.4.2.1.3. *Soledad. Diferencias entre tipos sociométricos homólogos en cada tiempo.*

Comparación-Intervención	T1		T2	
	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.
Medio C- Medio I	0.25	.05	0.27	.00
Preferido C-Preferido I	0.16	1	0.26	.59
Rechazado C- Rechazado I	0.53	.00	0.40	.01
Ignorado C- Ignorado I	0.47	1	0.71	.27
Controvertido C- Controvertido I	0.14	1	1.22	.00

Se comprueba que tanto en T1 como en T2 las puntuaciones en soledad percibida de la muestra Intervención son más bajas que en la muestra Comparación en todos los tipos sociométricos, pero estas diferencias sólo son significativas en el caso de los medios y rechazados (obviando el grupo poco nutrido de controvertidos en T2). El efecto intersujeto (ver tabla 4.3.4.2.1.1) se confirma por las diferencias encontradas en estos tipos sociométricos,

La evolución de cada grupo se refleja en la tabla 4.3.4.2.1.4.

Tabla 4.3.4.2.1.4. *Soledad. Evolución de cada tipo sociométrico a través del tiempo en cada muestra.*

	Comparación		Intervención	
	Dif. medias T1-T2	n.s.	Dif. medias T1-T2	n.s.
Medio	-0.06	.19	0.08	.09
Preferido	-0.05	.63	0.05	.65
Rechazado	-0.05	.62	-0.08	.51
Ignorado	-0.07	.73	0.17	.59
Controvertido	-0.92	.02	0.17	.45

Se confirma que no existe efecto intrasujeto, ya que no se produce ningún cambio significativo de percepción de soledad, salvo en el caso de los controvertidos de Comparación (N=2), aunque se observa una tendencia hacia la disminución en los medios de Intervención (no significativa, $p= .09$).

El gráfico 4.3.4.2.1.1 ilustra los resultados encontrados.

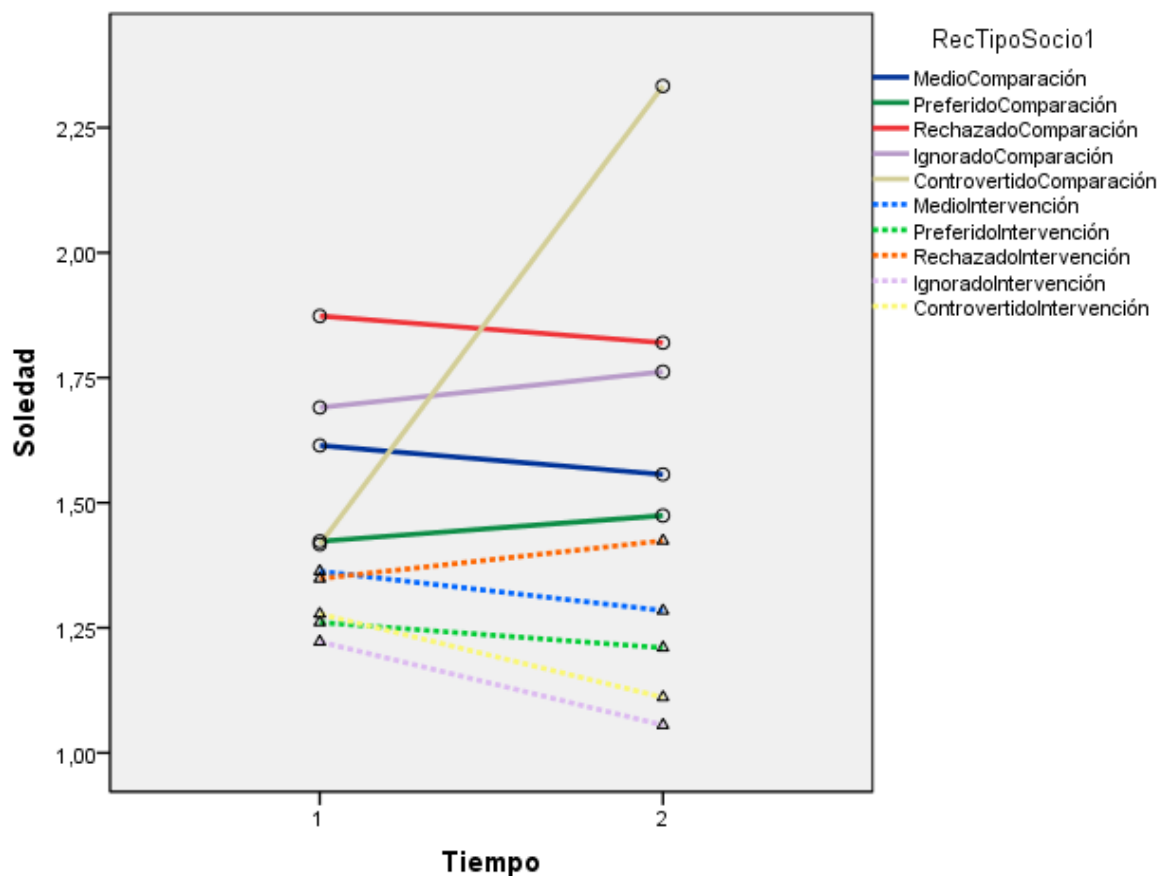


Gráfico 4.3.4.2.1.1. Soledad. Evolución de los tipos sociométricos de cada muestra.

En el gráfico 4.3.4.2.1.1 se comprueba que los perfiles de todos los grupos sociométricos de la muestra Intervención están ubicados en la parte inferior del gráfico, todos por debajo de los perfiles de la muestra Comparación, indicando que en regla general se percibe menos soledad en la muestra Intervención. En concreto existen efectos intersujetos significativos en T1 y en T2 entre medios homólogos y entre rechazados homólogos. También se observan efectos intersujetos entre los rechazados de Comparación con los preferidos y los medios de su propia muestra.

Por otro lado las trayectorias son poco inclinadas, a excepción de los controvertidos de Comparación, indicando que no existen cambios intrasujetos significativos.

b) Impacto en el tipo sociométrico rechazado

Finalmente interesa saber si, dentro de su propia muestra, los rechazados se han aproximado a los Preferidos y/o los medios, comparativamente con los rechazados de la muestra Comparación.

Fase V. Evolución de la distancia entre rechazados y medios y preferidos. Diferencias entre las dos muestras. ANOVA de un factor.

Para averiguar si el cambio experimentado por los rechazados del grupo de Intervención les ha permitido acercarse a los otros tipos sociométricos de su muestra más que lo han hecho los rechazados del grupo de Comparación con los otros tipos sociométricos de su propia muestra, se crea la variable que operativiza la amplitud del cambio realizado [Percepción de soledad en T1- Percepción de soledad en T2], y se realiza un ANOVA de un factor (TipoSocioMuestra, con 10 grupos) con esta variable dependiente (diferenciaT1-T2 en la variable Percepción de soledad).

Se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas según el Test Robusto de Welch ($W(9, 16.773) = .680 ; p = .72$). Por lo tanto se elige la opción posthoc HSD de Tukey. La tabla 4.3.4.2.1.5 ofrece los resultados de las comparaciones múltiples en las distancias entre rechazados y el resto de tipos sociométricos de su muestra.

Tabla 4.3.4.2.1.5. *Soledad. Diferencias de medias entre T1 y T2. Diferencias de cambio longitudinal entre Rechazados y resto de tipos sociométricos de su muestra.*

Rechazado-Tiposocio Misma Muestra	Comparación		Intervención	
	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.
R-Medio	-0.01	1	-0.15	1
R-Preferido	0.10	1	-0.13	1
R- Ignorado	0.12	1	-0.24	1
R- Controvertido	0.97	.31	-0.24	1
R-RechazadoOtraMuestra	0.13	1	-0.13	1

La evolución en la variable percepción de soledad no ofrece efectos intrasujetos ni intragrupos (ver tabla 3.4.2.1.1). Los grupos sociométricos han permanecido estables, y en la tabla 4.3.4.2.1.5 se comprueba que en ninguna de las dos muestras hay acercamiento significativo de los rechazados a los medios y/o preferidos de su muestra. Los rechazados de Intervención evolucionan peor que los rechazados de Comparación, ya que la diferencia RechazadoComparación-RechazadoOtraMuestra es de signo positivo (0.13) siendo ésta una variable de carácter negativo.

Los análisis de las fases IV y V se completan con el cuadro 4.3.4.2.1.1, que resume los resultados obtenidos, con la finalidad de poder abarcar en su conjunto los aspectos más relevantes del impacto de la intervención en la tipología y más especialmente en el tipo sociométrico rechazado.

Cuadro 4.3.4.2.1.1. Soledad. Secuencia analítica Fases IV y V. Resumen de resultados.

Evolución de los tipos sociométricos (tabla 4.3.4.2.1.1; gráfico 4.3.4.2.1.1)	
E. Intragrupos: no ; E. Intrasujetos: no ; E. Intersujetos: sí Efecto de tamaño grande	
Diferencias de medias entre tipos sociométricos de la misma muestra en T1 y T2. (tabla 4.3.4.2.1.2)	
T1	T2
C. $M=R > P=M$ I. $R =M =P$	C. $R =M =P$ I. $R =M =P$
Diferencias de medias entre tipos sociométricos homólogos en T1 y T2. (tabla 4.3.4.2.1.3)	
T1	T2
MC < MI. PC. = PI. RC. < RI.	MC. < MI. PC. = PI. RC. < RI.
Evolución de cada tipo sociométrico en cada muestra (tabla 4.3.4.2.1.4)	
C	I
Medios T1=T2 Preferidos T1=T2 Rechazados T1=T2	Medios T1=T2 Preferidos T1=T2 Rechazados T1=T2
Evolución del grupo Rechazados de cada muestra comparado con los grupos Medios y Preferidos de su misma muestra. Cambios intrasujetos T1-T2. (tabla 4.3.4.2.1.5)	
C.	I.
Cambio RC.= Cambio MC. Cambio RC.= Cambio PC	Cambio RI = Cambio MI. Cambio RI = Cambio PI.
Las distancias entre R y P y entre R y M no varían, ni en Comparación ni en Intervención. Los RI evolucionan peor que los RC en cuanto a la distancia con los M y P pero no es significativo.	

3.4.2.2 Percepción de insatisfacción social

a) Impacto en los tipos sociométricos

Fase IV. Comprobación de los efectos de la intervención en la tipología sociométrica. ANOVA de medidas repetidas.

Se estudian los cambios experimentados en cada tipo sociométrico de cada muestra para comprobar los efectos de la intervención en la tipología en lo que se refiere a la variable Percepción de insatisfacción social. El análisis realizado a tal efecto es un ANOVA de medidas repetidas (factor intersujeto: TipoSocioMuestra, con 10 grupos).

En primer lugar se presentan los datos descriptivos de la variable Percepción de insatisfacción social en los diferentes tipos sociométricos en cada muestra y tiempo. La tabla 4.3.4.2.2.0 indica el número de sujetos, las medias marginales y la desviación típica, para cada tipo y tiempo.

Tabla 4.3.4.2.2.0. *Insatisfacción social. Datos descriptivos de los tipos sociométricos.*

	T1		T2	
	Media	D.T	Media	D.T
Comparación				
Medio (N= 150)	1.26	.30	1.31	.28
Preferido (N=26)	1.15	.16	1.21	.24
Rechazado (N= 25)	1.19	.27	1.27	.25
Ignorado (N= 7)	1.13	.10	1.27	.31
Controvertido (N= 2)	1.13	.00	1.56	.44
Intervención				
Medio (N= 140)	1.17	.27	1.12	.18
Preferido (N= 23)	1.14	.15	1.07	.10
Rechazado (N= 22)	1.10	.13	1.14	.17
Ignorado (N= 3)	1	.00	1.21	.07
Controvertido (N= 6)	1.10	.16	1.13	.11

En cada tiempo las medias informadas en la muestra Comparación son más altas que las medias de la muestra Intervención. En los tres grupos sociométricos más nutridos (medios, preferidos y rechazados) las medias oscilan en 1.07 y 1.31, es decir que las variaciones son de poca amplitud. Entre estos tres tipos son los preferidos los que informan de menos insatisfacción social percibida. Los rechazados perciben más insatisfacción social que los preferidos pero en general menos que los medios. En general, tipo por tipo, las medias aumentan en la muestra Comparación mientras que bajan en la muestra Intervención. Se realizaron contrastes para comprobar la significación de todas las diferencias observadas (ver tablas 4.3.4.2.2.2 y 4.3.4.2.2.3).

La evolución de los tipos sociométricos en las dos muestras se estudia mediante ANOVA de medidas repetidas. En la tabla 4.3.4.2.2.1 se informa de los efectos encontrados.

Tabla 4.3.4.2.1.1. *Insatisfacción social. Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: TipoSociométricoMuestra.*

	$F_{gl,N}$	Valor del estadístico F	n.s.	Eta al cuadrado	Potencia
Intragrupo	$F_{9,394}$	1.480	.15	.03	.71
Intrasujeto	$F_{1,394}$	5.311	.02	.01	.63
Intersujeto	$F_{9,394}$	6.725	.00	.13	1

No existe efecto intragrupo significativo ($F_{9,394} = 1.480$; $p = .15$), indicando que los diferentes grupos de tipo sociométrico, globalmente, evolucionan de forma paralela.

Se informa de un efecto intrasujeto ($F_{1,394} = 5.311$; $p = .02$), de tamaño muy pequeño 1%, con potencia 63%, señalando que la percepción de insatisfacción social de los sujetos varía con el tiempo. Sin embargo hay que ser cauteloso con la generalización de este efecto, ya el tamaño del efecto es muy pequeño (1%) y la potencia es tan solo 63%, lejos del 80% aconsejado por Cohen (1992).

También se observa un efecto intersujeto significativo ($F_{9,394} = 6.725$; $p = .00$) de tamaño moderado 13%. Esto indica que la percepción de insatisfacción social no es la misma en los diferentes grupos. El 13% de las diferencias observadas entre los sujetos se

explican por la pertenencia a un tipo sociométrico u otro, en una muestra u otra. La sensibilidad del diseño para detectar correctamente estas diferencias es 100%.

El siguiente paso consiste en comparar los tres tipos sociométricos de más interés (medios, preferidos y rechazados) dentro de una misma muestra, para ver cuál se diferencia de cuál y en qué dirección. La tabla 4.3.4.2.2.2 muestra las diferencias de medias de insatisfacción social percibida entre los medios, preferidos, y rechazados de cada muestra, en cada tiempo, con su nivel de significación.

Tabla 4.3.4.2.2.2. *Insatisfacción social. Diferencias entre tipos sociométricos de la misma muestra en cada tiempo.*

Tiempo	Tipo	Muestra	Preferido		Rechazado	
			Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.
T1	Medio	Comparación	0.11	1	0.08	1
		Intervención	0.03	1	0.07	1
	Preferido	Comparación			-0.03	1
		Intervención			0.04	1
T2	Medio	Comparación	0.10	1	0.05	1
		Intervención	0.06	1	-0.01	1
	Preferido	Comparación			-0.05	1
		Intervención			-0.07	1

Los tres tipos sociométricos de ambas muestras son similares entre sí, tanto en T1 como en T2 (Media R = Media M = Media P). Por lo tanto, los efectos intersujetos señalados en la tabla 4.3.4.2.2.1 estarían debidos a diferencias entre tipos pertenecientes a muestras distintas.

Así pues, se comprobará si, en el mismo tiempo, se pueden equiparar los tipos sociométricos homólogos de ambas muestras. Se pretende responder a la pregunta ¿los Medios-Comparación son iguales a los Medios-Intervención en la variable Percepción de insatisfacción social; los Preferidos-Comparación son iguales a los Preferidos – Intervención, y los Rechazados también lo son? Los resultados de estos contrastes se muestran en la tabla 4.3.4.2.2.3.

Tabla 4.3.4.2.2.3. *Insatisfacción social. Diferencias entre tipos sociométricos homólogos en cada tiempo.*

Comparación-Intervención	T1		T2	
	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.
Medio C- Medio I	0.10	.10	0.19	.00
Preferido C-Preferido I	0.01	1	0.15	1
Rechazado C- Rechazado I	0.08	1	0.13	1
Ignorado C- Ignorado I	0.13	1	0.06	1
Controvertido C- Controvertido I	0.02	1	0.44	1

Se comprueba que tanto en T1 como en T2 las puntuaciones en insatisfacción social percibida de la muestra Intervención son más bajas que en la muestra Comparación en todos los tipos sociométricos, pero estas diferencias solo son significativas en el caso de los medios en T2. Esto confirmaría el efecto intersujeto señalado en tabla 4.3.4.2.2.1.

La evolución de cada grupo se indica en la tabla 4.3.4.2.2.4.

Tabla 4.3.4.2.2.4. *Insatisfacción social. Evolución de cada tipo sociométrico a través del tiempo en cada muestra.*

	Comparación		Intervención	
	Dif. medias T1-T2	n.s.	Dif. medias T1-T2	n.s.
Medio	-0.05	.09	0.04	.14
Preferido	-0.06	.39	0.08	.29
Rechazado	-0.08	.25	-0.03	.64
Ignorado	-0.14	.27	-0.21	.29
Controvertido	-0.44	.07	0.02	.88

No se produce ningún cambio significativo de percepción de insatisfacción social en los grupos, aunque se observa una tendencia hacia el aumento en los medios ($p=.09$) y los controvertidos ($p=.07$) de Comparación.

El gráfico 4.3.4.2.2.1 ilustra los resultados encontrados.

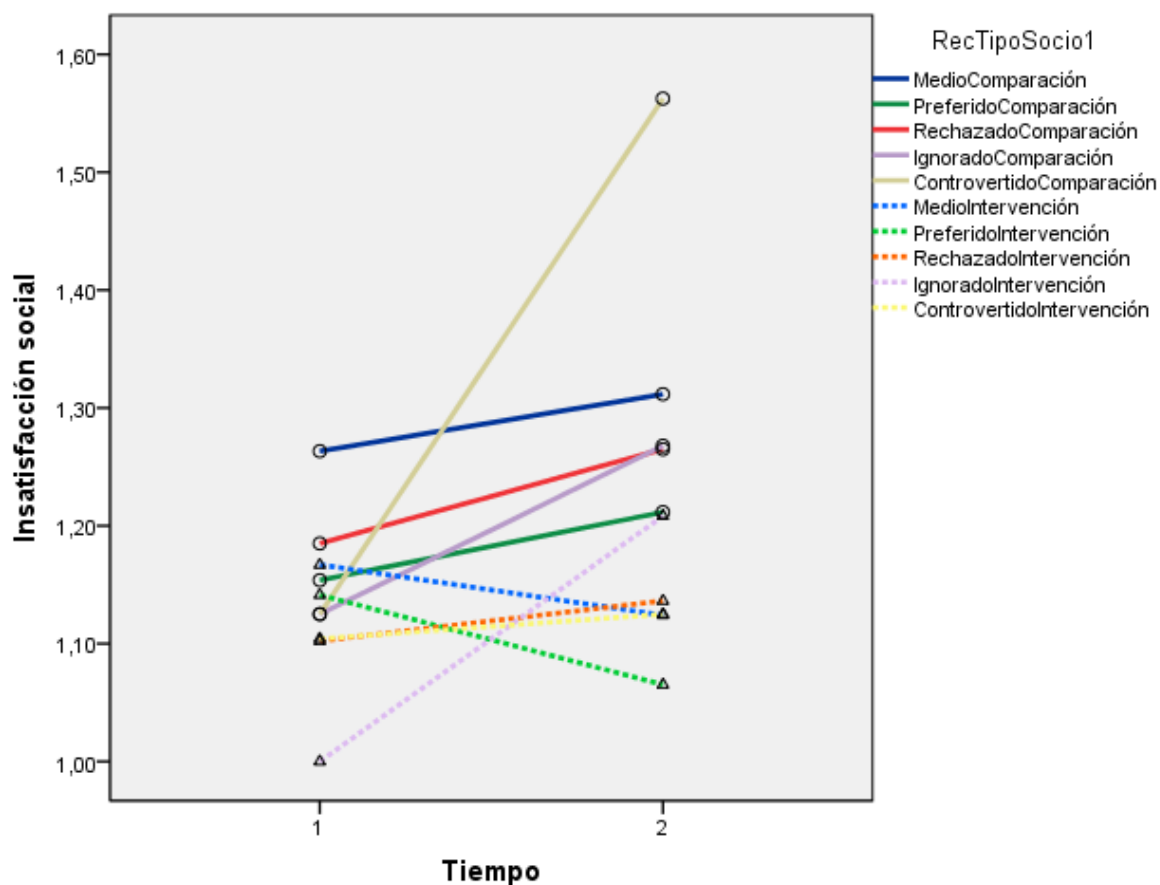


Gráfico 4.3.4.2.2.1. Insatisfacción social. Evolución de los tipos sociométricos de cada muestra.

Se comprueba que en general los perfiles de todos los grupos sociométricos de la muestra Intervención están ubicados en la parte inferior del gráfico, por debajo de los perfiles de la muestra Comparación, indicando que de forma general se percibe menos insatisfacción social en la muestra intervención. Respecto de los tres tipos de más interés, se ve cómo las trayectorias de los medios y preferidos de la muestra Intervención van bajando, mientras que las trayectorias de los rechazados de Intervención, así como los medios, preferidos y rechazados de Comparación van en aumento, pero estos cambios intrasujetos no son significativos.

b) Impacto en el tipo sociométrico rechazado

Como último paso comprobaremos si, dentro de su propia muestra, los rechazados han recortado distancias con los preferidos y/o los medios, comparativamente con los rechazados de la muestra Comparación

Fase V. Evolución de la distancia entre rechazados y medios y preferidos. Diferencias entre las dos muestras. ANOVA de un factor.

Para averiguar si el cambio experimentado por los rechazados del grupo de Intervención les ha permitido acercarse a los otros tipos sociométricos de su muestra más que lo han hecho los rechazados del grupo de Comparación con los otros tipos sociométricos de su propia muestra, se crea la variable que operativiza la amplitud del cambio realizado [Percepción de Insatisfacción social en T1- Percepción de Insatisfacción social en T2], y se realiza un ANOVA de un factor (TipoSocioMuestra, con 10 grupos) con esta variable dependiente (diferenciaT1-T2 en la variable Percepción de Insatisfacción social).

El Test Robusto de Welch informa que no se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas ($W_{(9,17.450)} = 3.204; p = .02$). Por lo tanto se elige la opción posthoc de Games Howell. La tabla 4.3.4.2.2.5 ofrece los resultados de las comparaciones múltiples en las distancias entre rechazados y el resto de tipos sociométricos de su muestra.

Tabla 4.3.4.2.2.5. *Insatisfacción social. Diferencias de medias entre T1 y T2. Diferencias de cambio longitudinal entre Rechazados y resto de tipos sociométricos de su muestra.*

Rechazado-Tiposocio Misma Muestra	Comparación		Intervención	
	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.
R-Medio	-0.03	1	-0.08	.85
R-Preferido	-0.02	1	-0.11	.59
R- Ignorado	0.06	1	0.17	.23
R- Controvertido	0.36	.93	-0.01	1
R-RechazadoOtraMuestra	-0.05	1	0.05	1

Los rechazados se acercan a los medios y preferidos de su muestra, tanto en Comparación como en Intervención, pero ninguna de estas aproximaciones es significativa. Los rechazados de Intervención evolucionan mejor que los rechazados de Comparación, ya que la diferencia RechazadoComparación-RechazadoOtraMuestra es de signo negativa (-0.05) siendo la variable Insatisfacción social de carácter negativo, pero aquí tampoco existe significación.

Los análisis de las fases IV y V se completan con el cuadro 4.3.4.2.2.1, que resume los resultados obtenidos, con la finalidad de poder abarcar en su conjunto los aspectos más relevantes del impacto de la intervención en la tipología y más especialmente en el tipo sociométrico rechazado.

Cuadro 4.3.4.2.2.1. *Insatisfacción social. Secuencia analítica Fases IV y V. Resumen de resultados.*

Evolución de los tipos sociométricos (tabla 4.3.4.2.2.1; gráfico 4.3.4.2.2.1)	
E. Intragrupos: no ; E. Intrasujetos: sí ; E. Intersujetos: sí Efecto de tamaño grande	
Diferencias de medias entre tipos sociométricos de la misma muestra en T1 y T2. (tabla 4.3.4.2.2.2)	
T1	T2
C. R =M =P I. R =M =P	C. R =M =P I. R =M =P
Diferencias de medias entre tipos sociométricos homólogos en T1 y T2. (tabla 4.3.4.2.2.3)	
T1	T2
MC=MI. PC.= PI. RC. =RI.	MC. >MI. PC.=PI. RC. =RI.
Evolución de cada tipo sociométrico en cada muestra (tabla 4.3.4.2.2.4)	
C	I
Medios T1=T2 Preferidos T1=T2 Rechazados T1=T2	Medios T1=T2 Preferidos T1=T2 Rechazados T1=T2
Evolución del grupo Rechazados de cada muestra comparado con los grupos Medios y Preferidos de su misma muestra. Cambios intrasujetos T1-T2. (tabla 4.3.4.2.2.5)	
C.	I.
Cambio RC.= Cambio MC. Cambio RC.= Cambio PC	Cambio RI = Cambio MI. Cambio RI = Cambio PI.
Las distancias entre R y P y entre R y M no varían, ni en Comparación ni en Intervención. Los RI evolucionan mejor que los RC en cuanto a la distancia con los M y P pero no es significativo.	

3.4.3. Percepción de aceptación de los iguales

a) Impacto en los tipos sociométricos

Fase IV. Comprobación de los efectos de la intervención en la tipología sociométrica. ANOVA de medidas repetidas.

Con el objeto de averiguar los efectos de la intervención en la tipología en la variable Aceptación de los iguales, se estudian los cambios experimentados en cada tipo sociométrico de cada muestra mediante ANOVA de medidas repetidas (factor intersujeto: TipoSocioMuestra, con 10 grupos).

En primer lugar, en la tabla 4.3.4.3.0 se presentan los datos descriptivos de la variable Aceptación de los iguales en los diferentes tipos sociométricos en cada muestra y tiempo. En esta tabla se indican el número de sujetos, las medias marginales y la desviación típica, para cada tipo y tiempo.

Tabla 4.3.4.3.0. *Aceptación de los iguales. Datos descriptivos de los tipos sociométricos.*

	T1		T2	
	Media	D.T	Media	D.T
Comparación				
Medio (N= 149)	3.35	0.46	3.32	0.51
Preferido (N=26)	3.48	0.38	3.43	0.41
Rechazado (N= 25)	3.27	0.68	3.35	0.61
Ignorado (N= 7)	3.79	0.23	3.24	0.58
Controvertido (N= 2)	3.5	0.71	2.67	0.94
Intervención				
Medio (N= 140)	3.42	0.53	3.56	0.51
Preferido (N= 23)	3.5	0.35	3.57	0.33
Rechazado (N= 22)	3.38	0.63	3.6	0.52
Ignorado (N= 3)	3.56	0.51	3.83	0.17
Controvertido (N= 6)	3.47	0.36	3.44	0.6

Respecto a los tres tipos sociométricos foco de este estudio, en general son los preferidos los que informan de más percepción de aceptación de los iguales. Por otra parte, la media de Aceptación de los iguales más alta está en el grupo de rechazados de Intervención en T2 (3.6, seguidos por los preferidos con 3.57), mientras que la más baja está en los rechazados de Comparación en T1 (3.27), es decir que el rango de variación es pequeño. Los contrastes posteriores (ver tabla 4.3.4.3.3) indicarán qué diferencias son significativas.

La evolución de los tipos sociométricos en las dos muestras se estudia mediante ANOVA de medidas repetidas. En la tabla 4.3.4.3.1 se informa de los efectos observados.

Tabla 4.3.4.3.1. *Aceptación de los iguales. Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: TipoSociométricoMuestra.*

	$F_{gl,N}$	Valor del estadístico F	n.s.	Eta al cuadrado	Potencia
Intragrupo	$F_{9,393}$	2.10	.03	.05	.87
Intrasujeto	$F_{1,393}$	.99	.32	.00	.17
Intersujeto	$F_{9,393}$	2.03	.04	.04	.86

En primer lugar se observa un efecto intragrupo significativo ($F_{9, 393} = 2.10$; $p = .03$), de tamaño pequeño 5% y potencia 87%. Este efecto señala que el cambio no es el mismo en todos los grupos, es decir los diferentes grupos de TipoSocioMuestra no evolucionan de forma paralela.

Sin embargo no existe efecto intrasujeto ($F_{1, 393} = .99$; $p = .32$), indicando que globalmente las puntuaciones en Aceptación de los iguales no cambian de tiempo T1 a tiempo T2.

Finalmente se observa un efecto intersujeto significativo ($F_{9, 393} = 2.03$; $p = .04$) de tamaño pequeño 4%, con potencia 86%. Esto significa que las medias observadas de Aceptación de los iguales no son las mismas en los diferentes tipos sociométricos y muestras. El 4% de las diferencias observadas entre los sujetos se explica por la pertenencia a un tipo u otro, en una muestra u otra.

Dada la existencia de estos efectos nos interesa comprobar diversas cosas. En primer lugar se comparará, dentro de una misma muestra, los tres tipos sociométricos de interés (medios, preferidos y rechazados) para ver cuál se diferencia de cuál y en qué dirección. La tabla 4.3.4.3.2 muestra las diferencias de medias de Aceptación de los iguales entre los tres tipos de interés (medios, preferidos, y rechazados de cada muestra), en cada tiempo, con su nivel de significación.

Tabla 4.3.4.3.2. *Aceptación de los iguales. Diferencias entre tipos sociométricos de la misma muestra en cada tiempo.*

Tiempo	Tipo	Muestra	Preferido		Rechazado	
			Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.
T1	Medio	Comparación	-0.13	1	0.09	1
		Intervención	-0.08	1	0.05	1
	Preferido	Comparación			0.21	1
		Intervención			0.12	1
T2	Medio	Comparación	-0.11	1	-0.03	1
		Intervención	-0.02	1	-0.04	1
	Preferido	Comparación			0.08	1
		Intervención			-0.03	1

Tal como se dijo en el comentario de la tabla 3.4.3.0, el rango de variación en las medias es muy pequeño, de hecho se confirma que, al menos dentro de la misma muestra, no hay diferencias significativas entre los tres tipos sociométricos. Es decir, en ambas muestras y ambos tiempos tenemos $Media R = Media M = Media P$. Los rechazados de la muestra Comparación perciben la misma aceptación por parte de los iguales que los preferidos y medios de su muestra, y ocurre lo mismo en la muestra Intervención. Ya que las medidas repetidas informan de un efecto intersujeto significativo, entendemos que éste puede estar debido a diferencias entre tipos de distinta muestra.

El siguiente paso consiste en estudiar si en T1 y en T2 los tipos sociométricos de cada muestra se pueden equiparar tipo por tipo. Es decir, ¿los Medios-Comparación perciben la misma aceptación por parte de los iguales que los Medios-Intervención; y por su parte los Preferidos-Comparación perciben la misma aceptación por parte de los iguales que los Preferidos –Intervención, y los Rechazados también por su lado? Los resultados de estos contrastes se muestran en la tabla 4.3.4.3.3.

Tabla 4.3.4.3.3. *Aceptación de los iguales. Diferencias entre tipos sociométricos homólogos en cada tiempo.*

Comparación-Intervención		T1		T2	
Tipo sociométrico	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.	
Medio C- Medio I	-0.07	1	-0.23	.01	
Preferido C-Preferido I	-0.02	1	-0.14	1	
Rechazado C- Rechazado I	-0.11	1	-0.25	1	
Ignorado C- Ignorado I	0.23	1	-0.6	1	
Controvertido C- Controvertido I	0.03	1	-0.78	1	

Se confirma que, tipo por tipo, tanto en T1 como en T2, las puntuaciones en Aceptación de los iguales de la muestra Intervención son más altas que en la muestra Comparación en los tres tipos de más interés, pero sólo resulta significativo en el caso de los medios en T2 (efecto intersujeto). Dicho de otro modo, tanto en T1 como en T2 los tipos sociométricos homólogos preferidos y rechazados de cada muestra no difieren entre sí, mientras que los medios Comparación son iguales a los medios Intervención sólo en T1. Por lo tanto al menos los medios de ambas muestras evolucionan de forma diferente, generando una diferencia en T2 cuando no la había en T1. Esto confirmaría el efecto intragrupo señalado en la tabla 4.3.4.3.1. La tabla 4.3.4.3.4 que se presenta a continuación informa de las diferencias que pueda haber de un tiempo a otro en cada grupo.

Tabla 4.3.4.3.4. *Aceptación de los iguales. Evolución de cada tipo sociométrico a través del tiempo en cada muestra.*

	Comparación		Intervención	
	Dif. medias T1-T2	n.s.	Dif. medias T1-T2	n.s.
Medio	0.03	.55	-0.13	.01
Preferido	0.05	.67	-0.07	.57
Rechazado	-0.09	.48	-0.22	.09
Ignorado	0.55	.02	-0.28	.43
Controvertido	0.83	.06	0.03	.91

En T2 la media de Aceptación de los iguales tiene tendencia a aumentar en los grupos de la muestra Intervención, es decir existe una tendencia a percibirse más aceptado por los iguales, y esto de forma significativa en el caso de los medios ($p=.01$, efecto intrasujeto) y con un nivel de significación de $p=.09$ en el caso de los rechazados. Por el contrario la tendencia es a percibirse menos aceptado en la muestra Comparación, aunque de forma significativa solo en los ignorados ($N=.7$) y con un nivel de significación de $p=.06$ en el caso de los controvertidos ($N=2$). Se confirma así el efecto intragrupo. Los diferentes grupos sociométricos no evolucionan de la misma manera, ya que en unos las puntuaciones tienden a aumentar mientras que en otros la tendencia es a bajar.

El gráfico 4.3.4.3.1 permite la visualización de estos resultados.

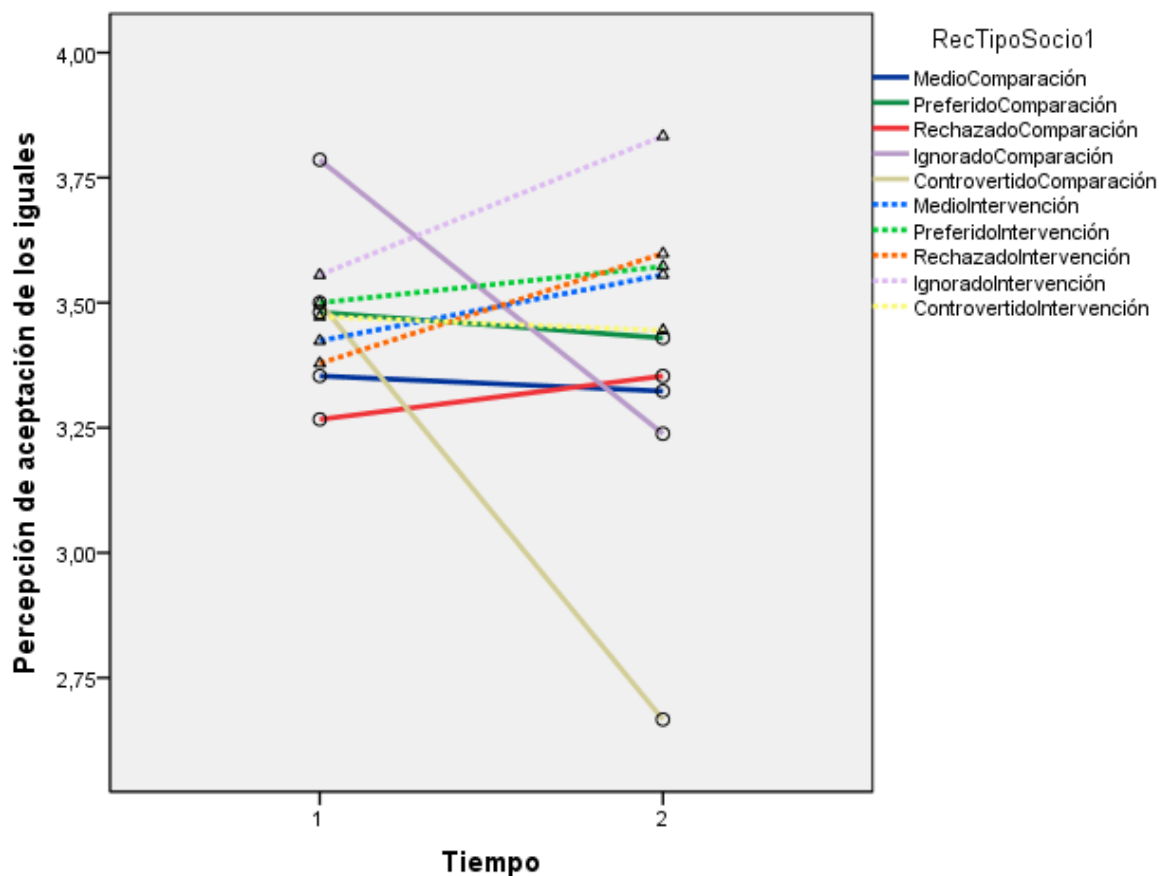


Gráfico 4.3.4.3.1. Aceptación de los iguales. Evolución de los tipos sociométricos de cada muestra.

Se visualiza el efecto intragrupo en las trayectorias divergentes de los diferentes grupos. Los tres tipos sociométricos de interés de la muestra Intervención tienen todos una trayectoria ascendente, así como los rechazados de Comparación, por el contrario los medios y preferidos de la muestra Comparación tienen una trayectoria descendente. También se observa que la pendiente de los rechazados de Intervención es más acentuada que la de los rechazados de Comparación. Sin embargo los únicos cambios intrasujetos que resultan significativos son los experimentados por los medios de la muestra Intervención (y los ignorados de la muestra Comparación).

Respecto a los efectos intersujetos, se comprobó que las medias de los medios homólogos son significativamente diferentes en T2.

El análisis siguiente consiste en estudiar cómo han variado las distancias entre los rechazados y los preferidos y/o los medios dentro de su propia muestra, y la distancia entre los rechazados de ambas muestras.

b) Impacto en el tipo sociométrico rechazado

Fase V. Evolución de la distancia entre rechazados y medios y preferidos. Diferencias entre las dos muestras. ANOVA de un factor.

Queremos comprobar si la evolución de la muestra ha permitido a los rechazados del grupo de Intervención acercarse a los otros tipos sociométricos de su muestra más que lo han hecho los rechazados del grupo de Comparación con los otros tipos sociométricos de su propia muestra. Se crea la variable [Aceptación de los iguales en T1- Aceptación de los iguales en T2] que operativiza la amplitud del cambio realizado, y se realiza un ANOVA de un factor (TipoSocioMuestra, con 10 grupos) con esta variable dependiente (diferenciaT1-T2 en Aceptación de los iguales).

El Test Robusto de Welch informa que no se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas ($W_{(9,16,976)} = 3.504; p = .01$) Por lo tanto se elige la opción posthoc de Games Howell para las comparaciones múltiples en las distancias entre rechazados y el resto de tipos sociométricos de su muestra. La tabla 4.3.4.3.5 ofrece los resultados obtenidos.

Tabla 4.3.4.3.5. *Aceptación de los iguales. Diferencias de medias entre T1 y T2. Diferencias de cambio longitudinal entre Rechazados y resto de tipos sociométricos de su muestra.*

Rechazado-Tiposocio Misma Muestra	Comparación		Intervención	
	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.
R-Medio	-0.12	1	-0.09	1
R-Preferido	-0.14	1	-0.15	1
R- Ignorado	-0.63	.45	0.06	1
R- Controvertido	-0.92	.16	-0.25	.97
R-RechazadoOtraMuestra	0.13	1	-0.13	1

Se comprueba que los rechazados de ambas muestras se han aproximado a los medios y preferidos de su propia muestra, pero estos cambios no son significativos. Por otra parte, la evolución de los rechazados de Intervención es mejor que la de los rechazados de Comparación, ya que la diferencia RechazadoComparación-RechazadoOtraMuestra arroja un valor positivo (0.13) siendo ésta una variable de carácter positivo, sin embargo esta diferencia tampoco es significativa.

Los análisis de las fases IV y V se completan con el cuadro 4.3.4.3.1, que resume los resultados obtenidos, con la finalidad de poder abarcar en su conjunto los aspectos más relevantes del impacto de la intervención en la tipología y más especialmente en el tipo sociométrico rechazado.

Cuadro 4.3.4.3.1. *Aceptación de los iguales. Secuencia analítica Fases IV y V. Resumen de resultados.*

Evolución de los tipos sociométricos (tabla 4.3.4.3.1; gráfico 4.3.4.3.1)	
E. Intragrupos: sí ; E. Intrasujetos: no ; E. Intersujetos: sí Efectos de tamaño pequeño	
Diferencias de medias entre tipos sociométricos de la misma muestra en T1 y T2. (tabla 4.3.4.3.2)	
T1	T2
C. R = M =P I. R = M =P	C. R = M =P I. R = M =P
Diferencias de medias entre tipos sociométricos homólogos en T1 y T2. (tabla 4.3.4.3.3)	
T1	T2
MC=MI. PC. = PI. RC. = RI.	MC.< MI. PC.=PI. RC.=RI.
Evolución de cada tipo sociométrico en cada muestra (tabla 4.3.4.3.4)	
C	I
Medios T1=T2 Preferidos T1=T2 Rechazados T1=T2	Medios T1<T2 Preferidos T1=T2 Rechazados T1=T2
Evolución del grupo Rechazados de cada muestra comparado con los grupos Medios y Preferidos de su misma muestra. Cambios intrasujetos T1-T2. (tabla 4.3.4.3.5)	
C.	I.
Cambio RC.= Cambio MC. Cambio RC . = Cambio PC	Cambio RI = Cambio MI. Cambio RI = Cambio PI.
Las distancias entre R y P y entre R y M no varían, ni en Comparación ni en Intervención. Los RI evolucionan mejor que los RC en cuanto a la distancia con los M y P pero no es significativo.	

3.4.4. Expectativas positivas

a) Impacto en los tipos sociométricos

Fase IV. Comprobación de los efectos de la intervención en la tipología sociométrica.

ANOVA de medidas repetidas.

Para comprobar los efectos de la intervención en la variable Expectativas positivas ÍndicePP en los tipos sociométricos de cada muestra, se estudian los cambios experimentados mediante ANOVA de medidas repetidas (factor intersujeto: TipoSocioMuestra, con 10 grupos).

Como primer análisis, en la tabla 4.3.4.4.0 se presentan los datos descriptivos de las dos muestras en la variable Expectativas positivas en función de los diferentes tipos sociométricos. En esta tabla se expone el número de sujetos, las medias marginales y la desviación típica, para cada tipo y tiempo.

Tabla 4.3.4.4.0. *Expectativas positivas. Datos descriptivos de los tipos sociométricos.*

	T1		T2	
	Media	D.T	Media	D.T
Comparación				
Medio (N= 151)	18.56	10.67	20.49	10.02
Preferido (N=26)	21.80	10.13	29.55	12.1
Rechazado (N= 26)	21.04	12.41	17.33	11.01
Ignorado (N= 7)	17.53	12.63	23.54	9.24
Controvertido (N= 2)	25.91	24.85	11.26	9.78
Intervención				
Medio (N= 145)	20.08	11.44	16.99	11.92
Preferido (N= 23)	18.24	9.2	19.70	10.44
Rechazado (N= 22)	17.06	12.96	14.18	12.1
Ignorado (N= 4)	22.16	18.57	11.47	2.13
Controvertido (N= 7)	18.14	7.53	10.51	8.65

Teniendo en cuenta únicamente los tres tipos sociométricos de más incidencia, el tipo rechazado presenta las medias más bajas en las dos muestras, excepto en la muestra Comparación en T1 donde la media más baja se encuentra en los medios. En Comparación las medias más altas están en los preferidos en ambos tiempos, mientras que en Intervención, en T1 la media más alta está en el grupo de los medios, y en T2 en los preferidos. En la muestra Comparación de T1 a T2 hay un aumento de expectativas positivas en los preferidos y en los medios, pero por el contrario los rechazados informan de menos expectativas positivas. En la muestra Intervención se observa una disminución en los medios y rechazados, pero no en los preferidos. Es necesario comprobar la significación de estas diferencias, para lo cual posteriormente se realizan diversos análisis.

La evolución de los tipos sociométricos en las dos muestras se estudia mediante ANOVA de medidas repetidas. En la tabla 4.3.4.4.1 se informa de los efectos intragrupo, intrasujeto e intersujeto.

Tabla 4.3.4.4.1 *Expectativas positivas. Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: TipoSociométricoMuestra.*

	$F_{gl,N}$	Valor del estadístico F	n.s.	Eta al cuadrado	Potencia
Intragrupo	$F_{9,403}$	3.18	.00	.07	.98
Intrasujeto	$F_{1,403}$	2.75	.10	.01	.38
Intersujeto	$F_{9,403}$	2.46	.01	.05	.93

Existe un efecto intragrupo significativo ($F_{9,403} = 3.18$; $p = .00$), de tamaño pequeño 7%, con potencia 98%. Los diferentes grupos de TipoSocioMuestra no evolucionan de forma paralela. El hecho de pertenecer a un grupo u otro influye en el cambio producido. El 7% de las diferencias observadas en la evolución de los sujetos se explican por la pertenencia a un tipo u otro, en una muestra u otra.

No existe efecto intrasujeto significativo ($F_{1,403} = 2.75$; $p = .10$) indicando que globalmente las puntuaciones en Expectativas positivas no varían con el tiempo.

Por otra parte se observa un efecto intersujeto significativo ($F_{9,403} = 2.46; p = .01$) de tamaño pequeño 5% , con potencia 93%. Esto significa que las puntuaciones no son las mismas en los diferentes grupos. Estas diferencias quedan explicadas en un 5% por la pertenencia a un tipo concreto en una muestra concreta. La sensibilidad del diseño para detectar correctamente estas diferencias es 100%.

Dados los efectos observados, es necesario realizar análisis complementarios. En primer lugar interesa comparar los tres tipos sociométricos de interés (medios, preferidos y rechazados), dentro de una misma muestra, para ver cuál se diferencia de cuál y en qué dirección. La tabla 4.3.4.4.2 muestra las diferencias de medias de expectativas positivas entre estos tres grupos (medios, preferidos, y rechazados de cada muestra), en cada tiempo, con su nivel de significación.

Tabla 4.3.4.4.2. *Expectativas positivas. Diferencias entre tipos sociométricos de la misma muestra en cada tiempo.*

Tiempo	Tipo	Muestra	Preferido		Rechazado	
			Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.
T1	Medio	Comparación	-3.23	1	-2.48	1
		Intervención	1.85	1	3.02	1
	Preferido	Comparación			0.76	1
		Intervención			1.17	1
T2	Medio	Comparación	-9.06	.01	3.16	1
		Intervención	-2.71	1	2.8	1
	Preferido	Comparación			12.22	.00
		Intervención			5.51	1

En T1 los tres tipos sociométricos son similares entre sí (Media P= Media M = Media R), tanto en la muestra Comparación como en la de Intervención. En ambas muestras los tres grupos informan del mismo nivel de expectativas positivas en T1. Pero se observan

efectos intersujetos significativos en T2 en la muestra Comparación, donde la media del grupo de preferidos es superior a las medias de los medios y de los rechazados, mientras que estos dos últimos tipos no presentan diferencias ($Media P > Media M = Media R$). Es decir los preferidos tienen más expectativas positivas que los medios y rechazados. Sin embargo, en la muestra Intervención, tampoco existen diferencias entre los tres tipos en T2. Por lo tanto se han comprobado efectos intersujetos en la muestra Comparación en T2 (preferidos y medios, preferidos y rechazados), y además, ya que en T1 no había diferencias entre esos grupos, esto indica que el grupo de preferidos no ha evolucionado igual que los medios o que los rechazados en la muestra Comparación, señalando un efecto intragrupo.

No obstante los efectos intersujetos entre los distintos grupos TipoSocioMuestra indicados anteriormente, queremos saber si en T1 y en T2 los tipos sociométricos de cada muestra se pueden equiparar con su homólogo de la otra muestra, tipo por tipo, o si por el contrario presentan efectos intersujetos. Los resultados de los contrastes se muestran en la tabla 4.3.4.4.3.

Tabla 4.3.4.4.3. *Expectativas positivas. Diferencias entre tipos sociométricos homólogos en cada tiempo.*

Comparación-Intervención	T1		T2	
	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.
Medio C- Medio I	-1.52	1	3.5	.29
Preferido C-Preferido I	3.56	1	9.85	.09
Rechazado C- Rechazado I	3.98	1	3.14	1
Ignorado C- Ignorado I	-4.63	1	12.07	1
Controvertido C- Controvertido I	7.77	1	0.76	1

Se observa que en T2, tipo por tipo, las puntuaciones en expectativas positivas de la muestra Comparación son más altas que en la muestra Intervención, pero estas diferencias no son significativas. Aunque se observa una tendencia de media más alta en Comparación en el contraste de los dos grupos de preferidos, esta diferencia no es significativa ($p=.09$). Por lo tanto no hay efectos intersujetos entre tipos homólogos ni en T1 ni en T2. La tabla

4.3.4.4.4 muestra las diferencias que pueda haber de un tiempo a otro en cada grupo sociométrico.

Tabla 4.3.4.4.4. *Expectativas positivas. Evolución de cada tipo sociométrico a través del tiempo en cada muestra.*

	Comparación		Intervención	
	Dif. medias T1-T2	n.s.	Dif. medias T1-T2	n.s.
Medio	-1.92	.09	3.1	.01
Preferido	-7.75	.01	-1.46	.62
Rechazado	3.72	.18	2.88	.33
Ignorado	-6.01	.26	10.69	.13
Controvertido	14.64	.14	7.63	.15

Centrándose en los tres principales tipos, en la muestra Comparación se observa que las expectativas positivas aumentan significativamente en los preferidos (efectos intrasujetos), y también existe esta tendencia en los medios aunque no significativa ($p=.09$), mientras que los rechazados se mantienen estables. Así pues los preferidos y medios de Comparación se alejan de los rechazados de su propia muestra. Por el contrario, en la muestra Intervención los medios informan de menos expectativas positivas, mientras que los rechazados y preferidos no presentan cambios intrasujetos. Por lo tanto, en la muestra Intervención son los medios que se acercan a los rechazados. Se averigua posteriormente en qué medida los distintos acercamientos resultan significativos.

El gráfico 4.3.4.4.1 ilustra estos resultados.

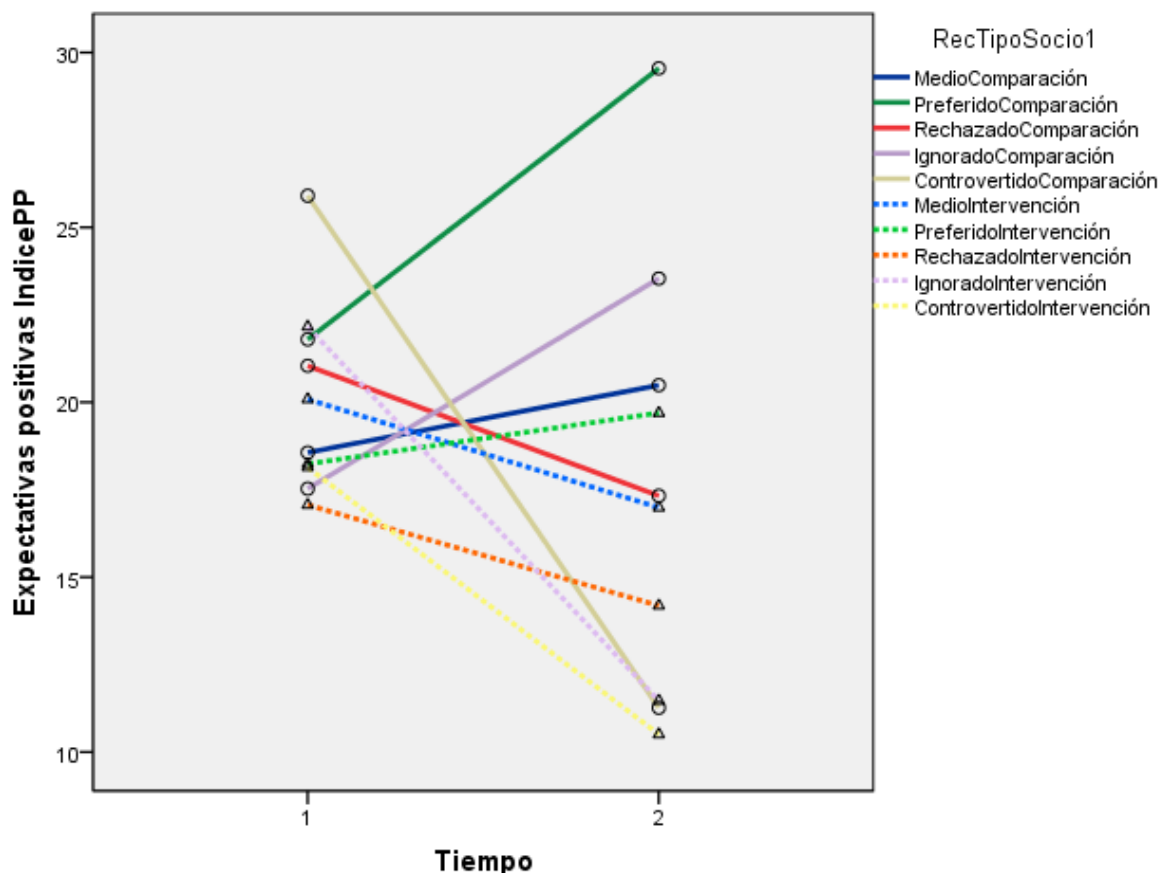


Gráfico 4.3.4.4.1. Expectativas positivas. Evolución de los tipos sociométricos de cada muestra.

Se visualizan los tres efectos de medidas repetidas. En cuanto al efecto intragrupo, esto es los diferentes grupos no evolucionan de la misma manera, se observa con la divergencia de trayectorias que o bien se cruzan, o bien, partiendo más o menos del mismo punto en T1, se van separando. Concretamente, respecto a los tres tipos de más interés, los preferidos de Comparación experimentan un aumento significativo, reflejado en la pendiente acentuada hacia arriba que muestra el gráfico, mientras que los medios Intervención también experimentan un cambio intrasujeto significativo, pero en dirección contraria, es decir informan de menos expectativas positivas.

Los efectos intersujetos se comprueban por las distancias entre las diferentes medias, en T1 están todas las medias más concentradas en la parte central del gráfico. por el

contrario, en T2 las medias están más dispersas. En concreto existen efectos intersujetos significativos entre preferidos y medios de Comparación en T2, y entre preferidos y rechazados.

El efecto intrasujeto se visualiza por el hecho de que los perfiles no son horizontales, sino oblicuos.

Se comprueba visualmente que los rechazados de Intervención y de Comparación se alejan de los preferidos de su muestra, pero son necesarios más análisis para determinar el alcance de estos cambios.

b) Impacto en el tipo sociométrico rechazado

Interesa saber si, dentro de su propia muestra, los rechazados de Intervención han recortado distancias con los preferidos y/o los medios, comparativamente con los rechazados de la muestra Comparación.

Fase V. Evolución de la distancia entre rechazados y medios y preferidos. Diferencias entre las dos muestras. ANOVA de un factor.

El análisis siguiente pretende responder a la pregunta: ¿El cambio experimentado por los rechazados del grupo de Intervención les ha permitido acercarse a los otros tipos sociométricos de su muestra más que lo han hecho los rechazados del grupo de Comparación con los otros tipos sociométricos de su propia muestra? A tal efecto se crea la variable (Expectativas positivas en T1- Expectativas positivas en T2) y se realiza un ANOVA de un factor (TipoSocioMuestra, con 10 grupos) con esta variable dependiente (diferenciaT1-T2 en la variable Expectativas positivas).

Como paso previo, el Test Robusto de Welch de homogeneidad de varianzas resulta significativo ($W_{(9,18.389)} = 2.698$; $p = .03$) señalando que no se cumple este supuesto, por lo tanto se elegirá la opción posthoc de Games Howell. La tabla 4.3.4.4.5 ofrece los resultados de las comparaciones múltiples en las distancias entre Rechazados y el resto de tipos sociométricos de su muestra.

Tabla 4.3.4.4.5. *Expectativas positivas. Diferencias de medias entre T1 y T2. Diferencias de cambio longitudinal entre rechazados y resto de tipos sociométricos de su muestra.*

Rechazado-Tiposocio Misma Muestra	Comparación		Intervención	
	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.
R-Medio	5.64	.73	-0.22	1
R-Preferido	11.47	.11	4.34	.99
R- Ignorado	9.73	.49	-7.81	.99
R- Controvertido	-10.92	.95	-4.75	.99
R-RechazadoOtraMuestra	0.84	1	-0.84	1

Se observa que los medios y preferidos de Comparación evolucionan más favorablemente que los rechazados de su muestra, es decir su nivel de expectativas positivas es cada vez más alto que el de los rechazados. Por el contrario en la muestra Intervención los rechazados evolucionan mejor que los medios, y acortan distancias, pero ninguna de estas diferencias es significativa. Por lo tanto, respecto a los demás tipos de su muestra, los rechazados no ofrecen una evolución significativamente diferente.

Los análisis de las fases IV y V se completan con el cuadro 4.3.4.4.1, que resume los resultados obtenidos, con la finalidad de poder abarcar en su conjunto los aspectos más relevantes del impacto de la intervención en la tipología y más especialmente en el tipo sociométrico rechazado.

Cuadro 4.3.4.4.1. *Expectativas positivas. Secuencia analítica Fases IV y V. Resumen de resultados.*

Evolución de los tipos sociométricos (tabla 4.3.4.4.1; gráfico 4.3.4.4.1)	
E. Intragrupos: sí ; E. Intrasujetos: no ; E. Intersujetos: sí Efectos de tamaño pequeño	
Diferencias de medias entre tipos sociométricos de la misma muestra en T1 y T2. (tabla 4.3.4.4.2)	
T1	T2
C. R = M =P I. R = M =P	C. R = M < P I. R = M =P
Diferencias de medias entre tipos sociométricos homólogos en T1 y T2. (tabla 4.3.4.4.3)	
T1	T2
MC=MI. PC. = PI. RC. = RI.	MC.= MI. PC.=PI. RC.=RI.
Evolución de cada tipo sociométrico en cada muestra (tabla 4.3.4.4.4)	
C	I
Medios T1=T2 Preferidos T1<T2 Rechazados T1=T2	Medios T1>T2 Preferidos T1=T2 Rechazados T1=T2
Evolución del grupo Rechazados de cada muestra comparado con los grupos Medios y Preferidos de su misma muestra. Cambios intrasujetos T1-T2. (tabla 4.3.4.4.5)	
C.	I.
Cambio RC.= Cambio MC. Cambio RC . = Cambio PC	Cambio RI = Cambio MI. Cambio RI = Cambio PI.
Las distancias entre R y P y entre R y M no varían significativamente, ni en Comparación ni en Intervención, pero los RI se acercan a los medios y preferidos, mientras que los RC se alejan (no significativo).	

3.4.5. Percepción de autocompetencia cognitiva

a) Impacto en los tipos sociométricos

Fase IV. Comprobación de los efectos de la intervención en la tipología sociométrica. ANOVA de medidas repetidas.

Se estudian los cambios experimentados en la variable Autocompetencia cognitiva para comprobar los efectos de la intervención en los tipos sociométricos de cada muestra, mediante ANOVA de medidas repetidas (factor intersujeto: TipoSocioMuestra, con 10 grupos).

Los datos descriptivos de la variable Autocompetencia cognitiva en los diferentes tipos sociométricos en las dos muestras se presentan en la tabla 4.3.4.5.0.

Tabla 4.3.4.5.0. *Autocompetencia cognitiva. Datos descriptivos de los tipos sociométricos.*

	T1		T2	
	Media	D.T	Media	D.T
Comparación				
Medio (N= 149)	3.35	0.43	3.39	0.41
Preferido (N=26)	3.53	0.38	3.66	0.38
Rechazado (N= 25)	3.54	0.45	3.57	0.42
Ignorado (N= 7)	3.67	0.25	3.48	0.55
Controvertido (N= 2)	3.58	0.35	3.75	0.35
Intervención				
Medio (N= 140)	3.44	0.42	3.63	0.37
Preferido (N= 23)	3.57	0.37	3.75	0.29
Rechazado (N= 22)	3.58	0.54	3.7	0.4
Ignorado (N= 3)	3.56	0.42	3.56	0.25
Controvertido (N= 6)	3.53	0.25	3.69	0.29

La media más baja (3.35) se encuentra en el grupo de medios de la muestra Comparación en T1, mientras que la más alta (3.75) está en T2, simultáneamente en los preferidos de Intervención y los controvertidos de la muestra de Comparación. Entre ambas medias extremas hay una diferencia de 0.40 en un rango total de 4 puntos, lo cual indica que las variaciones entre grupos y tiempos son muy pequeñas. En los tres principales tipos sociométricos, en ambas muestras, la media en T2 de cada tipo es más alta que su media en T1. También se observa que, tipo por tipo, las medias de la muestra Intervención son más altas que las de Comparación, en ambos tiempos. Es necesario realizar contrastes para comprobar la significación de estas diferencias.

La evolución de los tipos sociométricos en las dos muestras se estudia mediante ANOVA de medidas repetidas. En la tabla 4.3.4.5.1 se informa de los efectos intragrupo, intrasujeto e intersujeto.

Tabla 4.3.4.5.1 *Autocompetencia cognitiva. Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: TipoSociométricoMuestra.*

	$F_{gl,N}$	Valor del estadístico F	n.s.	Eta al cuadrado	Potencia
Intragrupo	$F_{9,393}$	1.14	.33	.03	.57
Intrasujeto	$F_{1,393}$	2.08	.15	.01	.30
Intersujeto	$F_{9,393}$	4.32	.00	.09	1

No existe un efecto intragrupo significativo ($F_{9,393} = 1.14$; $p = .33$), dando a entender que globalmente los diferentes grupos experimentan cambios similares.

No existe tampoco efecto intrasujeto significativo ($F_{1,393} = 2.08$; $p = .15$) indicando que las puntuaciones en Autocompetencia cognitiva no varían con el tiempo.

Sin embargo se observa un efecto intersujeto significativo ($F_{9,393} = 4.32$; $p = .00$) de tamaño moderado 9%, con potencia 100%. Esto significa que las puntuaciones no son las mismas en los diferentes grupos. Estas diferencias quedan explicadas en un 9% por la pertenencia a un tipo u otro en una muestra u otra. La sensibilidad del diseño para detectar correctamente estas diferencias es 100%.

Dado el efecto intersujeto señalado, es necesario comparar los tres tipos sociométricos de interés dentro de una misma muestra, para ver si existen diferencias entre ellos. La tabla 4.3.4.5.2 muestra las diferencias de medias de Autocompetencia cognitiva entre estos tres grupos (medios, preferidos, y rechazados de cada muestra), en cada tiempo, con su nivel de significación.

Tabla 4.3.4.5.2. *Autocompetencia cognitiva. Diferencias entre tipos sociométricos de la misma muestra en cada tiempo.*

Tiempo	Tipo	Muestra	Preferido		Rechazado	
			Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.
T1	Medio	Comparación	-0.18	1	-0.19	1
		Intervención	-0.13	1	-0.14	1
	Preferido	Comparación			-0.01	1
		Intervención			0.01	1
T2	Medio	Comparación	-0.27	.07	-0.17	1
		Intervención	-0.12	1	-0.07	1
	Preferido	Comparación			0.09	1
		Intervención			0.05	1

Tanto en la muestra Comparación como en la de Intervención, y tanto en T1 como en T2, los tres tipos sociométricos no muestran diferencias significativas entre sí (Media P= Media M = Media R), aunque se observa una tendencia en T2 en la muestra Comparación, donde la media del grupo de preferidos es superior a la media de los medios (no significativo, $p=07$). Esto indica que no hay efectos intersujetos entre los tipos de una misma muestra, ni en T1 ni en T2.

El siguiente paso consiste en comprobar si en T1 y en T2 los tipos sociométricos de cada muestra se pueden equiparar con su homólogo de la otra muestra, tipo por tipo. Los resultados de los contrastes se muestran en la tabla 4.3.4.5.3.

Tabla 4.3.4.5.3. *Autocompetencia cognitiva. Diferencias entre tipos sociométricos homólogos en cada tiempo.*

Comparación-Intervención	T1		T2	
	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.
Medio C- Medio I	-0.09	1	-0.24	.00
Preferido C-Preferido I	-0.04	1	-0.09	1
Rechazado C- Rechazado I	-0.04	1	-0.13	1
Ignorado C- Ignorado I	0.11	1	-0.08	1
Controvertido C- Controvertido I	0.06	1	0.06	1

En los tres tipos de más incidencia, se observa que en ambos tiempos, tipo por tipo, las puntuaciones en autocompetencia cognitiva de la muestra Intervención son más altas que en la muestra Comparación, pero estas diferencias no son significativas, excepto en el caso de los medios en T2. Por lo tanto el único efecto intersujeto entre tipos homólogos se da en T2 en los medios. La tabla 4.3.4.5.4 muestra las diferencias que pueda haber de un tiempo a otro en cada grupo sociométrico.

Tabla 4.3.4.5.4. *Autocompetencia cognitiva. Evolución de cada tipo sociométrico a través del tiempo en cada muestra.*

	Comparación		Intervención	
	Dif. medias T1-T2	n.s.	Dif. medias T1-T2	n.s.
Medio	-0.04	.29	-0.19	.00
Preferido	-0.13	.19	-0.17	.10
Rechazado	-0.03	.79	-0.12	.26
Ignorado	0.19	.31	0.00	1
Controvertido	-0.17	.64	-0.17	.41

Centrándose en los tres principales tipos de más incidencia, en las dos muestras se observa que las medias en autocompetencia cognitiva aumentan con el tiempo, pero el único aumento significativo se da en los medios de Intervención.

El gráfico 4.3.4.5.1 ilustra los resultados comentados anteriormente.

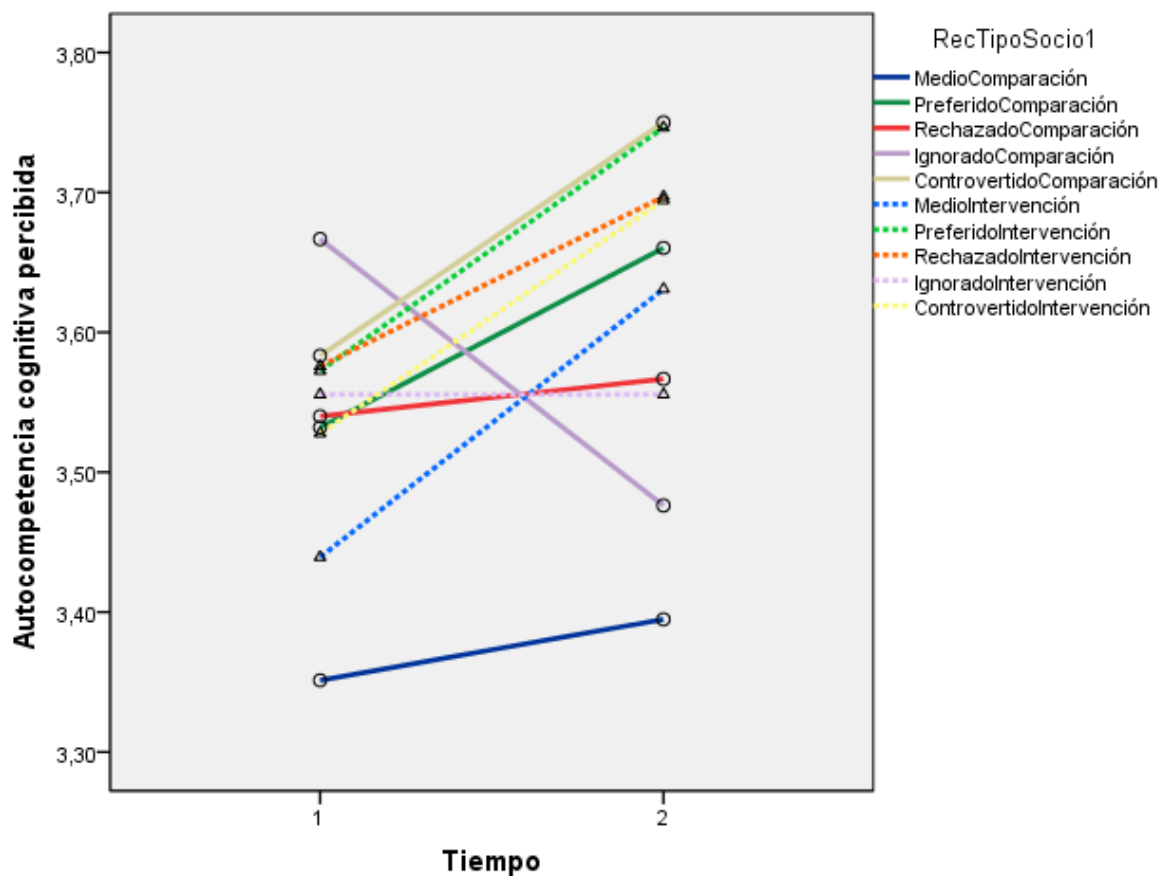


Gráfico 4.3.4.5.1. Autocompetencia cognitiva. Evolución de los tipos sociométricos de cada muestra.

Se comprueba el efecto intersujeto entre los grupos de medios homólogos en T2, estando la media de los medios de Intervención significativamente más alta que la de Comparación.

En cuanto a efectos intrasujetos, aunque la mayoría de los grupos presentan una trayectoria inclinada hacia arriba, sólo el aumento de autocompetencia cognitiva percibida en los medios de Intervención resulta significativo.

Se observa también que la distancia entre medios y preferidos de Comparación aumenta en T2; y que en la muestra Intervención, donde los tres tipos principales van en aumento, los preferidos y los rechazados parten del mismo punto en T1, pero los preferidos

de Intervención presentan una pendiente más acentuada que los rechazados y por lo tanto ambas trayectorias son divergentes, alejándose unos de otros.

b) Impacto en el tipo sociométrico rechazado

Interesa saber si, dentro de su propia muestra, los rechazados de Intervención han recortado distancias con los preferidos y/o los medios, comparativamente con los rechazados de la muestra Comparación.

Fase V. Evolución de la distancia entre rechazados y medios y preferidos. Diferencias entre las dos muestras. ANOVA de un factor.

El análisis siguiente pretende responder a la pregunta: ¿El cambio experimentado por los rechazados del grupo de Intervención les ha permitido acercarse a los otros tipos sociométricos de su muestra más que lo han hecho los rechazados del grupo de Comparación con los otros tipos sociométricos de su propia muestra? A tal efecto se crea la variable (Autocompetencia cognitiva en T1- Autocompetencia cognitiva en T2) y se realiza un ANOVA de un factor (TipoSocioMuestra, con 10 grupos) con esta variable dependiente (diferenciaT1-T2 en la variable Expectativas positivas).

Como paso previo, el Test Robusto de Welch indica que se cumple homogeneidad de varianzas ($W_{(9,16,926)} = .903$; $p = .54$) por lo tanto se elegirá la opción posthoc de HSD de Tukey. La tabla 4.3.4.5.5 ofrece los resultados de las comparaciones múltiples en las distancias entre rechazados y el resto de tipos sociométricos de su muestra.

Tabla 4.3.4.5.5. *Autocompetencia cognitiva. Diferencias de medias entre T1 y T2. Diferencias de cambio longitudinal entre rechazados y resto de tipos sociométricos de su muestra.*

Rechazado-Tiposocio Misma Muestra	Comparación		Intervención	
	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.
R-Medio	0.02	1	0.07	1
R-Preferido	0.10	1	0.05	1
R- Ignorado	-0.22	1	-0.12	1
R- Controvertido	0.14	1	0.05	1
R-RechazadoOtraMuestra	0.09	1	-0.09	1

No se han dado efectos intrasujetos ni efectos intragrupos (ver tabla 4.3.4.5.1), es decir, globalmente los grupos permanecen estancados, los cambios son imperceptibles (excepto en los medios de Intervención). Esto da como resultado que los rechazados mantienen la misma distancia con los otros tipos sociométricos de su respectiva muestra. Sin embargo, la evolución de los rechazados de Intervención es mejor que la de los rechazados de Comparación, ya que la diferencia RechazadoComparación-RechazadoOtraMuestra tiene un valor positivo (0.09) siendo ésta una variable de carácter positivo, pero esta diferencia no es significativa.

Los análisis de las fases IV y V se completan con el cuadro 4.3.4.5.1, que resume los resultados obtenidos, con la finalidad de poder abarcar en su conjunto los aspectos más relevantes del impacto de la intervención en la tipología y más especialmente en el tipo sociométrico rechazado.

Cuadro 4.3.4.5.1. *Autocompetencia cognitiva. Secuencia analítica Fases IV y V. Resumen de resultados.*

Evolución de los tipos sociométricos (tabla 4.3.4.5.1; gráfico 4.3.4.5.1)	
E. Intragrupos: no; E. Intrasujetos.: no ; E. Intersujetos: sí Efectos de tamaño moderado	
Diferencias de medias entre tipos sociométricos de la misma muestra en T1 y T2. (tabla 4.3.4.5.2)	
T1	C. R = M <P I. R = M <P
T2	C. R = M <P I. R = M <P
Diferencias de medias entre tipos sociométricos homólogos en T1 y T2. (tabla 4.3.4.5.3)	
T1	MC=MI. PC.=PI. RC.=RI.
T2	MC.<MI. PC.=PI. RC.=RI.
Evolución de cada tipo sociométrico en cada muestra (tabla 4.3.4.5.4)	
C	Medios T1=T2 Preferidos T1=T2 Rechazados T1=T2
I	Medios T1<T2 Preferidos T1=T2 Rechazados T1=T2
Evolución del grupo Rechazados de cada muestra comparado con los grupos Medios y Preferidos de su misma muestra. Cambios intrasujetos T1-T2. (tabla 4.3.4.5.5)	
C.	Cambio RC.= Cambio MC. Cambio RC= Cambio PC
I.	Cambio RI = Cambio MI. Cambio RI = Cambio PI.
Las distancias entre R y P y entre R y M no varían, ni en Comparación ni en Intervención. Los RI evolucionan mejor que los RC en cuanto a la distancia con los M y P pero no es significativo.	

3.5.1. Percepción de proximidad en el clima del aula

a) Impacto en los tipos sociométricos

Fase IV. Comprobación de los efectos de la intervención en la tipología sociométrica. ANOVA de medidas repetidas.

Con el objeto de averiguar los efectos de la intervención en la tipología en cuanto a la variable Proximidad en el clima de aula, se estudian los cambios experimentados en cada tipo sociométrico de cada muestra mediante ANOVA de medidas repetidas (factor intersujeto: TipoSocioMuestra, con 10 grupos).

En primer lugar, en la tabla 4.3.5.1.0 se presentan los datos descriptivos de la variable Proximidad en el clima de aula, en los diferentes tipos sociométricos en cada muestra y tiempo. En esta tabla se indican el número de sujetos, las medias marginales y la desviación típica, para cada tipo y tiempo.

Tabla 4.3.5.1.0. *Proximidad en el clima del aula. Datos descriptivos de los tipos sociométricos.*

	T1		T2	
	Media	D.T	Media	D.T
Comparación				
Medio (N= 150)	4.33	0.38	3.88	0.73
Preferido (N=26)	4.09	0.54	3.94	0.54
Rechazado (N= 25)	4.34	0.37	3.39	0.91
Ignorado (N= 7)	4.35	0.18	4.14	0.48
Controvertido (N= 2)	4.29	0.67	4.32	0.09
Intervención				
Medio (N= 142)	4.04	0.55	4.14	0.57
Preferido (N= 23)	4.29	0.44	4.1	0.51
Rechazado (N= 22)	3.88	0.87	3.95	0.78
Ignorado (N= 4)	3.9	0.43	4.25	0.35
Controvertido (N= 6)	4.21	0.68	4.15	0.37

Todas las medias varían entre 3.88 y 4.35, salvo en el grupo de rechazados de la muestra Comparación en T2, que ofrece la media más baja, 3.39. Se observa que en general los rechazados informan percibir menos proximidad que los otros tipos de su misma muestra. Dentro de un mismo tipo, las medias de la muestra Comparación son más bajas en T2 que en T1, mientras que en la muestra Intervención presentan la tendencia contraria. Los análisis realizados a continuación determinarán qué diferencias son significativas.

La evolución de los tipos sociométricos en las dos muestras se estudia mediante ANOVA de medidas repetidas. En la tabla 4.3.5.1.1 se informa de los efectos observados.

Tabla 4.3.5.1.1. *Proximidad en el clima del aula. Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: TipoSociométricoMuestra.*

	$F_{gl,N}$	Valor del estadístico F	n.s.	Eta al cuadrado	Potencia
Intragrupo	$F_{9,397}$	7.08	.00	.14	1
Intrasujeto	$F_{1,397}$	2.87	.09	.01	.39
Intersujeto	$F_{9,397}$	1.53	.13	.03	1

Existe un efecto intragrupo significativo ($F_{9,397} = 7.08$; $p = .00$) de tamaño moderado, indicando que los diferentes grupos de TipoSocioMuestra no evolucionan de forma paralela. El 14% de las diferencias observadas en la evolución de los sujetos se explica por la pertenencia a un tipo sociométrico u otro, en una muestra u otra. La sensibilidad del diseño para detectar correctamente las diferencias alcanza 100%.

Por el contrario no se observa efecto intrasujeto ($F_{1,397} = 2.87$; $p = .09$), indicando que globalmente las puntuaciones no varían con el tiempo. .

Tampoco se observa un efecto intersujeto significativo ($F_{9,397} = 1.53$; $p = .13$). Esto significa que los valores observados son los mismos en los diferentes grupos sociométricos.

El siguiente análisis pretende comparar los tres tipos sociométricos de más interés (medios, preferidos y rechazados) dentro de una misma muestra, para ver qué diferencias hay entre ellos. La tabla 4.3.5.1.2 muestra las diferencias de medias de entre los tres grupos

de interés (medios, preferidos, y rechazados de cada muestra), en cada tiempo, con su nivel de significación.

Tabla 4.3.5.1.2. *Proximidad en el clima del aula. Diferencias entre tipos sociométricos de la misma muestra en cada tiempo.*

Tiempo	Tipo	Muestra	Preferido		Rechazado	
			Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.
T1	Medio	Comparación	0.24	1	-0.02	.51
		Intervención	-0.25	1	0.16	1
	Preferido	Comparación			-0.25	1
		Intervención			0.41	.28
T2	Medio	Comparación	-0.05	1	0.49	.03
		Intervención	0.04	1	0.19	1
	Preferido	Comparación			0.55	.15
		Intervención			0.15	1

Solo se observan efectos intersujetos entre medios y rechazados de la muestra Comparación en T2, siendo la media de los rechazados significativamente más baja que la de los medios ($Media R < Media M = Media P$). En T1 los tres tipos sociométricos de la muestra Comparación son similares entre sí ($Media R = Media M = Media P$), como también los son en la muestra Intervención, tanto en T1 como en T2.

Siguiendo con el mismo análisis, en lugar de establecer comparaciones entre diferentes tipos sociométricos de la misma muestra, ahora se comprueba si en el mismo tiempo los tipos sociométricos homólogos de ambas muestras son iguales en lo relativo a la variable Proximidad en el clima del aula. Es decir, ¿los Medios-Comparación perciben el mismo nivel de proximidad que los Medios-Intervención; los Preferidos-Comparación

perciben el mismo nivel de proximidad que los Preferidos –Intervención, y los Rechazados? Los resultados de estos contrastes se muestran en la tabla 4.3.5.1.3.

Tabla 4.3.5.1.3. *Proximidad en el clima del aula. Diferencias entre tipos sociométricos homólogos en cada tiempo.*

Comparación-Intervención	T1		T2	
	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.
Medio C- Medio I	0.29	.00	-0.26	.04
Preferido C-Preferido I	-0.2	1	-0.16	1
Rechazado C- Rechazado I	0.46	.08	-0.57	.17
Ignorado C- Ignorado I	0.46	1	-0.11	1
Controvertido C- Controvertido I	0.07	1	0.17	1

Se confirman efectos intersujetos significativos entre los grupos de medios tanto que en T1 como en T2, pero con diferencias de signo opuesto, lo que indica una evolución distinta de estos dos grupos, es decir efecto intragrupo. En concreto en T1 la media de los medios de Comparación es más alta que la de los medios de Intervención (Media MC > Media MI), esto es en ese tiempo los medios de Comparación perciben más proximidad que sus homólogos en Intervención, pero ocurre lo contrario en T2 (Media MC < Media MI). Los demás tipos sociométricos no difieren de sus homólogos, en su percepción de proximidad, ni en T1 ni en T2. La evolución de cada grupo se indica en la tabla siguiente 4.3.5.1.4, que nos permite comprobar en qué grupos se confirma un efecto intrasujeto.

Tabla 4.3.5.1.4. *Proximidad en el clima del aula. Evolución de cada tipo sociométrico a través del tiempo en cada muestra.*

	Comparación		Intervención	
	Dif. medias T1-T2	n.s.	Dif. medias T1-T2	n.s.
Medio	0.45	.00	-0.1	.14
Preferido	0.16	.30	0.19	.24
Rechazado	0.96	.00	-0.07	.68
Ignorado	0.21	.48	-0.36	.37
Controvertido	-0.03	.96	0.06	.84

Se observa que en la muestra Comparación la media es más alta en T1 que en T2 en todos los grupos (salvo los controvertidos, N= 2), y esta disminución en percepción de proximidad es significativa en los medios y los rechazados (efectos intrasujetos). Por el contrario, en la muestra Intervención, en estos dos tipos sociométricos existe la tendencia a percibir más proximidad en el clima del aula, aunque no de forma significativa. Esto confirmaría el efecto intragrupo, ya que los medios y rechazados de la muestra Comparación tienen un perfil que presenta un descenso, mientras que los medios y rechazados de la muestra Intervención tienden a aumentar.

El gráfico 4.3.5.1.1 permite la visualización de estos resultados.

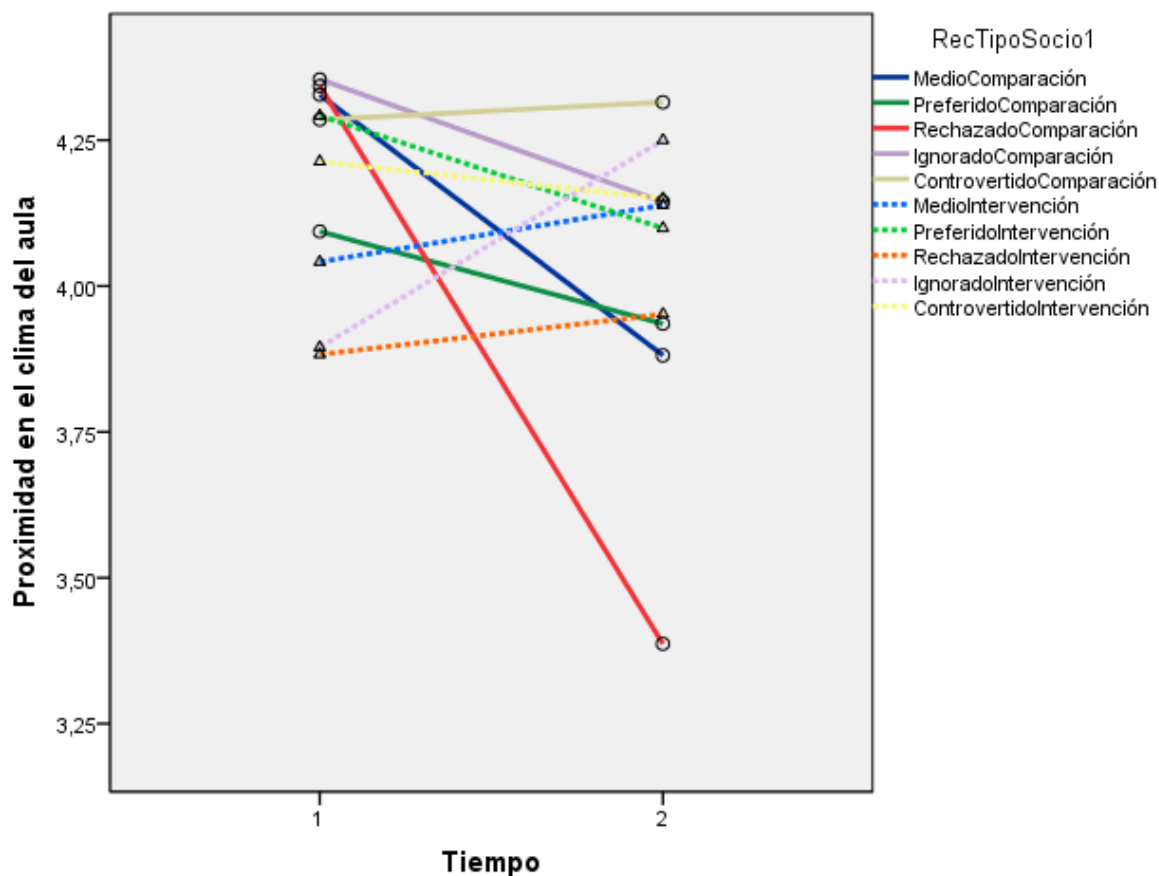


Gráfico 4.3.5.1.1. Proximidad en el clima del aula. Evolución de los tipos sociométricos de cada muestra.

En el gráfico 4.3.5.1.1 se comprueba el efecto intersujeto, ya que existen distancias significativas entre los medios Comparación e Intervención, tanto en T1 como en T2, y entre los medios y rechazados de Comparación en T2.

También se visualizan efectos intrasujetos, las puntuaciones varían con el tiempo, es decir los perfiles de los grupos no son horizontales, sino que dibujan pendientes. Es especialmente patente la gran disminución en percepción de proximidad experimentada por los rechazados de Comparación, y por los medios en menor medida pero también significativa.

Finalmente se observa que la evolución de los diferentes grupos no es paralela, sino que ofrecen trayectorias que se cruzan o con diferentes grados de inclinación. Más

específicamente se comprueba que la trayectoria descendente de los medios de Comparación se cruza con la trayectoria de los medios de Intervención, y ocurre lo mismo con los dos grupos de rechazados. Se observa como los rechazados de Comparación parten prácticamente del mismo punto en T1 que los medios de su misma muestra, pero al tener una mayor inclinación se alejan de los medios.

b) Impacto en el tipo sociométrico rechazado

Finalmente interesa saber si, dentro de su propia muestra, los rechazados han recortado significativamente las distancias con los preferidos y/o los medios, comparativamente con los rechazados de la muestra Comparación.

Fase V. Evolución de la distancia entre rechazados y medios y preferidos. Diferencias entre las dos muestras. ANOVA de un factor.

En este paso se pretende responder a la pregunta: ¿El cambio experimentado por los rechazados del grupo de Intervención les ha permitido acercarse a los otros tipos sociométricos de su muestra más que lo han hecho los rechazados del grupo de Comparación con los otros tipos sociométricos de su propia muestra? A tal efecto se crea la variable que operativiza la amplitud del cambio realizado [Proximidad en el clima del aula en T1- Proximidad en el clima del aula en T2], y se realiza un ANOVA de un factor (TipoSocioMuestra, con 10 grupos) con esta variable dependiente (diferenciaT1-T2 en la variable Proximidad en el clima del aula).

El Test Robusto de Welch realizado en primer lugar informa que no se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas ($W_{(9,18.207)} = 4.971; p = .00$). Por lo tanto se elige la opción posthoc de Games Howell. La tabla 4.3.5.1.5 ofrece los resultados de las comparaciones múltiples en las distancias entre rechazados y el resto de tipos sociométricos de su muestra.

Tabla 4.3.5.1.5. *Proximidad en el clima del aula. Diferencias de medias entre T1 y T2. Diferencias de cambio longitudinal entre Rechazados y resto de tipos sociométricos de su muestra.*

Rechazado-Tiposocio Misma Muestra	Comparación		Intervención	
	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.
R-Medio	0.51	.35	0.03	1
R-Preferido	0.8	.09	-0.26	.98
R- Ignorado	0.75	.23	0.29	.98
R- Controvertido	0.99	.63	-0.13	1
R-RechazadoOtraMuestra	1.03	.03	-1.03	.03

Se comprueba que en la muestra Comparación los rechazados evolucionan peor que los demás tipos de su muestra (las diferencias arrojan valores con signo positivo, siendo ésta una variable de carácter positivo). Este distanciamiento entre los rechazados y los otros tipos no es significativo, por ejemplo respecto a los preferidos: $p=.09$.

En la muestra Intervención los rechazados también se alejan de los medios (tampoco es significativo), pero el distanciamiento entre medios y rechazados en la muestra Comparación es de .51, mientras que es solo de .03 en la muestra Intervención. Por otra parte los rechazados de Intervención tienden a aproximarse a los preferidos de su muestra.

El único dato significativo es que la evolución de los rechazados de Comparación es sensiblemente peor que la de los rechazados de Intervención en lo que se refiere a la variable percepción de proximidad en el clima del aula, ya que el resultado del contraste arroja un valor con signo positivo (1.03) en la diferencia de medias RechazadoComparación- RechazadoOtraMuestra, con significación $p=.03$. Es decir .ambos grupos experimentan cambios que favorecen los rechazados de Intervención, en detrimento de los rechazados de Comparación que evolucionan a peor situación.

Los análisis de las fases IV y V se completan con el cuadro 4.3.5.1.1, que resume los resultados obtenidos, con la finalidad de poder abarcar en su conjunto los aspectos más

relevantes del impacto de la intervención en la tipología y más especialmente en el tipo sociométrico rechazado.

Cuadro 4.3.5.1.1. *Proximidad en el clima de aula. Secuencia analítica Fases IV y V. Resumen de resultados.*

Evolución de los tipos sociométricos (tabla 4.3.5.1.1; gráfico 4.3.5.1.1)	
E. Intragrupos: sí ; E. Intrasujetos: no ; E. Intersujetos: no Efectos de tamaño moderado	
Diferencias de medias entre tipos sociométricos de la misma muestra en T1 y T2. (tabla 4.3.5.1.2)	
T1	T2
C. R = M =P I. R = M =P	C. R < M = P I. R = M =P
Diferencias de medias entre tipos sociométricos homólogos en T1 y T2. (tabla 4.3.5.1.3)	
T1	T2
MC > MI. PC. = PI. RC. = RI.	MC. < MI. PC.=PI. RC.=RI.
Evolución de cada tipo sociométrico en cada muestra (tabla 4.3.5.1.4)	
C	I
Medios T1>T2 Preferidos T1=T2 Rechazados T1>T2	Medios T1=T2 Preferidos T1=T2 Rechazados T1=T2
Evolución del grupo Rechazados de cada muestra comparado con los grupos Medios y Preferidos de su misma muestra. Cambios intrasujetos T1-T2. (tabla 4.3.5.1.5)	
C.	I.
Cambio RC.= Cambio MC. Cambio RC . = Cambio PC	Cambio RI = Cambio MI. Cambio RI = Cambio PI.
Las distancias entre R y P y entre R y M no varían , ni en Comparación ni en Intervención, pero los RI evolucionan significativamente mejor que los RC (RI aumenta mientras que RC disminuye)	

3.5.2. Percepción de control en el clima del aula

a) Impacto en los tipos sociométricos

Fase IV. Comprobación de los efectos de la intervención en la tipología sociométrica. ANOVA de medidas repetidas.

Se estudian los cambios experimentados en cada tipo sociométrico de cada muestra con el objeto de averiguar los efectos de la intervención en la tipología en cuanto a la variable Percepción de control en el clima de aula. A tal efecto se realiza un ANOVA de medidas repetidas (factor intersujeto: TipoSocioMuestra, con 10 grupos).

En primer lugar, se presentan los datos descriptivos de la variable Percepción de control en el clima de aula, en los diferentes tipos sociométricos en cada muestra y tiempo. En la tabla 4.3.5.2.0 se indican el número de sujetos, las medias marginales y la desviación típica, para cada tipo y tiempo.

Tabla 4.3.5.2.0. *Control en el clima del aula. Datos descriptivos de los tipos sociométricos.*

	T1		T2	
	Media	D.T	Media	D.T
Comparación				
Medio (N= 150)	4.17	0.5	3.99	0.61
Preferido (N=26)	4.09	0.43	4	0.56
Rechazado (N= 25)	4.24	0.44	3.8	0.52
Ignorado (N= 7)	4.29	0.39	4.11	0.63
Controvertido (N= 2)	4.41	0.16	3.95	0.07
Intervención				
Medio (N= 142)	4.17	0.45	4.2	0.45
Preferido (N= 23)	4.28	0.36	4.16	0.51
Rechazado (N= 22)	4.23	0.7	4.11	0.49
Ignorado (N= 4)	3.93	0.5	4.18	0.53
Controvertido (N= 6)	3.93	0.73	4.3	0.46

Todas las medias varían entre 3.8 y 4.29, es decir que el rango de diferencias es muy estrecho. En los tres principales tipos, la media más baja de percepción de control en el clima del aula se encuentra en los rechazados de Comparación en T2 (3.8) y la más alta en preferidos de Intervención en T1 (4.28). Se observa también que los grupos de Comparación perciben menos control en el clima del aula en T2 que en T1. Los análisis realizados a continuación determinarán qué diferencias y cambios son significativos.

La evolución de los tipos sociométricos en las dos muestras se estudia mediante ANOVA de medidas repetidas. En la tabla 4.3.5.2.1 se informa de los efectos observados.

Tabla 4.3.5.2.1. *Control en el clima del aula. Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: TipoSociométricoMuestra.*

	$F_{gl,N}$	Valor del estadístico F	n.s.	Eta al cuadrado	Potencia
Intragrupo	$F_{9,397}$	1.97	.04	.04	.85
Intrasujeto	$F_{1,397}$	1.45	.23	.01	.23
Intersujeto	$F_{9,397}$	1.24	.27	.03	.61

Existe un efecto intragrupo significativo ($F_{9,397} = 1.97$; $p = .04$) de tamaño pequeño, señalando que los diferentes grupos sociométricos experimentan cambios distintos. El 4% de las diferencias observadas en la evolución de los sujetos se explica por la pertenencia a un tipo sociométrico u otro, en una muestra u otra. La sensibilidad del diseño para detectar correctamente las diferencias alcanza 85%.

Por el contrario no se observa efecto intrasujeto ($F_{1,397} = 1.45$; $p = .23$), indicando que globalmente las puntuaciones no varían con el tiempo. .

Tampoco se observa un efecto intersujeto significativo ($F_{9,397} = 1.24$; $p = .27$). Esto significa que en general las medias observadas son los mismos en los diferentes grupos sociométricos.

El siguiente análisis pretende comparar los tres tipos sociométricos de más interés (medios, preferidos y rechazados) dentro de una misma muestra, para ver qué diferencias

hay entre ellos. La tabla 4.3.5.2.2 muestra las diferencias de medias de entre estos tres grupos en cada tiempo, con su nivel de significación.

Tabla 4.3.5.2.2. *Control en el clima del aula. Diferencias entre tipos sociométricos de la misma muestra en cada tiempo.*

Tiempo	Tipo	Muestra	Preferido		Rechazado	
			Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.
T1	Medio	Comparación	0.07	1	-0.07	1
		Intervención	-0.11	1	-0.06	1
	Preferido	Comparación			-0.15	1
		Intervención			0.05	1
T2	Medio	Comparación	-0.01	1	0.19	1
		Intervención	0.05	1	0.09	1
	Preferido	Comparación			0.2	1
		Intervención			0.04	1

Se confirma que no existen efectos intersujetos entre tipos sociométricos de la misma muestra (Media R = Media M = Media P). Tanto en T1 como en T2, los tres principales tipos sociométricos, dentro de su respectiva muestra, tienen la misma percepción de control en el clima del aula.

Siguiendo con el mismo análisis, en lugar de establecer comparaciones entre diferentes tipos sociométricos de una misma muestra, ahora se comprueba si en el mismo tiempo los tipos sociométricos homólogos de ambas muestras son iguales en lo relativo a la variable Control en el clima del aula. Los resultados de estos contrastes se muestran en la tabla 4.3.5.2.3.

Tabla 4.3.5.2.3. *Control en el clima del aula. Diferencias entre tipos sociométricos homólogos en cada tiempo.*

Comparación-Intervención	T1		T2	
	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.
Medio C- Medio I	0.00	1	-0.21	.04
Preferido C-Preferido I	-0.19	1	-0.16	1
Rechazado C- Rechazado I	0.01	1	-0.32	1
Ignorado C- Ignorado I	0.36	1	-0.06	1
Controvertido C- Controvertido I	0.48	1	-0.35	1

Sólo se confirman efectos intersujetos significativos entre los grupos homólogos de medios en T2. En concreto en T2 la media de los medios de Intervención es más alta que la de los medios de Comparación ($Media MI > Media MC$), es decir en T2 los medios de Intervención perciben más control que sus homólogos. Sin embargo en T1 no hay ninguna diferencia. Los demás tipos sociométricos homólogos de cada muestra no difieren entre sí, ni en T1 ni en T2, esto es los preferidos Comparación perciben el mismo nivel de control que los preferidos Intervención y los rechazados Intervención perciben el mismo control que los rechazados Comparación.

La evolución de cada grupo se indica en la tabla siguiente 4.3.5.2.4, que nos permite comprobar en qué grupos se confirma un efecto intrasujeto.

Tabla 4.3.5.2.4. *Control en el clima del aula. Evolución de cada tipo sociométrico a través del tiempo en cada muestra.*

	Comparación		Intervención	
	Dif. medias T1-T2	n.s.	Dif. medias T1-T2	n.s.
Medio	0.17	.00	-0.04	.54
Preferido	0.1	.47	0.12	.39
Rechazado	0.44	.00	0.11	.44
Ignorado	0.17	.51	-0.25	.48
Controvertido	0.46	.35	-0.37	.19

Se observa efectos intrasujetos significativos en los medios y rechazados de la muestra Comparación. Estos grupos informan percibir menos control en el clima del aula en T2.

El hecho que estos dos grupos sociométricos presentan cambios longitudinales significativos, mientras que los demás grupos se mantienen estables, confirmaría el efecto intragrupo, es decir los diferentes grupos no evolucionan de forma paralela.

El gráfico 4.3.5.2.1 permite la visualización de estos resultados.

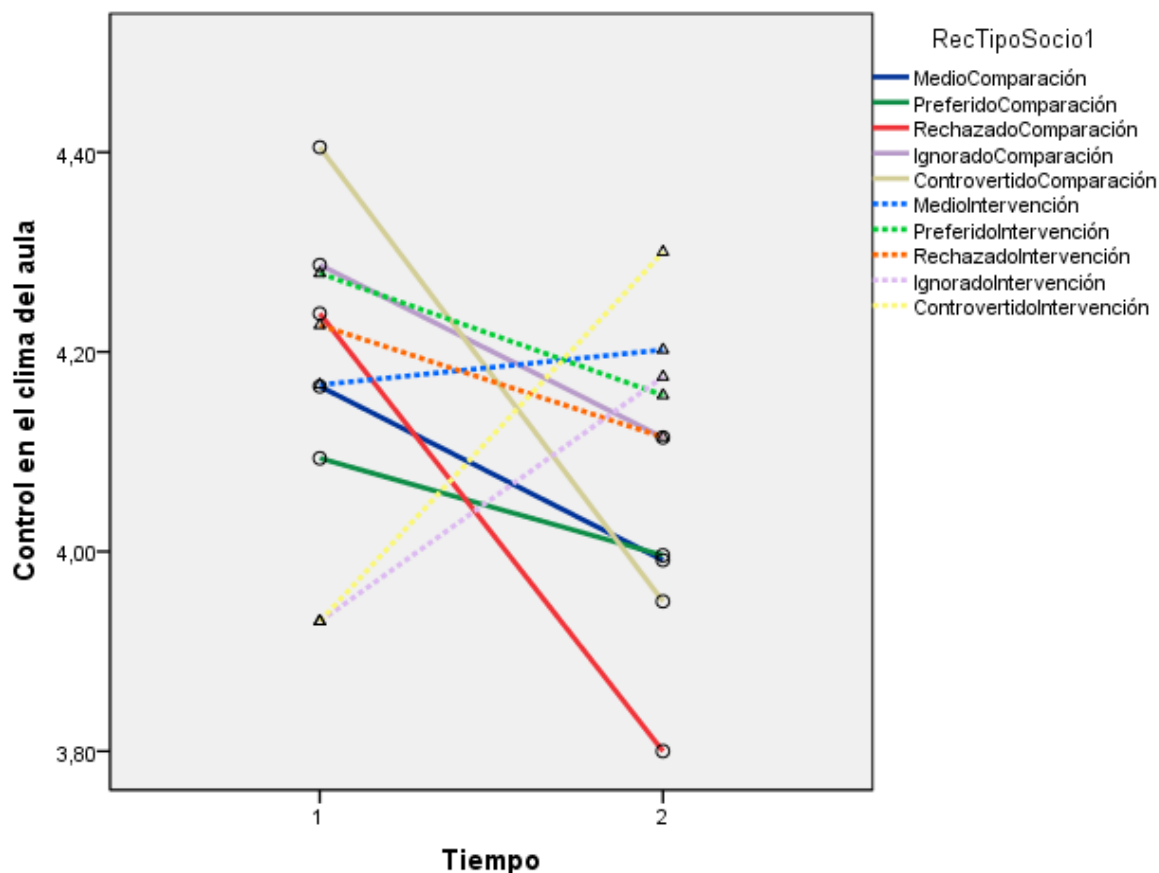


Gráfico 4.3.5.2.1. Control en el clima del aula. Evolución de los tipos sociométricos de cada muestra.

En el gráfico 4.3.5.2.1 se visualizan efectos intersujetos, ya que existen distancias significativas entre los medios Comparación e Intervención, tanto en T1 como en T2, y también se puede ver que en T2 la media de rechazados Comparación se sitúa en la parte inferior del gráfico, muy alejada de los grupos de Intervención.

También se comprueban efectos intrasujetos, las puntuaciones varían con el tiempo, es decir los perfiles de los grupos no son horizontales, sino que dibujan pendientes. Es especialmente patente la gran disminución en percepción de control experimentada por los rechazados de Comparación, y por los medios en menor medida pero también significativa.

Finalmente se observa que la evolución de los diferentes grupos no es paralela, sino que ofrecen trayectorias que se cruzan o con diferentes grados de inclinación. Más

específicamente se comprueba que la trayectoria descendente de los medios de Comparación se cruza con la trayectoria ascendente de los medios de Intervención, y ocurre lo mismo con los dos grupos de rechazados.

b) Impacto en el tipo sociométrico rechazado

Finalmente interesa saber si, dentro de su propia muestra, los rechazados han recortado significativamente las distancias con los preferidos y/o los medios, comparativamente con los rechazados de la muestra Comparación.

Fase V. Evolución de la distancia entre rechazados y medios y preferidos. Diferencias entre las dos muestras. ANOVA de un factor.

En este paso se pretende responder a la pregunta: ¿El cambio experimentado por los rechazados del grupo de Intervención les ha permitido acercarse a los otros tipos sociométricos de su muestra más que lo han hecho los rechazados del grupo de Comparación con los otros tipos sociométricos de su propia muestra? A tal efecto se crea la variable que operativiza la amplitud del cambio realizado [Control en el clima del aula en T1- Control en el clima del aula en T2], y se realiza un ANOVA de un factor (TipoSocioMuestra, con 10 grupos) con esta variable dependiente (diferenciaT1-T2 en la variable Control en el clima del aula).

El Test Robusto de Welch informa que no se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas ($W_{(9,18,808)} = 2.898; p = .03$). Por lo tanto se elige la opción posthoc de Games Howell. La tabla 4.3.5.2.5 ofrece los resultados de las comparaciones múltiples en las distancias entre rechazados y el resto de tipos sociométricos de su muestra.

Tabla 4.3.5.2.5. *Control en el clima del aula. Diferencias de medias entre T1 y T2. Diferencias de cambio longitudinal entre Rechazados y resto de tipos sociométricos de su muestra.*

Rechazado-Tiposocio Misma Muestra	Comparación		Intervención	
	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.
R-Medio	0.26	.43	0.15	1
R-Preferido	0.34	.64	-0.01	1
R- Ignorado	0.27	.75	0.36	.99
R- Controvertido	-0.02	1	0.48	.70
R-RechazadoOtraMuestra	0.33	.84	-0.33	.84

Se comprueba que en la muestra Intervención los rechazados experimentan los mismos cambios que los medios y preferidos de su muestra, ya que no existe ninguna diferencia en absoluto, $p=1$

En la muestra Intervención tampoco se registran diferencias significativas de cambio.

También vemos que en lo que se refiere a la variable percepción de Control en el clima del aula, la evolución de los rechazados de Comparación tiende a ser peor que la de los rechazados de Intervención, ya que el resultado del contraste arroja un valor con signo positivo (0.33) en la diferencia RechazadoComparación- RechazadoOtraMuestra, siendo ésta una variable de carácter positivo, pero este dato tampoco es significativo.

Los análisis de las fases IV y V se completan con el cuadro 4.3.5.2.1, que resume los resultados obtenidos, con la finalidad de poder abarcar en su conjunto los aspectos más relevantes del impacto de la intervención en la tipología y más especialmente en el tipo sociométrico rechazado.

Cuadro 4.3.5.2.1. *Control en el clima de aula. Secuencia analítica Fases IV y V. Resumen de resultados.*

Evolución de los tipos sociométricos (tabla 4.3.5.2.1; gráfico 4.3.5.2.1)	
E. Intragrupos: sí ; E. Intrasujetos: no ; E. Intersujetos: no Efectos de tamaño moderado	
Diferencias de medias entre tipos sociométricos de la misma muestra en T1 y T2. (tabla 4.3.5.2.2)	
T1	C. R = M =P I. R = M =P
T2	C. R =M = P I. R = M =P
Diferencias de medias entre tipos sociométricos homólogos en T1 y T2. (tabla 4.3.5.2.3)	
T1	MC = MI. PC. = PI. RC. = RI.
T2	MC. < MI. PC.=PI. RC.=RI.
Evolución de cada tipo sociométrico en cada muestra (tabla 4.3.5.2.4)	
C	Medios T1>T2 Preferidos T1=T2 Rechazados T1>T2
I	Medios T1=T2 Preferidos T1=T2 Rechazados T1=T2
Evolución del grupo Rechazados de cada muestra comparado con los grupos Medios y Preferidos de su misma muestra. Cambios intrasujetos T1-T2. (tabla 4.3.5.2.5)	
C.	Cambio RC.= Cambio MC. Cambio RC . = Cambio PC
I.	Cambio RI = Cambio MI. Cambio RI = Cambio PI.
Las distancias entre R y P y entre R y M no varían , ni en Comparación ni en Intervención, los RC evolucionan peor que los RI en cuanto a la distancia con los M y P (no significativo)	

3.6. Evolución de la centralidad del rechazado

Se analiza la evolución a lo largo del ciclo del alumnado identificado como rechazado en T1 , respecto a su posición en el aula, en las dos muestras.

A continuación se presenta la tabla de contingencia 4.3.6.1 que relaciona el tipo sociométrico rechazado con la centralidad del alumno en el aula en T1 y T2.

Tabla 4.3.6.1. *Evolución de T1 a T2 de la centralidad del alumnado inicialmente rechazado.*

Muestra		Centralidad en T2				
		Baja	Media	Alta	Total	
Comparación	Baja	N	4	4	1	9
		% dentro de Centralidad en T1	44.4	44.4	11.1	100.0
		Residuos corregidos	2.4	.8	-2.6	
	Media	N	1	4	8	13
		% dentro de Centralidad en T1	7.7	30.8	61.5	100.0
		Residuos corregidos	-1.5	-.4	1.6	
	Alta	N	0	1	3	4
		% dentro de Centralidad en T1	.0	25.0	75.0	100.0
		Residuos corregidos	-1.1	-.4	1.3	
	Total	N	5	9	12	26
		% dentro de Centralidad en T1	19.2	34.6	46.2	100.0
	Intervención	Baja	N	1	3	2	6
% dentro de Centralidad en T1			16.7	50.0	33.3	100.0
Residuos corregidos			.3	-.8	.7	
Media		N	2	9	0	11
		% dentro de Centralidad en T1	18.2	81.8	.0	100.0
		Residuos corregidos	.6	1.8	-2.5	
Alta		N	0	2	3	5
		% dentro de Centralidad en T1	.0	40.0	60.0	100.0
		Residuos corregidos	-1.0	-1.2	2.3	
Total		N	3	14	5	22
		% dentro de Centralidad en T1	13.6	63.6	22.7	100.0

Estadísticos:

Muestra Comparación. Chi-cuadrado de Pearson= 8.840; $p = .06$; Razón de verosimilitudes=9.944; $p = .04$.

Muestra Intervención. Chi-cuadrado de Pearson= 7.928; $p = .09$; Razón de verosimilitudes=10.128; $p = .03$.

El examen de los residuos indican que en la muestra Comparación un alto porcentaje de rechazados con centralidad baja en T1 (44.4 %) se quedaron con la misma posición en T2 (4 de los 9 sujetos).

Sin embargo en la muestra Intervención, sólo 1 sujeto de los 6 rechazados con centralidad baja en T1 se mantiene en esta posición baja, lo cual corresponde a 16.7 %. Por el contrario, un alto porcentaje de rechazados con posición media en T1 (81.8 %) se quedaron con la misma posición en T2, es decir 9 de los 11 sujetos, y un alto porcentaje de rechazados con posición alta en T1 (60.0 %) se quedaron con la misma posición en T2, es decir 3 de los 5 sujetos.

En resumen se comprueba que a) en general, en ambas muestras, los sujetos rechazados que inicialmente tenían una centralidad media o alta se mantienen en esta posición (Centralidad media inicialmente: en Comparación 92% se mantienen media o pasan a ser alta, en Intervención 82% se mantienen media. Centralidad alta inicialmente: en Comparación 100% se mantienen alta o pasan a ser media, en Intervención 100% se mantienen alta o pasan a ser media), y b) los rechazados de centralidad baja de Intervención han pasado en su mayoría a ocupar posiciones medias o altas, y sólo un 16.7% no lo ha conseguido y mantiene en centralidad baja, mientras que en Comparación el porcentaje de estabilidad en centralidad baja alcanza 44.4%.

El cuadro 4.3.6.1 ofrece un resumen de los datos relativos a la evolución de la centralidad del alumnado rechazado en T1.

Cuadro 4.3.6.1. *Evolución de la centralidad del alumnado inicialmente rechazado. Resumen de resultados.*

Evolución de la centralidad del alumnado inicialmente rechazado (tabla 4.3.6.1)
<p>Los rechazados de centralidad media y alta se mantienen en su posición, en ambas muestras.</p> <p>De los rechazados de centralidad baja, 44.4 % de Comparación versus 16.7% de de Intervención se mantienen estables.</p>

3.7.1. Relaciones positivas con los compañeros. Informe de los padres

Fase VI. Impacto de la intervención en el ajuste social de los rechazados

Con el objeto de averiguar los efectos de la intervención medidos por la variable Relaciones positivas con los compañeros-Padres, se estudiarán los cambios experimentados en cada submuestra mediante ANOVA de medidas repetidas (factor intersujeto: TipoSocioMuestra, con 4 condiciones).

En primer lugar, para conocer las características de la distribución de los datos de la variable Relaciones positivas con los compañeros-Padres de las 4 submuestras en cada tiempo se ha realizado la prueba de Kolmogorov-Smirnov y pruebas de asimetría y curtosis. Los resultados K-S indican no normalidad , pero si adoptamos los valores criterios de entre -2 y +2 para la simetría y entre -7 y +7 para la curtosis, las distribuciones de datos en los cuatro grupos en los dos tiempos presentan normalidad

En la tabla 4.3.7.1.0 se presentan los datos descriptivos de la variable Relaciones positivas con los compañeros-Padres en las diferentes submuestras en cada tiempo. En esta tabla se indican el número de sujetos, las medias marginales y la desviación típica, para cada submuestra y tiempo.

Tabla 4.3.7.1.0. *Relaciones positivas con los compañeros-Padres. Datos descriptivos de cada submuestra en cada tiempo.*

		T1		T2	
		Media	D.T	Media	D.T
Comparación	Medio (N= 29)	3.96	.681	4.24	.488
	Rechazado (N= 25)	3.77	.675	3.78	.820
Intervención	Medio (N= 20)	4.07	.501	4.18	.675
	Rechazado (N= 18)	3.72	.794	4.08	.712

Tanto en T1 como en T2, las medias más bajas se encuentran en ambas submuestras de rechazados. Los rechazados de cada muestra puntúan más bajo que los medios de su propia muestra. También se observa que los medios de Intervención puntúan más alto que los medios de Comparación en T1, mientras que en T2 ocurre al revés. Es necesario consultar los resultados de los contrastes indicados en las tablas 4.3.7.1.2 y 4.3.7.1.3 para comprobar la significación de todas las diferencias observadas.

La evolución de las cuatro submuestras se estudia mediante ANOVA de medidas repetidas. En la tabla 4.3.7.1.1 se informa de los efectos observados.

Tabla 4.3.7.1.1. *Relaciones positivas con los compañeros-Padres Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: submuestras Medios y Rechazados.*

	$F_{gl,N}$	Valor del estadístico F	n.s.	Eta al cuadrado	Potencia
Intragrupo	$F_{3,88}$	1.96	.12	.06	.49
Intrasujeto	$F_{1,88}$	10.78	.00	.11	.90
Intersujeto	$F_{3,88}$	1.74	.16	.05	.44

No se observan efectos intragrupos ($F_{3,88}=1.96$; $p = .12$), indicando que la evolución de los 4 grupos va en el mismo sentido

Sin embargo se observa un efecto intrasujeto significativo ($F_{1,88}= 10.78$; $p = .00$). Las puntuaciones en la variable Relaciones positivas con los compañeros-Padres cambian de T1 a T2. El tamaño del efecto es moderado. El paso del tiempo explica el 11 % de las

diferencias observadas entre los grupos. La sensibilidad del diseño para detectar correctamente las diferencias alcanza 90%.

No se observan efectos intersujetos ($F_{3,88} = 1.74$; $p = .16$). Esto significa que los valores informados por los padres en la variable Relaciones positivas con los compañeros son los mismos en los diferentes grupos.

El siguiente análisis pretende comparar los medios y rechazados dentro de una misma muestra, para ver si hay diferencias y en qué dirección. La tabla 4.3.7.1.2 muestra las diferencias de medias de *Relaciones positivas con los compañeros-Padres* entre los estas dos submuestras, en cada muestra, en cada tiempo, con su nivel de significación.

Tabla 4.3.7.1.2. *Relaciones positivas con los compañeros-Padres Submuestras Medios y Rechazados. Diferencias entre submuestras de la misma muestra en cada tiempo.*

Tiempo	Muestra	Rechazados- Medios Misma Muestra	n.s.
T1	Comparación	-.192	1
	Intervención	-.346	.69
T2	Comparación	-.459	.08
	Intervención	-.093	1

Se observa que en ambas muestras y en ambos tiempos los medios puntúan más alto que los rechazados de su muestra. Además se comprueba que la mayor diferencia entre ambas submuestras se da en T2, entre los rechazados y los medios de Comparación (dif R-M = $-.459$, $p=.08$). Sin embargo, en este mismo tiempo, en la muestra Intervención se da la diferencia de menor amplitud (dif R-M = $-.093$, $p=1$). Pero no se señala ningún efecto intersujeto significativo, es decir, tanto en T1 como en T2 tenemos Media RC= Media MC y Media RI= Media MI.

Siguiendo con el mismo análisis, en lugar de establecer comparaciones dentro de una misma muestra, ahora se comprobará si en un mismo tiempo se pueden equiparar los tipos sociométricos homólogos de ambas muestras. Es decir, ¿los Medios Comparación puntúan igual que los Medios Intervención; los Rechazados Comparación también son iguales a los Rechazados Intervención? También se compararán medios de Comparación con rechazados

de la otra muestra, así como rechazados de Comparación con medios de la otra muestra. Los resultados de estos contrastes se muestran en la tabla 4.3.7.1.3.

Tabla 4.3.7.1.3. *Relaciones positivas con los compañeros-Padres. Submuestras Medios y Rechazados. Diferencias entre submuestras de muestra distinta en cada tiempo.*

Tiempo	Comparación-Intervención	Dif. Medias	n.s.
T1	Medio C- Medio I	-.103	1
	Rechazado C- Rechazado I	.052	1
	Medio C- Rechazado I	.243	1
	Rechazado C- Medio I	-.294	.88
T2	Medio C- Medio I	.059	1
	Rechazado C- Rechazado I	-.307	.87
	Medio C- Rechazado I	.152	1
	Rechazado C- Medio I	-.400	.31

En estos contrastes tampoco se observan efectos intersujetos, es decir, tanto en T1 como en T2 se comprueba la secuencia Media MC= Media MI =Media RC= Media RI.

La evolución de cada grupo se indica en la tabla siguiente 4.3.7.1.4, que nos permite comprobar en qué grupos se confirma el efecto intrasujeto señalado en la tabla 4.3.7.1.1.

Tabla 4.3.7.1.4. *Relaciones positivas con los compañeros-Padres.. Submuestras Medios y Rechazados. Evolución de cada submuestra.*

	Comparación		Intervención	
	Dif. medias T1-T2	n.s.	Dif. medias T1-T2	n.s.
Medio	-.272	.00	-.111	.36
Rechazado	-.005	.96	-.364	.00

Se observa que en T2 las puntuaciones de las submuestras medios Comparación y rechazados Intervención aumentan significativamente, indicando efectos intrasujetos. Esto señala un acercamiento de los rechazados Intervención a los medios de su muestra, mientras

que los medios Comparación, al aumentar su puntuación, se distancian de los rechazados de su muestra.

El gráfico 4.3.7.1.1 permite la visualización de estos resultados.

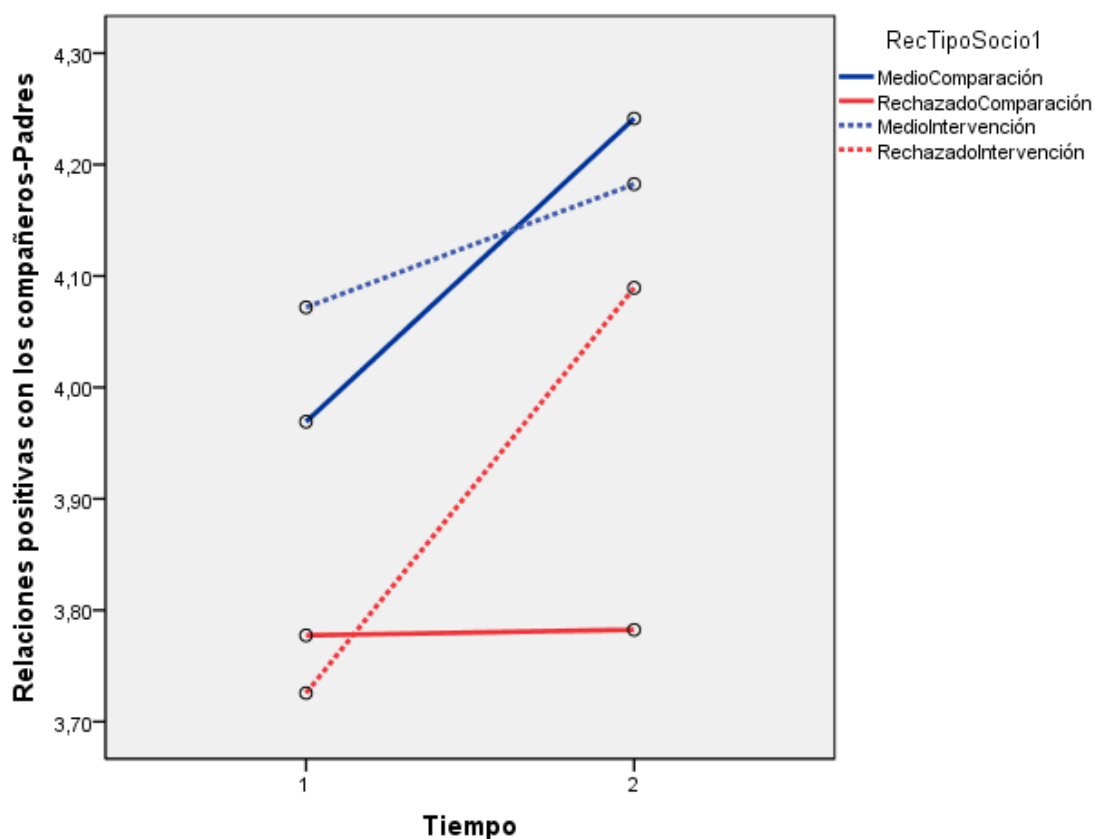


Gráfico 4.3.7.1.1. Relaciones positivas con los compañeros-Padres. Evolución de las submuestras de medios y rechazados de cada muestra.

En el gráfico 4.3.7.1.1 se comprueba el efecto intrasujeto en los medios Comparación y en los rechazados Intervención. Ambos grupos obtienen mejor puntuación en T2 que en T1. Se observa como la distancia entre los rechazados y los medios de Comparación aumenta, mientras que por el contrario los rechazados de Intervención se acercan a los medios de su muestra, pero son necesarios más análisis para comprobar el alcance de este acercamiento.

Por lo tanto, interesa comprobar si, dentro de su propia muestra, los rechazados han recortado significativamente las distancias con los medios.

En este paso se pretende responder a la pregunta: ¿El cambio experimentado por los rechazados del grupo de Intervención les ha permitido acercarse a los medios de su muestra más que lo han hecho los rechazados del grupo de Comparación con los medios de su propia muestra? A tal efecto se crea la variable que operativiza la amplitud del cambio realizado [Relaciones positivas con los compañeros-Padres en T1- Relaciones positivas con los compañeros-Padres en T2], y se realiza un ANOVA de un factor (TipoSocioMuestra, con 4 grupos) con esta variable dependiente (diferenciaT1-T2 en la variable Relaciones positivas con los compañeros-Padres).

El Test Robusto de Welch realizado en primer lugar informa que se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas ($W_{(3,44.902)}=1.687$; $p = .18$). Por lo tanto se elige la opción posthoc HSD deTukey. La tabla 4.3.7.1.5 ofrece los resultados de las comparaciones por pares en las distancias entre rechazados y medios.

Tabla 4.3.7.1.5. *Relaciones positivas con los compañeros-Padres.. Submuestras Medios y Rechazados. Diferencias de cambio longitudinal entre rechazados y medios.*

Rechazado Muestra-Otra submuestra	Diferencia de Medias	n.s.
Rechazado C-Medio C	.267	.27
Rechazado I-Medio I	-.253	.47
Rechazado C-Rechazado I	.358	.14

El valor indicado en el contraste de los rechazados con los medios de Comparación tiene signo positivo y la variable Relaciones positivas con los compañeros es de carácter positivo, por lo tanto se confirma que los medios de esta muestra evolucionan mejor que los rechazados y se alejan de ellos. (La explicación detallada de este razonamiento se encuentra en el capítulo III, punto 6.3”). Por el contrario en la muestra Intervención los rechazados obtienen más ganancias en su evolución de la variable Relaciones positivas con los compañeros que los medios, y se van acercando a ellos.

Resultados

Además se observa que la evolución de los rechazados de Comparación es peor que la de los rechazados de Intervención, ya que el resultado del contraste arroja un valor con signo positivo (.358) en la diferencia de medias RechazadoComparación-RechazadoIntervención.

Sin embargo, ninguna de las diferencias observadas alcanza la significación requerida.

A continuación se ofrece el cuadro 4.3.7.1.1 con un resumen de los resultados obtenidos, con la finalidad de tener una visión global de la evolución del ajuste social evaluado por los padres.

Cuadro 4.3.7.1.1. *Relaciones positivas con los compañeros-Padres. Secuencia analítica Fase VI. Resumen de resultados.*

Evolución de las submuestras de Rechazados y de Medios , en cada muestra. Informe de padres (tabla 4.3.7.1.1; gráfico 4.3.7.1.1)	
E. Intragrupos: no ; E. Intrasujetos: sí ; E. Intersujetos: no. Efectos de tamaño moderado	
Diferencias de medias entre submuestras de la misma muestra en T1 y T2. (tabla 4.3.7.1.2)	
T1	T2
Comparación R = M Intervención R = M	Comparación R = M Intervención R = M
Diferencias de medias entre submuestras de muestra distinta en T1 y T2. (tabla 4.3.7.1.3)	
T1	T2
Medios C = I Rechazados C = I	Medios C = I Rechazados C = I
Evolución de cada submuestra en cada muestra (tabla 4.3.7.1.4)	
C	I
Medios T1 < T2 Rechazados T1=T2	Medios T1=T2 Rechazados T1 < T2
Evolución de la submuestra de Rechazados comparada con la submuestra de Medios, en cada muestra. Informes de padres. Cambios intrasujetos T1-T2. (tabla 4.3.7.1.5)	
C.	I.
Cambio R = Cambio M	Cambio R = Cambio M
Las distancias entre las submuestras R y M no varían significativamente, pero el cambio intrasujeto es más favorable a los RI que a los RC, ya que los RI aumentan de puntuación y se acercan a los MI mientras que los RC se alejan de los MC.	

3.7.2. Relaciones positivas con los compañeros. Informe del tutor

Fase VI. Impacto de la intervención en el ajuste social de los rechazados

Con el objeto de averiguar los efectos de la intervención medidos por la variable Relaciones positivas con los compañeros-Profesor, se estudiarán los cambios experimentados en cada submuestra mediante ANOVA de medidas repetidas (factor intersujeto: TipoSocioMuestra, con 4 condiciones).

En primer lugar, para conocer las características de la distribución de los datos de la variable Relaciones positivas con los compañeros-Profesor de las 4 submuestras en cada tiempo se ha realizado la prueba de Kolmogorov-Smirnov y pruebas de asimetría y curtosis. Los resultados K-S indican no normalidad, pero si adoptamos los valores criterios de entre -2 y +2 para la simetría y entre -7 y +7 para la curtosis, las distribuciones de datos en los cuatro grupos en los dos tiempos presentan normalidad

En la tabla 4.3.7.2.0 se presentan los datos descriptivos de la variable Relaciones positivas con los compañeros-Profesor en las diferentes submuestras en cada tiempo. En esta tabla se indican el número de sujetos, las medias marginales y la desviación típica, para cada submuestra y tiempo.

Tabla 4.3.7.2.0. *Relaciones positivas con los compañeros-Profesor. Datos descriptivos de cada submuestra en cada tiempo.*

		T1		T2	
		Media	D.T	Media	D.T
Comparación	Medio (N= 29)	3.15	.776	3.53	.806
	Rechazado (N= 25)	2.63	.965	2.78	.962
Intervención	Medio (N= 22)	3.89	.743	3.94	.790
	Rechazado (N= 19)	2.92	1.023	3.18	.960

Se observa que los rechazados de cada muestra puntúan más bajo que los medios de su respectiva muestra, en cada tiempo. Tanto en T1 como en T2, los medios de Intervención puntúan más alto que los medios de Comparación, y los rechazados de Intervención también puntúan más alto de que los rechazados de Comparación. Es necesario consultar los

resultados de los contrastes indicados en las tablas 4.3.7.2.2 y 4.3.7.2.3 para comprobar la significación de estas diferencias.

La evolución de las cuatro submuestras se estudia mediante ANOVA de medidas repetidas. En la tabla 4.3.7.2.1 se informa de los efectos observados.

Tabla 4.3.7.2.1. *Relaciones positivas con los compañeros-Profesor Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: submuestras Medios y Rechazados.*

	$F_{gl,N}$	Valor del estadístico F	n.s.	Eta al cuadrado	Potencia
Intragrupo	$F_{3,91}$	1.01	.39	.03	.26
Intrasujeto	$F_{1,91}$	7.79	.00	.08	.79
Intersujeto	$F_{3,91}$	9.46	.00	.24	1

No se observan efectos intragrupos ($F_{3,91}=1.01$; $p = .39$), indicando que los 4 grupos evolucionan de forma paralela.

Sin embargo se observa un efecto intrasujeto significativo ($F_{1,91}= 7.79$; $p = .00$). Las puntuaciones en la variable Relaciones positivas con los compañeros-Profesor cambian de T1 a T2. El tamaño del efecto es pequeño. El paso del tiempo explica el 8% de las diferencias observadas entre los grupos. La sensibilidad del diseño para detectar correctamente las diferencias alcanza 79%.

También se observan efectos intersujetos significativos ($F_{3,91}= 9.46$; $p = .00$), con tamaño de efecto grande , 24%, y potencia 100%. Esto significa que los Profesores informan de valores distintos en los diferentes grupos en la variable Relaciones positivas con los compañeros.

El siguiente análisis pretende comparar los medios y rechazados dentro de una misma muestra, para ver si hay diferencias y en qué dirección. La tabla 4.3.7.2.2 muestra las diferencias de medias de Relaciones positivas con los compañeros-Profesor entre los estas dos submuestras, en cada muestra, en cada tiempo, con su nivel de significación.

Tabla 4.3.7.2.2. *Relaciones positivas con los compañeros-Profesor Submuestras Medios y Rechazados. Diferencias entre submuestras de la misma muestra en cada tiempo.*

Tiempo	Muestra	Rechazados- Medios Misma Muestra	n.s.
T1	Comparación	-.513	.20
	Intervención	-.964	.00
T2	Comparación	-.754	.01
	Intervención	-.757	.04

Se observa que en T1, en la muestra Intervención, los medios puntúan significativamente más alto que los rechazados (Media MI > Media RI), mientras que en la muestra Comparación los profesores no distinguen entre rechazados y medios en la variable Relaciones positivas con los compañeros (Media MC = Media RC). Sin embargo en T2 y en ambas muestras, los medios puntúan más alto que los rechazados de su respectiva muestra. (Media MC > Media RC y Media MI > Media RI) Estos resultados confirman efectos intersujetos entre las dos submuestras de la misma muestra. Los profesores de Intervención, en T1, tienden a distanciar a medios y rechazados en su puntuación en la variable Relaciones positivas con los compañeros, no así los profesores de Comparación. Pero en T2, el comportamiento de los profesores de ambas muestras es el mismo, distinguiendo claramente entre medios y rechazados en la puntuación otorgada a los alumnos.

Siguiendo con el mismo análisis, en lugar de establecer comparaciones dentro de una misma muestra, ahora se comprobará si en un mismo tiempo se pueden equiparar los tipos sociométricos homólogos de ambas muestras. Es decir, ¿los Medios-Comparación son iguales a los Medios-Intervención; los Rechazados-Comparación también son iguales a los Rechazados-Intervención? También se comparan medios de Comparación con rechazados de la otra muestra, así como rechazados de Comparación con medios de la otra muestra. Los resultados de estos contrastes se muestran en la tabla 4.3.7.2.3.

Tabla 4.3.7.2.3. *Relaciones positivas con los compañeros-Profesor Submuestras Medios y Rechazados. Diferencias entre submuestras de muestra distinta en cada tiempo*

Tiempo	Comparación-Intervención	Dif. Medias	n.s.
T1	Medio C- Medio I	-.743	.02
	Rechazado C- Rechazado I	-.291	1
	Medio C- Rechazado I	.222	1
	Rechazado C- Medio I	-1.256	.00
T2	Medio C- Medio I	-.410	.61
	Rechazado C- Rechazado I	-.407	.78
	Medio C- Rechazado I	.347	1
	Rechazado C- Medio I	-1.165	.00

En estos contrastes, por una parte se observan efectos intersujetos entre los medios Comparación y los medios Intervención en T1, ya que los medios de Intervención puntúan más alto que sus homólogos (Media MC < Media MI). Pero en este mismo tiempo no hay diferencias entre los dos grupos de rechazados homólogos (Media RC = Media RI). Por otra parte también se observa que tanto en T1 como en T2, los medios de Intervención puntúan significativamente más alto que los rechazados de la otra muestra (igualmente puntúan más alto que los rechazados de su propia muestra según indica la tabla anterior)

Finalmente en T1 la secuencia relacional es la siguiente: Media MC = Media RC = Media RI < Media MI.

En T2 las relaciones son, por una parte, Media MC = Media MI y Media RC = Media RI, y por otra parte, Media RC < Media MI pero Media RI = Media RC. Esto último indicaría que en T2 los profesores de Intervención tienden a reducir el intervalo entre rechazados y medios, al revés de lo que ocurre con los profesores de Comparación, que han aumentado las distancias entre medios y rechazados de su muestra.

La evolución de cada grupo se indica en la tabla siguiente 4.3.7.2.4, que nos permite comprobar en qué grupos se confirma el efecto intrasujeto señalado en la tabla 4.3.7.2.1.

Tabla 4.3.7.2.4. *Relaciones positivas con los compañeros-Profesor. Submuestras Medios y Rechazados. Evolución de cada submuestra.*

	Comparación		Intervención	
	Dif. medias T1-T2	n.s.	Dif. medias T1-T2	n.s.
Medio	-.384	.00	-.052	.73
Rechazado	-.143	.32	-.259	.12

Se observa que las puntuaciones de todos los grupos aumentan en T2, pero el único efecto intrasujeto significativo se refiere al aumento ocurrido en la submuestra medios Comparación.

El gráfico 4.3.7.2.1 permite la visualización de estos resultados.

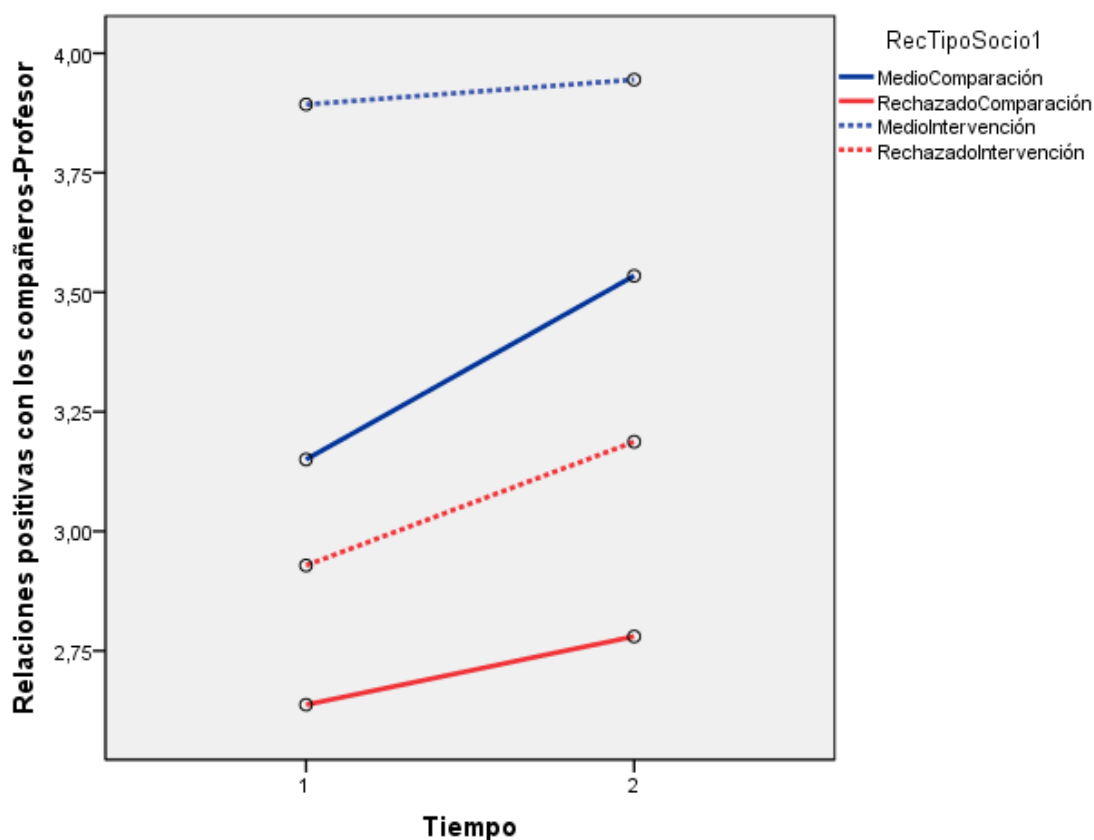


Gráfico 4.3.7.2.1. *Relaciones positivas con los compañeros-Profesor Evolución de las submuestras de medios y rechazados de cada muestra.*

Las distancias entre cada grupo permiten visualizar los efectos intersujetos. En T1 el grupo de medios Intervención está situado en la parte superior del gráfico, con una distancia significativa con los otros tres grupos que están en la parte inferior; en T2 sigue siendo significativa la distancia entre los medios Intervención y los rechazados Comparación. En cuanto al efecto intrasujeto, se manifiesta en los medios Comparación por su perfil oblicuo ascendente.

Finalmente queda por comprobar si, dentro de su propia muestra, los rechazados han recortado significativamente las distancias con los medios.

En este paso se pretende responder a la pregunta: ¿El cambio experimentado por los rechazados del grupo de Intervención les ha permitido acercarse a los medios de su muestra más que lo han hecho los rechazados del grupo de Comparación con los medios de su propia muestra? A tal efecto se crea la variable que operativiza la amplitud del cambio realizado [Relaciones positivas con los compañeros-Profesor en T1- Relaciones positivas con los compañeros-Profesor en T2], y se realiza un ANOVA de un factor (TipoSocioMuestra, con 4 grupos) con esta variable dependiente (diferenciaT1-T2 en la variable Relaciones positivas con los compañeros-Profesor).

El Test Robusto de Welch realizado en primer lugar informa que se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas ($W_{(3,46.116)}=1.724$; $p = .17$). Por lo tanto se elige la opción posthoc HSD deTukey. La tabla 4.3.7.2.5 ofrece los resultados de las comparaciones por pares en las distancias entre rechazados y medios.

Tabla 4.3.7.2.5. *Relaciones positivas con los compañeros-Profesor. Submuestras Medios y Rechazados. Diferencias de cambio longitudinal entre rechazados y medios.*

Rechazado Muestra-Otra submuestra	Diferencia de Medias	n.s.
Rechazado C-Medio C	.241	.61
Rechazado I-Medio I	-.206	.79
Rechazado C-Rechazado I	.115	.95

El valor indicado en el contraste de los rechazados con los medios de Comparación tiene signo positivo y la variable Relaciones positivas con los compañeros es de carácter positivo, por lo tanto se confirma que los medios de esta muestra evolucionan mejor que los rechazados y se alejan de ellos. Por el contrario en la muestra Intervención los rechazados obtienen más ganancias que los medios en su evolución de la variable Relaciones positivas con los compañeros, y se van acercando a ellos.

Además se observa que la evolución de los rechazados de Comparación es peor que la de los rechazados de Intervención, ya que el resultado del contraste arroja un valor con signo positivo (.115) en la diferencia de medias RechazadoComparación-RechazadoIntervención.

Sin embargo, ninguna de las diferencias observadas alcanza la significación requerida.

A continuación se ofrece el cuadro 4.3.7.2.1 con un resumen de los resultados obtenidos, con la finalidad de tener una visión global de la evolución del ajuste social evaluado por el profesor-tutor.

Cuadro 4.3.7.2.1. *Relaciones positivas con los compañeros-Profesor. Secuencia analítica Fase VI. Resumen de resultados.*

Evolución de las submuestras de Rechazados y de Medios , en cada muestra. Informe de padres (tabla 4.3.7.2.1; gráfico 4.3.7.2.1)	
E. Intragrupos: no ; E. Intrasujetos: sí ; E. Intersujetos: sí. Efectos de tamaño moderado a grande	
Diferencias de medias entre submuestras de la misma muestra en T1 y T2. (tabla 4.3.7.2.2)	
T1	T2
Comparación . R = M Intervención . R < M	Comparación . R < M Intervención . R < M
Diferencias de medias entre submuestras de muestra distinta en T1 y T2. (tabla 4.3.7.2.3)	
T1	T2
Medios. C < I Rechazados C = I	Medios. C = I Rechazados C = I
Evolución de cada submuestra en cada muestra (tabla 4.3.7.2.4)	
C	I
Medios. T1 < T2 Rechazados T1=T2	Medios. T1=T2 Rechazados T1 = T2
Evolución de la submuestra de Rechazados comparada con la submuestra de Medios , en cada muestra. Informes de padres. Cambios intrasujetos T1-T2. (tabla 4.3.7.2.5)	
C.	I.
Cambio R.= Cambio M	Cambio R.= Cambio M
Las distancias entre las submuestras R y M no varían significativamente, pero el cambio es más favorable a los RI que a los RC, ya que los RI se acercan a los MI mientras que los RC se alejan de los MC.	

3.8.1. Problemas con los compañeros. Informe de los padres

Fase VI. Impacto de la intervención en el ajuste social de los rechazados

Con el objeto de averiguar los efectos de la intervención medidos por la variable Problemas con los compañeros-Padres, se estudiarán los cambios experimentados en cada submuestra mediante ANOVA de medidas repetidas (factor intersujeto: TipoSocioMuestra, con 4 condiciones).

En primer lugar, para conocer las características de la distribución de los datos de la variable Problemas con los compañeros-Padres de las 4 submuestras en cada tiempo se ha realizado la prueba de Kolmogorov-Smirnov y pruebas de asimetría y curtosis. Los resultados K-S indican no normalidad, pero si adoptamos los valores criterios de entre -2 y +2 para la simetría y entre -7 y +7 para la curtosis, las distribuciones de datos en los cuatro grupos en los dos tiempos presentan normalidad.

En la tabla 4.3.8.1.0 se presentan los datos descriptivos de la variable Problemas con los compañeros-Padres en las diferentes submuestras en cada tiempo. En esta tabla se indican el número de sujetos, las medias marginales y la desviación típica, para cada submuestra y tiempo.

Tabla 4.3.8.1.0. *Problemas con los compañeros-Padres. Datos descriptivos de cada submuestra en cada tiempo.*

		T1		T2	
		Media	D.T	Media	D.T
Comparación	Medio (N= 28)	1.33	.255	1.27	.279
	Rechazado (N= 25)	1.34	.324	1.45	.329
Intervención	Medio (N= 20)	1.19	.238	1.26	.367
	Rechazado (N= 18)	1.56	.500	1.41	.346

Por una parte se observa que en T1, en la muestra Comparación, las dos submuestras, medios y rechazados, puntúan prácticamente igual en la variable Problemas con los compañeros informada por los padres (1.33 y 1.34). Sin embargo los medios de Intervención puntúan menos que los rechazados de su propia muestra (1.19 y 1.56). En T2

existen diferencias entre submuestra de medios y submuestra de rechazados, tanto en la muestra Comparación como en la muestra Intervención.

Por otra parte se observa que en la muestra Comparación los medios tienen menos problemas con los compañeros en T2 que en T1, según informan los padres, mientras que ocurre al revés para los rechazados, que tienen más problemas en T2 que en T1. Por el contrario, la tendencia en la muestra Intervención es la opuesta, es decir, los medios tienen más problemas con sus compañeros en T2 que en T1, mientras que los rechazados tienen menos problemas en T2 que en T1. Esto da a entender que las distancias entre medios y rechazados aumentan en la muestra Comparación, mientras que disminuyen en la muestra Intervención.

Es necesario consultar los resultados de los contrastes indicados en las tablas 4.3.8.1.2 y 4.3.8.1.3 para comprobar la significación de todas las diferencias observadas.

La evolución de las cuatro submuestras se estudia mediante ANOVA de medidas repetidas. En la tabla 4.3.8.1.1 se informa de los efectos observados.

Tabla 4.3.8.1.1. *Problemas con los compañeros-Padres Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: submuestras Medios y Rechazados.*

	$F_{gl,N}$	Valor del estadístico F	n.s.	Eta al cuadrado	Potencia
Intragrupo	$F_{3,87}$	2.77	.04	.09	.65
Intrasujeto	$F_{1,87}$	.03	.86	.00	.05
Intersujeto	$F_{3,87}$	3.20	.03	.10	.72

Se observan efectos intragrupos ($F_{3,87}=2.77$; $p = .04$), con tamaño del efecto moderado (9%). Esto indica que la evolución de los 4 grupos no es paralela. Sin embargo hay que ser cauteloso con la generalización de este efecto, ya la potencia es tan solo 65%, lejos del 80% aconsejado por Cohen (1992).

Sin embargo no existen efecto intrasujetos ($F_{1,87}= .03$; $p = .86$). Las puntuaciones de los padres en la variable Problemas con los compañeros no varían con el tiempo.

Por último sí se observan efectos intersujetos significativos ($F_{3,87}= 3.20$; $p = .03$). Esto significa que los valores informados por los padres en la variable Problemas con los

compañeros son distintos en los diferentes grupos. El tamaño del efecto es moderado (10%) con una potencia del 72%.

El siguiente análisis pretende comparar los medios y rechazados dentro de una misma muestra, para ver si hay diferencias y en qué dirección. La tabla 4.3.8.1.2 muestra las diferencias de medias de Problemas con los compañeros-Padres entre las dos submuestras de cada muestra, en cada tiempo, con su nivel de significación.

Tabla 4.3.8.1.2. *Problemas con los compañeros-Padres Submuestras Medios y Rechazados. Diferencias entre submuestras de la misma muestra en cada tiempo.*

Tiempo	Muestra	Rechazados- Medios	Misma Muestra	n.s.
T1	Comparación	.014		1
	Intervención	.377		.00
T2	Comparación	.177		.31
	Intervención	.151		.95

Se observa que en ambas muestras y en ambos tiempos los rechazados puntúan más alto que los rechazados de su muestra, es decir que en general los padres de los rechazados informan de más problemas con los compañeros que los padres de los medios. Pero la única diferencia intersujeto significativa se da en T1 en la muestra Intervención. Por lo tanto en T1, Media RC= Media MC pero Media RI > Media MI, mientras que en T2, Media RC= Media MC y Media RI= Media MI.

Siguiendo con el mismo análisis, en lugar de establecer comparaciones dentro de una misma muestra, ahora se comprobará si en un mismo tiempo se pueden equiparar los tipos sociométricos homólogos de ambas muestras. Es decir, ¿los Medios Comparación puntúan igual que los Medios Intervención; los Rechazados Comparación también son iguales a los Rechazados Intervención? También se compararán medios de Comparación con rechazados de la otra muestra, así como rechazados de Comparación con medios de la otra muestra.

Los resultados de estos contrastes se muestran en la tabla 4.3.8.1.3.

Tabla 4.3.8.1.3. *Problemas con los compañeros-Padres. Submuestras Medios y Rechazados. Diferencias entre submuestras de muestra distinta en cada tiempo.*

Tiempo	Comparación-Intervención	Dif. Medias	n.s.
T1	Medio C- Medio I	.140	.92
	Rechazado C- Rechazado I	-.223	.20
	Medio C- Rechazado I	-.236	.13
	Rechazado C- Medio I	.154	.76
T2	Medio C- Medio I	.019	1
	Rechazado C- Rechazado I	.045	1
	Medio C- Rechazado I	-.133	1
	Rechazado C- Medio I	.196	.29

Se observa que en ambos tiempos los medios de Comparación puntúan más alto que sus homólogos de Intervención. En cuanto a los rechazados, en T1 los rechazados de Intervención tienen más problemas con los compañeros que los rechazados de Comparación, según informan los padres, pero en T2 la tendencia se ha invertido, es decir, los rechazados de Intervención tienen menos problemas con los compañeros que los rechazados de Comparación. Sin embargo, en estos contrastes no existen efectos intersujetos significativos, es decir, tanto en T1 como en T2 la secuencia es: Media MC= Media MI =Media RC= Media RI.

La evolución de cada grupo se indica en la tabla siguiente 4.3.8.1.4, que nos permite comprobar en qué grupos se confirma el efecto intrasujeto señalado en la tabla 4.3.8.1.1.

Tabla 4.3.8.1.4. *Problemas con los compañeros-Padres. Submuestras Medios y Rechazados. Evolución de cada submuestra.*

	Comparación		Intervención	
	Dif. medias T1-T2	n.s.	Dif. medias T1-T2	n.s.
Medio	.052	.41	-.070	.35
Rechazado	-.112	.09	.156	.05

Se observa que la puntuación de la submuestra rechazados Intervención baja significativamente en T2, indicando efectos intrasujetos. Por el contrario la puntuación de los rechazados de Comparación aumenta, aunque no de forma significativa ($p=.09$).

El gráfico 4.3.8.1.1 permite la visualización de estos resultados.

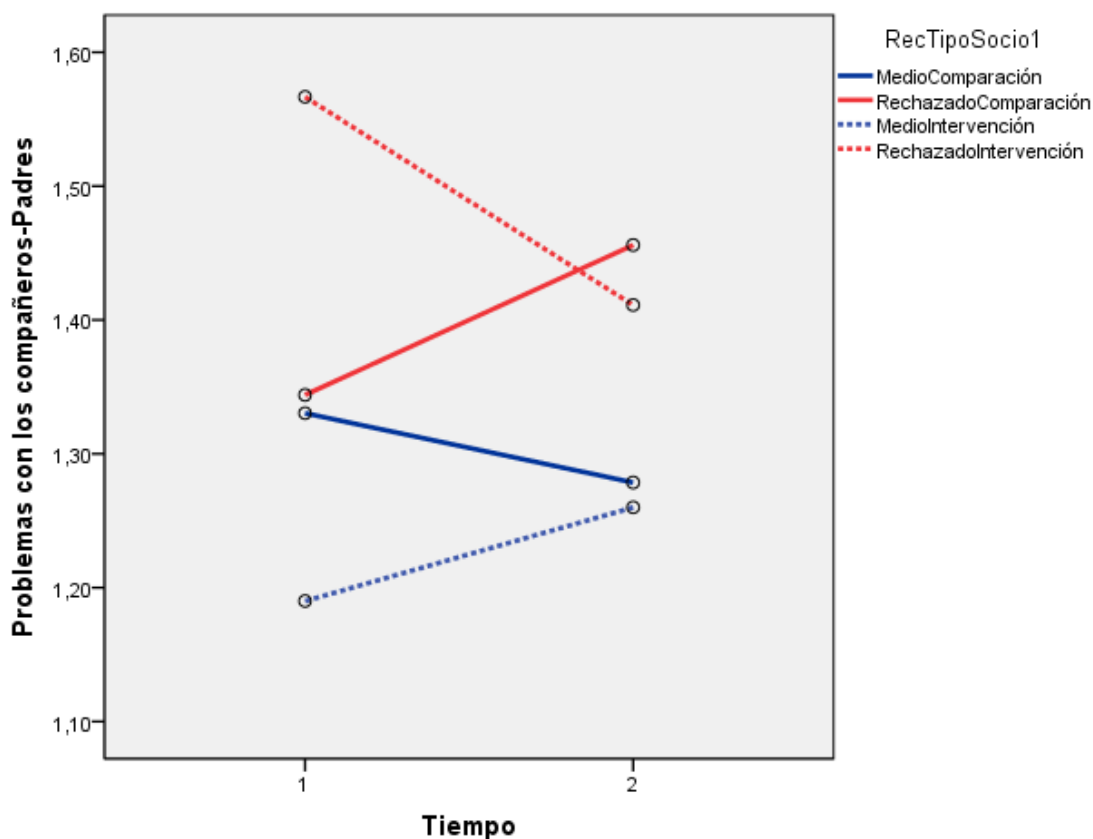


Gráfico 4.3.8.1.1. Problemas con los compañeros-Padres. Evolución de las submuestras de medios y rechazados de cada muestra.

En el gráfico 4.3.8.1.1 se comprueba el efecto intersujeto por la distancia entre las dos submuestras de Intervención en T1, estando los rechazados en la parte superior mientras que los medios están en la parte más inferior. También se comprueba el único efecto intrasujeto, en los rechazados Intervención, cuya puntuación baja de T1 a T2. En cuanto al efecto intragrupo, se observa como las distintas trayectorias son divergentes o convergentes, pero no paralelas. La distancia entre los rechazados y los medios de Comparación aumenta,

mientras que por el contrario los rechazados de Intervención se acercan a los medios de su muestra, pero son necesarios más análisis para comprobar el alcance de este acercamiento.

Por lo tanto, interesa comprobar si, dentro de su propia muestra, los rechazados han recortado significativamente las distancias con los medios.

En este paso se pretende responder a la pregunta: ¿El cambio experimentado por los rechazados del grupo de Intervención les ha permitido acercarse a los medios de su muestra más que lo han hecho los rechazados del grupo de Comparación con los medios de su propia muestra? A tal efecto se crea la variable que operativiza la amplitud del cambio realizado [Problemas con los compañeros-Padres en T1- Problemas con los compañeros-Padres en T2], y se realiza un ANOVA de un factor (TipoSocioMuestra, con 4 grupos) con esta variable dependiente (diferenciaT1-T2 en la variable Problemas con los compañeros-Padres).

El Test Robusto de Welch realizado en primer lugar informa que se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas ($W_{(3,44,780)} = 2.470$; $p = .07$). Por lo tanto se elige la opción posthoc HSD de Tukey. La tabla 4.3.8.1.5 ofrece los resultados de las comparaciones por pares en las distancias entre rechazados y medios.

Tabla 4.3.8.1.5. *Problemas con los compañeros-Padres.. Submuestras Medios y Rechazados. Diferencias de cambio longitudinal entre rechazados y medios.*

Rechazado Muestra-Otra submuestra	Diferencia de Medias	n.s.
Rechazado C-Medio C	-.163	.28
Rechazado I-Medio I	.225	.16
Rechazado C-Rechazado I	-.267	.05

El valor indicado en el contraste de los rechazados con los medios de Comparación tiene signo negativo y la variable Problemas con los compañeros es de carácter negativo, por lo tanto se confirma que los medios de esta muestra evolucionan mejor que los rechazados y se alejan de ellos. (La explicación detallada de este razonamiento se encuentra en el capítulo III, punto 6.3). Por el contrario en la muestra Intervención el valor indicado tiene signo positivo, es decir los rechazados obtienen más ganancias en su evolución de la

variable Problemas con los compañeros que los medios, y se van acercando a ellos. Pero estas diferencias no alcanzan la significación requerida.

Sin embargo se observa que la evolución de los rechazados de Comparación es significativamente peor que la de los rechazados de Intervención, ya que el resultado del contraste arroja un valor con signo positivo (-.267) en la diferencia de medias RechazadoComparación- RechazadoIntervención, con $p=.05$.

En conclusión podemos decir que los rechazados de Intervención evolucionan significativamente mejor que sus homólogos de Comparación, en lo referido a la variable Problemas con los compañeros informada por los Padres.

A continuación se ofrece el cuadro 4.3.8.1.1 con un resumen de los resultados obtenidos, con la finalidad de tener una visión global de la evolución del ajuste social evaluado por los padres.

Cuadro 4.3.8.1.1. *Problemas con los compañeros-Padres. Secuencia analítica Fase VI. Resumen de resultados.*

Evolución de las submuestras de Rechazados y de Medios , en cada muestra. Informe de padres (tabla 4.3.8.1.1; gráfico 4.3.8.1.1)	
E. Intragrupos: sí ; E. Intrasujetos: no ; E. Intersujetos: sí. Efectos de tamaño moderado	
Diferencias de medias entre submuestras de la misma muestra en T1 y T2. (tabla 4.3.8.1.2)	
T1	T2
Comparación . R = M Intervención . R > M	Comparación . R = M Intervención . R = M
Diferencias de medias entre submuestras de muestra distinta en T1 y T2. (tabla 4.3.8.1.3)	
T1	T2
Medios. C = I Rechazados C = I	Medios. C = I Rechazados C = I
Evolución de cada submuestra en cada muestra (tabla 4.3.8.1.4)	
C	I
Medios. T1 = T2 Rechazados T1=T2	Medios. T1=T2 Rechazados T1 > T2
Evolución de la submuestra de Rechazados comparada con la submuestra de Medios , en cada muestra. Informes de padres. Cambios intrasujetos T1-T2. (tabla 4.3.8.1.5)	
C.	I.
Cambio R.= Cambio M	Cambio R.= Cambio M
Las distancias entre las submuestras R y M no varían, pero la evolución de los RI es significativamente mejor que la de los RC.	

3.8.2. Problemas con los compañeros. Informe del tutor

Fase VI. Impacto de la intervención en el ajuste social de los rechazados

Con el objeto de averiguar los efectos de la intervención medidos por la variable Problemas con los compañeros-Profesor, se estudian los cambios experimentados en cada

submuestra mediante ANOVA de medidas repetidas (factor intersujeto: TipoSocioMuestra, con 4 condiciones).

En primer lugar se ha realizado la prueba de Kolmogorov-Smirnov y pruebas de asimetría y curtosis, para conocer las características de la distribución de los datos de la variable Problemas con los compañeros-Profesor de las 4 submuestras en cada tiempo. Los resultados K-S indican no normalidad, pero si adoptamos los valores criterios de entre -2 y +2 para la simetría y entre -7 y +7 para la curtosis, las distribuciones de datos en los cuatro grupos en los dos tiempos presentan normalidad

En la tabla 4.3.8.2.0 se presentan los datos descriptivos de la variable Problemas con los compañeros-Profesor en las diferentes submuestras en cada tiempo. En esta tabla se indican el número de sujetos, las medias marginales y la desviación típica, para cada submuestra y tiempo.

Tabla 4.3.8.2.0. *Problemas con los compañeros-Profesor. Datos descriptivos de cada submuestra en cada tiempo.*

		T1		T2	
		Media	D.T	Media	D.T
Comparación	Medio (N= 29)	1.37	.326	1.29	.314
	Rechazado (N= 25)	1.69	.451	1.73	.394
Intervención	Medio (N= 23)	1.33	.322	1.26	.273
	Rechazado (N= 19)	1.80	.421	1.58	.391

Las puntuaciones de los medios oscilan entre 1.26 y 1.37, mientras que las puntuaciones de los rechazados van desde 1.58 hasta 1.80. Se observa que tanto en T1 como en T2 los rechazados de cada muestra puntúan más alto que los medios de su respectiva muestra. Por otra parte las puntuaciones de los medios de ambas muestras, y de los rechazados de Intervención, bajan de T1 a T2. Por el contrario los rechazados de Comparación empeoran y aumentan de media de T1 a T2. Las significaciones de estas diferencias están indicadas en las tablas 4.3.8.2.2 y 4.3.8.2.3.

La evolución de las cuatro submuestras se estudia mediante ANOVA de medidas repetidas. En la tabla 4.3.8.2.1 se informa de los efectos observados.

Tabla 4.3.8.2.1. *Problemas con los compañeros-Profesor. Modelo lineal de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: submuestras Medios y Rechazados.*

	$F_{gl,N}$	Valor del estadístico F	n.s.	Eta al cuadrado	Potencia
Intragrupo	$F_{3,92}$	1.61	.19	.05	.41
Intrasujeto	$F_{1,92}$	4.09	.04	.04	.52
Intersujeto	$F_{3,92}$	12.30	.00	.29	1

No se observan efectos intragrupos ($F_{3,92}=1.61$; $p = .19$). Se considera que las 4 submuestras evolucionan de forma paralela.

Sin embargo se observa un efecto intrasujeto significativo ($F_{1,92}= 4.09$; $p = .04$). Las puntuaciones en la variable Problemas con los compañeros-Profesor cambian de T1 a T2. Pero el tamaño del efecto es pequeño, 4%, y además la potencia es tan solo 52%, lejos del 80% aconsejado por Cohen (1992).

Finalmente se observan efectos intersujetos significativos ($F_{3,92}= 12.30$; $p = .00$), con tamaño de efecto grande , 29%, y potencia 100%. Esto significa que los profesores informan de valores distintos en los diferentes grupos en la variable Problemas con los compañeros.

El siguiente análisis pretende comparar los medios y rechazados dentro de una misma muestra, para ver si hay diferencias y en qué dirección. La tabla 4.3.8.2.2 muestra las diferencias de medias de Problemas con los compañeros-Profesor entre los estas dos submuestras, en cada muestra, en cada tiempo, con su nivel de significación.

Tabla 4.3.8.2.2. *Problemas con los compañeros-Profesor Submuestras Medios y Rechazados. Diferencias entre submuestras de la misma muestra en cada tiempo.*

Tiempo	Muestra	Rechazados- Medios Misma Muestra	n.s.
T1	Comparación	.317	.02
	Intervención	.470	.00
T2	Comparación	.439	.00
	Intervención	.320	.02

Se observan efectos intersujetos en ambas muestras, en ambos tiempos. Tanto en T1 como en T2, en Comparación y en Intervención, los rechazados puntúan significativamente más alto que los medios de su respectiva muestra ($\text{Media RC} > \text{Media MC}$ y $\text{Media RI} > \text{Media MI}$). Es decir, los profesores de ambas muestras informan de más problemas con los compañeros en los rechazados que en los medios, en T1 y en T2.

Siguiendo con el mismo análisis, en lugar de establecer comparaciones dentro de una misma muestra, ahora se comprobará si en un mismo tiempo se pueden equiparar los tipos sociométricos homólogos de ambas muestras. Es decir, ¿los Medios-Comparación son iguales a los Medios-Intervención; los Rechazados-Comparación también son iguales a los Rechazados –Intervención? También se comparan medios de Comparación con rechazados de la otra muestra, así como rechazados de Comparación con medios de la otra muestra. Los resultados de estos contrastes se muestran en la tabla 4.3.8.2.3.

Tabla 4.3.8.2.3. *Problemas con los compañeros-Profesor. Submuestras Medios y Rechazados. Diferencias entre submuestras de muestra distinta en cada tiempo*

Tiempo	Comparación-Intervención	Dif. Medias	n.s.
T1	Medio C- Medio I	.049	1
	Rechazado C- Rechazado I	-.104	1
	Medio C- Rechazado I	-.421	.00
	Rechazado C- Medio I	.366	.00
T2	Medio C- Medio I	.027	1
	Rechazado C- Rechazado I	.147	.99
	Medio C- Rechazado I	-.293	.03
	Rechazado C- Medio I	.466	.00

En estos contrastes se observa que las submuestras homólogas no presentan diferencias significativas, ni en T1 ni en T2 ($\text{Media MC} = \text{Media MI}$ y $\text{Media RC} = \text{Media RI}$). Por el contrario existen efectos intersujetos significativos entre medios de una muestra y rechazados de la otra muestra, tanto en T1 como en T2; en ambos tiempos se establecen las relaciones siguientes: $\text{Media MC} < \text{Media RI}$ y $\text{Media MI} < \text{Media RC}$

La evolución de cada grupo se indica en la tabla siguiente 4.3.8.2.4, que nos permite comprobar en qué grupos se confirma el efecto intrasujeto señalado en la tabla 4.3.8.2.1.

Tabla 4.3.8.2.4. *Problemas con los compañeros-Profesor. Submuestras Medios y Rechazados. Evolución de cada submuestra.*

	Comparación		Intervención	
	Dif. medias T1-T2	n.s.	Dif. medias T1-T2	n.s.
Medio	.083	.24	.061	.44
Rechazado	-.040	.59	.211	.01

Se observa que el único efecto intrasujeto significativo se refiere a la disminución de puntuación en la submuestra rechazados de Intervención. Según informan los profesores de la muestra Intervención, los rechazados tienen menos problemas con sus compañeros en T2 que tenían en T1. Sin embargo, en los otros tres grupos no hay cambio de un tiempo al siguiente. El gráfico 4.3.8.2.1 permite la visualización de estos resultados.

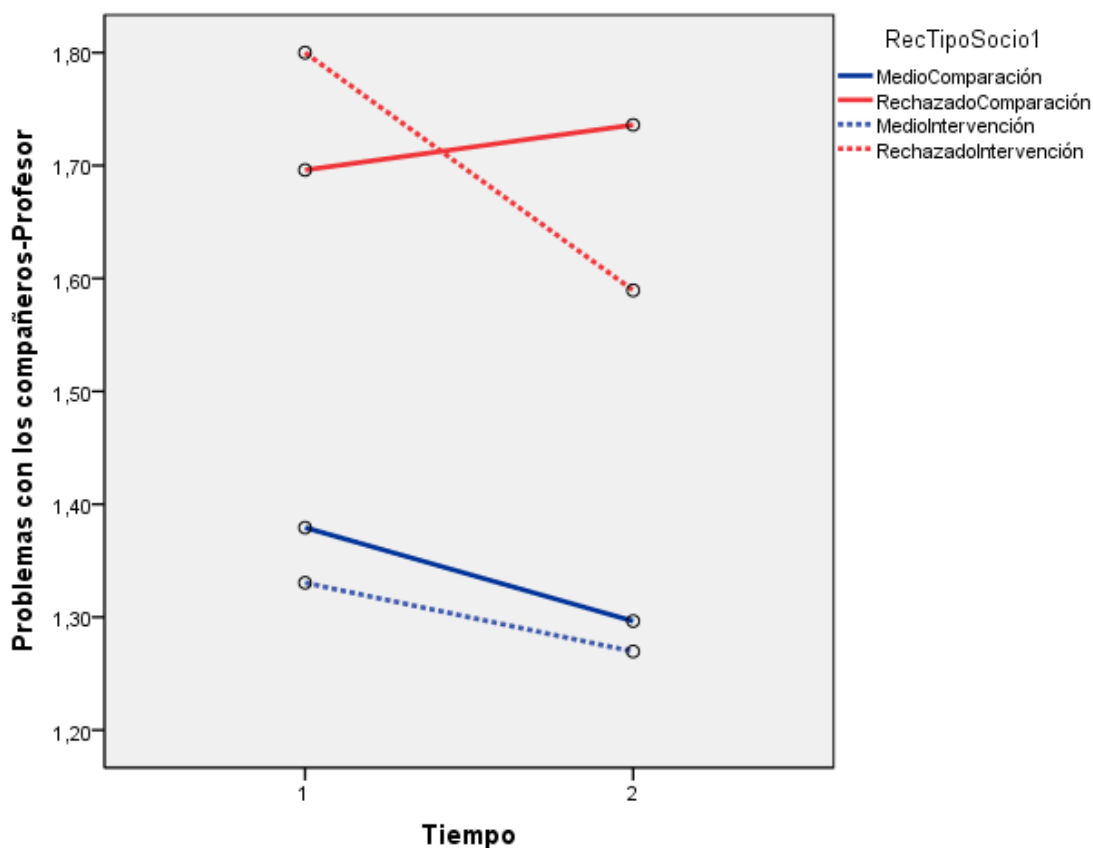


Gráfico 4.3.8.2.1. Problemas con los compañeros-Profesor. Evolución de las submuestras de medios y rechazados de cada muestra.

Tanto en T1 como en T2, las distancias entre los dos grupos de medios y los dos grupos de rechazados ilustran los efectos intersujetos. En cuanto al efecto intrasujeto, se manifiesta en los rechazados Intervención por su trayectoria oblicua descendente. Las trayectorias ligeramente divergentes de los medios y rechazados de Comparación indican que se están alejando unos de otros, mientras que las trayectorias de las dos submuestras de Intervención convergen, indicando un acercamiento. Aunque, como ya hemos dicho, sólo existe pendiente significativa en los rechazados Intervención y se considera que el perfil de los otros tres grupos es prácticamente horizontal, es decir, sin cambios intraindividuales.

Finalmente queda por comprobar si, dentro de su propia muestra, los rechazados han recortado significativamente las distancias con los medios.

En este paso se pretende responder a la pregunta: ¿El cambio experimentado por los rechazados del grupo de Intervención les ha permitido acercarse a los medios de su muestra más que lo han hecho los rechazados del grupo de Comparación con los medios de su propia muestra? A tal efecto se crea la variable que operativiza la amplitud del cambio realizado [Problemas con los compañeros-Profesor en T1- Problemas con los compañeros-Profesor en T2], y se realiza un ANOVA de un factor (TipoSocioMuestra, con 4 grupos) con esta variable dependiente (diferenciaT1-T2 en la variable Problemas con los compañeros-Profesor).

El Test Robusto de Welch realizado en primer lugar informa que se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas ($W_{(3,48.585)}=1.372$; $p = .26$). Por lo tanto se elige la opción posthoc HSD de Tukey. La tabla 4.3.8.2.5 ofrece los resultados de las comparaciones por pares en las distancias entre rechazados y medios.

Tabla 4.3.8.2.5. *Problemas con los compañeros-Profesor. Submuestras Medios y Rechazados. Diferencias de cambio longitudinal entre rechazados y medios.*

Rechazado Muestra-Otra submuestra	Diferencia de Medias	n.s.
Rechazado C-Medio C	-.122	.63
Rechazado I-Medio I	.149	.57
Rechazado C-Rechazado I	-.250	.13

El valor indicado en el contraste de los rechazados con los medios de Comparación tiene signo negativo y la variable Problemas con los compañeros es de carácter negativo, por lo tanto se confirma que los medios de esta muestra evolucionan mejor que los rechazados y se alejan de ellos. Por el contrario en la muestra Intervención los rechazados obtienen más ganancias que los medios en su evolución de la variable Problemas con los compañeros, y se van acercando a ellos.

Además se observa que la evolución de los rechazados de Comparación es peor que la de los rechazados de Intervención, ya que el resultado del contraste arroja un valor con signo negativo (-.250) en la diferencia de medias RechazadoComparación-RechazadoIntervención.

Sin embargo, ninguna de las diferencias observadas alcanza la significación requerida.

A continuación se ofrece el cuadro 4.3.8.2.1 con un resumen de los resultados obtenidos, con la finalidad de tener una visión global de la evolución del ajuste social evaluado por el profesor-tutor.

Cuadro 4.3.8.2.1. *Problemas con los compañeros-Profesor. Secuencia analítica Fase VI. Resumen de resultados.*

Evolución de las submuestras de Rechazados y de Medios , en cada muestra. Informe de padres (tabla 4.3.8.2.1; gráfico 4.3.8.2.1)	
E. Intragrupos: no ; E. Intrasujetos: sí ; E. Intersujetos: sí. Efectos de tamaño moderado	
Diferencias de medias entre submuestras de la misma muestra en T1 y T2. (tabla 4.3.8.2.2)	
T1	T2
Comparación . $R > M$ Intervención . $R > M$	Comparación . $R > M$ Intervención . $R > M$
Diferencias de medias entre submuestras de muestra distinta en T1 y T2. (tabla 4.3.8.2.3)	
T1	T2
Medios. $C = I$ Rechazados $C = I$	Medios. $C = I$ Rechazados $C = I$
Evolución de cada submuestra en cada muestra (tabla 4.3.8.2.4)	
C	I
Medios. $T1 = T2$ Rechazados $T1 = T2$	Medios. $T1 = T2$ Rechazados $T1 > T2$
Evolución de la submuestra de Rechazados comparada con la submuestra de Medios , en cada muestra. Informes de padres. Cambios intrasujetos T1-T2. (tabla 4.3.8.2.5)	
C.	I.
Cambio R.= Cambio M	Cambio R.= Cambio M
Las distancias entre las submuestras R y M no varían significativamente, pero el cambio es más favorable a los RI que a los RC, ya que los RI se acercan a los MI mientras que los RC se alejan de los MC.	

4. El tipo sociométrico rechazado a final de ciclo

Finalmente interesa comprobar si el conjunto completo de alumnos identificados como rechazados en T2 presenta diferencias en función de si pertenecen a la muestra Intervención o Comparación

En este bloque se analizará en primer lugar los datos relativos a la tasa de rechazo en ambas muestras.

También se pretende averiguar si los rechazados identificados en T2 son distintos de los identificados en T1, en cualquiera de las dos muestras, Comparación o Intervención, en las variables estudiadas. Las muestras utilizadas para los análisis de las variables cuantitativas han sido descritas en el apartado

4.0. Tasa de rechazo

Tasa de rechazo. Antes de comprobar la tasa de rechazo , conviene analizar si la mortalidad de la muestra, en concreto la del alumnado rechazado, puede tener una influencia en un posible descenso de la tasa del rechazo en cualquiera de las dos muestras.

En la muestra de Comparación de los 30 alumnos identificados como rechazados en tiempo T1 (submuestra seleccionada) solo quedan 26 en T2 (con el tipo que sea).

Es decir, existe una mortalidad de N=4. De estos 4 sujetos rechazados en T1 que salen de la muestra hay 2 niñas y 2 niños. Una de las niñas rechazadas repite 1º y pasa a 1º de la muestra Intervención (donde también es parte de la submuestra seleccionada, pero sólo cursa otra vez 1º en 2010-2011 y luego es dada de baja en el colegio). Los otros 3 sujetos son dados de baja del colegio al acabar 1º Comparación. En resumen , de los 30 rechazados existentes en T1 en la muestra Comparación , un total de 4 se dan de baja durante o al final de 1º de primaria, lo cual corresponde a un porcentaje de 13,3%

En la muestra de Intervención había 26 alumnos identificados como rechazados en tiempo T1.

De estos 26 niños (rechazados en T1, submuestra seleccionada), sólo quedan 22 en T2 (con el tipo que sea) Es decir, existe una mortalidad de N=4. De estos 4 sujetos hay 2

niñas y 2 niños. Las dos niñas son bajas del centro a final de 1° Intervención. Una de ellas es la que vino de muestra Comparación porque repitió 1°. De los dos niños, un rechazado repite 1° y por lo tanto se va de la muestra, y el otro rechazado se da de baja del colegio a final de 1°. Un total de 4 niños rechazados de los 26 existentes en T1 en la muestra Intervención se dan de baja durante o al final de 1° de primaria, lo cual corresponde a un porcentaje de (15.3%).

En resumen podemos decir que las bajas de rechazados son similares en ambas muestras, tanto en el porcentaje general, como en el género de los sujetos que se han sido dados de baja.

Una vez aclarado este punto y rechazada la posible influencia de una mortalidad distinta de la muestra, se presenta la tabla 4.4.0.1, que ofrece los datos relativos a las tasas de los tipos sociométricos en ambas muestras en T2.

Tabla 4.4.0.1. *Incidencia de los tipos sociométricos en cada muestra a final del primer ciclo, T2*

		Tipo sociométrico en T2					Total
		Medio	Pref.	Rech.	Ignor.	Controv.	
Comparación	N	157	25	30	7	7	226
	% dentro de Muestra	69.5	11.1	13.3	3.1	3.1	100.0
	% dentro de TipoSocioT1	48.8	52.1	61.2	53.8	50.0	50.7
	Res. corregidos	-1.3	.2	1.6	.2	-.1	
Intervención	N	165	23	19	6	7	220
	% dentro de Muestra	75.0	10.5	8.6	2.7	3.2	100.0
	% dentro de TipoSocioT1	51.2	47.9	38.8	46.2	50.0	49.3
	Res. corregidos	1.3	-.2	-1.6	-.2	.1	
Total	N	322	48	49	13	14	446
	% dentro de Muestra	72.2	10.8	11.0	2.9	3.1	100.0

Estadísticos:

Chi-cuadrado de Pearson= 2.748; $p >.05$; Razón de verosimilitudes=2.769; $p >.05$, ambos no significativos.

El análisis de los resultados en T2 indica que

a) La tasa de rechazados se mantiene en la muestra Comparación (13.1 en T1 y 13.3 en T2). A los 15 rechazados presentes a lo largo de todo el estudio e identificados como rechazados en ambos tiempos (ver tabla 4.3.0.1) , se han añadido 15 rechazados más , procedentes o bien de otro grupo sociométrico en T1, o bien de ingreso nuevo en el aula. La tabla 4.3.0.1 nos indica que 10 niños provienen el grupo de medios en T1, y 2 eran ignorados en T1; los restantes 3 niños son de ingreso nuevo. Independientemente de la procedencia de los alumnos que nutren el grupo de rechazados, el resultado final es que el número de rechazados en T2 (N= 30) es exactamente el mismo que en T1, y como la muestra apenas ha variado en cantidad de alumnos, corresponde prácticamente al mismo porcentaje de muestra.

b) Por el contrario en la muestra Intervención la tasa de rechazados baja (12.1 en T1 y 8.6 en T2). A los 8 rechazados presentes a lo largo de todo el estudio e identificados como rechazados en ambos tiempos (ver tabla 4.3.0.1), se han añadido 11 rechazados, procedentes o bien de otro grupo sociométrico, o bien de ingreso nuevo en el aula. Cinco de estos niños provienen del grupo de medios y 1 era ignorado; los restantes 5 niños son de ingreso nuevo.

c) Según indican los residuos corregidos, la tasa observada en la muestra Intervención es sensiblemente más baja de lo esperable por casualidad con un nivel de significación del 90% (res.corregidos= -1.6). Se señala además que este porcentaje de rechazo de 8.6 % es inusualmente bajo según la literatura disponible al respecto.

d) 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).

e) Se confirma que la tasa de rechazo, igual en ambas muestras en T1, es significativamente menor en Intervención en T2.

Incidencia diferencial del rechazo por género en T2. Como análisis complementario se examinan las diferencias en la ocurrencia de los tipos sociométricos en función del género.

En la tabla 4.4.0.2 se indican las diferencias de tasas de cada tipo sociométrico según el género, en cada muestra, en T1.

Tabla 4.4.0.2. *Diferencias por género en la incidencia de los tipos sociométricos en cada muestra a final del primer ciclo, T2*

Muestra		Sexo	Tipo sociométrico en T2					Total
			Medio	Pref.	Rech.	Ignor.	Controv.	
Comparación	niño	N	76	14	17	3	5	115
		% dentro de Sexo	66.1	12.2	14.8	2.6	4.3	100.0
		Res. corregidos	-1.1	.5	.7	-.4	1.1	
	niña	N	81	11	13	4	2	111
		% dentro de Sexo	73.0	9.9	11.7	3.6	1.8	100.0
		Res. corregidos	1.1	-.5	-.7	.4	-1.1	
Intervención	niño	N	81	17	13	3	7	121
		% dentro de Sexo	66.9	14.0	10.7	2.5	5.8	100.0
		Res. corregidos	-3.1	1.9	1.2	-.2	2.4	
	niña	N	84	6	6	3	0	99
		% dentro de Sexo	84.8	6.1	6.1	3.0	.0	100.0
		Res. corregidos	3.1	-1.9	-1.2	.2	-2.4	
Total	N	322	48	49	13	14	446	
	% dentro de Sexo	72.2	10.8	11.0	2.9	3.1	100.0	

Estadísticos:

Comparación: Chi-cuadrado de Pearson= 2.411; $p > .05$; Razón de verosimilitudes =2456; $p > .05$, ambos no significativos.

Intervención: Chi-cuadrado de Pearson= 12,823; $p = .012$. ; Razón de verosimilitudes =15.678; $p = .003$, ambos significativos.

Los residuos tipificados de cada célula indican que en la muestra Intervención hay significativamente menos niños que niñas de tipo promedio. En el tipo preferido, ocurre el fenómeno contrario, hay menos niñas que niños de lo que es esperable por efecto del azar.

Respecto al tipo rechazado, se observa que en ambas muestras hay menos niñas que niños. Pero en la muestra Intervención la ratio es de simple a doble, mientras que en la muestra Comparación el número de niños rechazados no llega a doblar el número de niñas rechazadas.

El cuadro 4.4.0.1 ofrece un resumen de los datos relativos a la tasa de rechazo en T2.

Cuadro 4.4.0.1. *Tasa de rechazo en T2. Resumen de resultados.*

El tipo sociométrico Rechazado a final de ciclo (tablas 4.4.0.1 y 4.4.02)
Tasa de rechazo se mantiene en Comparación: 13.1 en T1 = 13.3 en T2
Tasa de rechazo baja en Intervención: 12.1 en T1 vs. 8.6 en T2
En T1 y en T2, en ambas muestras, hay menos niñas que niños rechazados.

4.1. Nominaciones negativas recibidas

Fase VII. El tipo sociométrico rechazado a final de ciclo.

En esta fase se pretende responder a las preguntas: ¿En esta variable, son diferentes los rechazados identificados en T1 de los identificados en T2? ¿Son diferentes en función de su muestra de pertenencia, Comparación o Intervención? A tal efecto se realiza un ANOVA de un factor intersujeto, RechazadoMuestra/tiempo de 4 condiciones: (RechazadoComparaciónT1, RechazadoComparaciónT2, RechazadoIntervenciónT1 y RechazadoIntervenciónT2) con la variable dependiente ÍndiceNNR.

El Test Robusto de Welch informa que no se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas ($W_{(3,51,518)}=5.878$; $p = .00$). Por lo tanto se elige la opción posthoc de Games

Howell. La tabla 4.4.1.1 ofrece los resultados de las comparaciones múltiples en las diferencias entre los cuatro grupos de rechazados, además de los datos descriptivos.

Tabla 4.4.1.1. *IndiceNNR. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención).*

Muestra	Tiempo	Media (DT)	Tiempo- MismoT°OtraM		Tiempo- MismaMOtroT°		Tiempo- OtroT°OtraM	
			Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.
C	T1 (N=30)	45.37 (15.51)	-1.326	.99	5.00	.44	13.52	.00
	T2 (N=30)	40.37 (9.53)	8.52	.05			-6.32	.26
I	T1 (N= 26)	46.69 (14.97)			14.85	.00		
	T2 (N= 19)	31.84 (11.54)						

Se comprueba que los rechazados de T1 de ambas muestras presentan el mismo nivel de ÍndiceNNR, mientras que la media de los rechazados de T2 en Comparación es significativamente más alta que la de los rechazados de T2 Intervención. Por otra parte, en ambas muestras, Comparación e Intervención, la media de ÍndiceNNR es más baja en los rechazados de T2 que en los rechazados de T1, pero sólo es significativo en el caso de los rechazados Intervención. La secuencia de las relaciones observadas en los efectos intersujetos es la siguiente: Media RCenT1= Media RCenT2=Media RIenT1 > Media RIenT2

A continuación se ofrece el gráfico 4.4.1.1 que permite visualizar estos resultados.

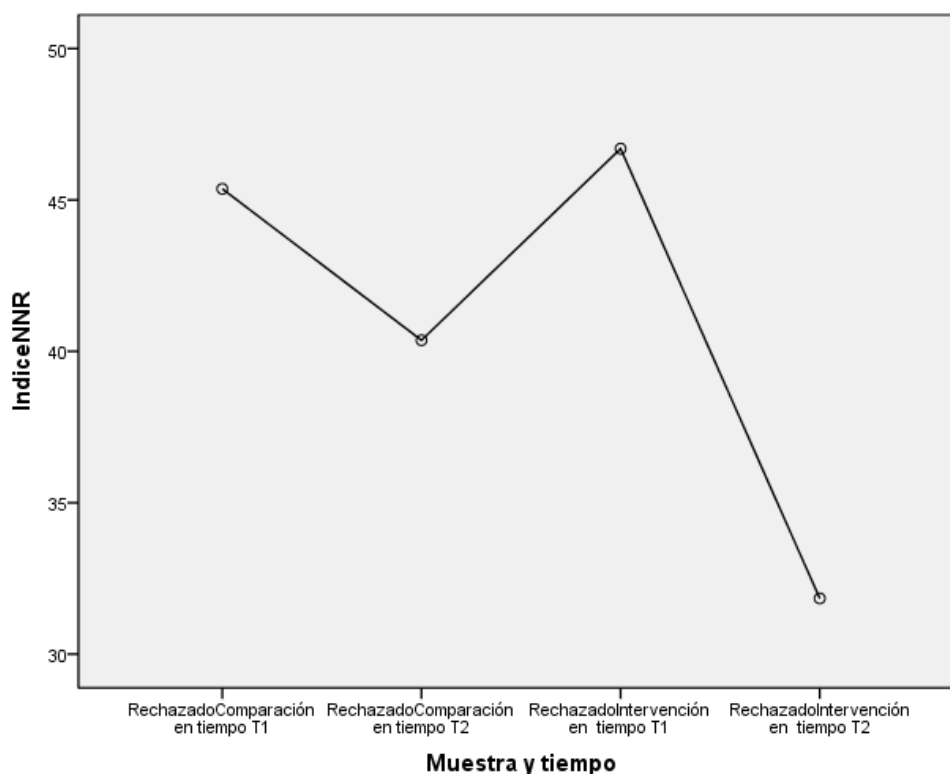


Gráfico 4.4.1.1. ÍndiceNNR. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención) .

Se observa como las submuestras de rechazados de T1 no presentan diferencias entre sí, pero la media de los rechazados de Intervención en T2 está muy por debajo de las medias de los otros grupos.

En conclusión, el grupo de rechazados de T2 en Intervención tiene un nivel significativamente bajo en la variable ÍndiceNNR, comparándolo con el nivel de los rechazados de T1 en su propia muestra o en la muestra de Comparación, y también comparándolo con el nivel del grupo de rechazados de Comparación en T2.

Cuadro-resumen de resultados

A continuación se ofrece un cuadro-resumen de los resultados obtenidos en los análisis realizados en la fase VII.

Cuadro 4.4.1.1. *IndiceNNR. Secuencia analítica Fase VII. Resumen de resultados.*

El tipo sociométrico Rechazado a final de ciclo (tabla 4.4.1.1; gráfico 4.4.1.1)
$RCenT1 = RIenT1 = RCenT2 > RIenT2$
Los rechazados identificados en T2 en Intervención tienen un nivel significativamente más bajo de NNR, en los contrastes con los otros tres grupos.

4.2. Nominaciones positivas recibidas

Fase VII. El tipo sociométrico rechazado a final de ciclo.

¿En la variable ÍndiceNPR, los rechazados identificados en T1 son diferentes de los identificados en T2? ¿Son diferentes en función de su muestra de pertenencia, Comparación o Intervención? Para responder a estas preguntas se realiza un ANOVA de un factor intersujeto, RechazadoMuestra/tiempo de 4 condiciones: (RechazadoComparaciónT1, RechazadoComparaciónT2, RechazadoIntervenciónT1 y RechazadoIntervenciónT2) con la variable dependiente ÍndiceNPR.

El Test Robusto de Welch informa que no se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas ($W_{(3,53,472)} = 3.438 ; p = .02$). Por lo tanto se elige la opción posthoc de Games Howell. La tabla 4.4.2.1 ofrece los resultados de las comparaciones múltiples en las diferencias entre los cuatro grupos de rechazados, además de los datos descriptivos.

Tabla 4.4.2.1. *IndiceNPR. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención).*

Muestra	Tiempo	Media (DT)	Tiempo- MismoT°OtraM		Tiempo- MismaMOtroT°		Tiempo- OtroT°OtraM	
			Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.
C	T1 (N=30)	9.53 (6.58)	-2.121	.69	-1.10	.92	3.69	.18
	T2 (N=30)	10.63 (6.74)	4.79	.05			-1.02	.95
I	T1 (N= 26)	11.65 (7.68)			5.81	.03		
	T2 (N= 19)	5.84 (5.72)						

Se observa que en la muestra Comparación la media de IndiceNPR es más alta en el grupo T2 que en el grupo T1, mientras que ocurre el contrario en la muestra Intervención .

Los efectos intersujetos indican que las medias de los rechazados en T1 Comparación e Intervención no presentan diferencias (Media RCenT1= Media RIenT1). Sin embargo, la media de los rechazados T2 de Intervención es significativamente más baja que la media de los rechazados T2 de Comparación, y también más baja que la media de los rechazados T1de Intervención (Media RIenT2< Media RCenT2; Media RIenT2< Media RIenT1). Por el contrario, en la muestra Comparación no hay diferencias entre las medias del grupo T1 y del grupo T2 (Media RCenT1= Media RCenT2).

A continuación se ofrece el gráfico 4.4.2.1 que permite visualizar estos resultados.

Resultados

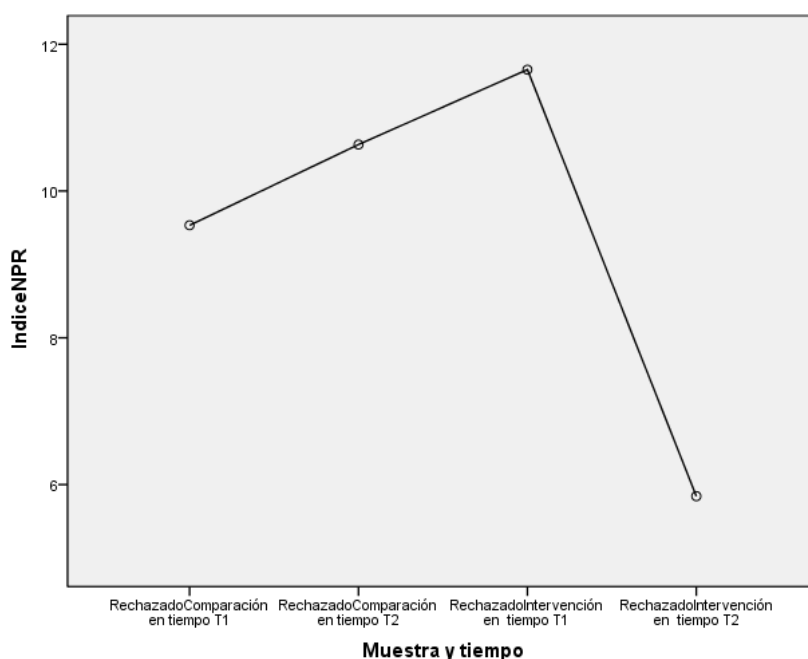


Gráfico 4.4.2.1. Índice NPR. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención) .

El gráfico hace patente la media muy baja de los rechazados T2 de Intervención. En resumen, ambos grupos de rechazados en T1 no presentan diferencias, y en la muestra Comparación sigue sin haber diferencias con el grupo T2, pero la media del grupo T2 de la muestra Intervención es significativamente más baja que la observada en el grupo T1 de esta misma muestra y también más baja que la observada en el grupo T2 de Comparación.

Cuadro-resumen de resultados

A continuación se ofrece un cuadro-resumen de los resultados obtenidos en los análisis realizados en la fase VII.

Cuadro 4.4.2.1. Índice NPR. Secuencia analítica Fase VII. Resumen de resultados.

El tipo sociométrico Rechazado a final de ciclo (tabla 4.4.2.1; gráfico 4.4.2.1)
RCenT1= RIenT1 : RCenT1= RCenT2, pero RIenT2 < RIenT1 y RIenT2 < RCenT2 Los rechazados de T2 en Intervención tienen un nivel significativamente bajo de NPR

4.3.1. Reputación de agresión

Fase VII. El tipo sociométrico rechazado a final de ciclo.

Interesa conocer las diferencias en la variable Reputación en agresión que pueda haber entre los rechazados identificados en T1 y los identificados en T2, tanto en la muestra Comparación como en la muestra Intervención. A tal efecto se realiza un ANOVA de un factor intersujeto, RechazadoMuestra/tiempo de 4 condiciones: (RechazadoComparaciónT1, RechazadoComparaciónT2, RechazadoIntervenciónT1 y RechazadoIntervenciónT2) con la variable dependiente Reputación en agresión.

El Test Robusto de Welch informa que no se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas ($W_{(3,47.857)} = 9.753$; $p = .00$). Por lo tanto se elige la opción posthoc de Games Howell. La tabla 4.4.3.1.1 ofrece los resultados de las comparaciones múltiples en las diferencias entre los cuatro grupos de rechazados, además de los datos descriptivos.

Tabla 4.4.3.1.1. *Reputación en agresión. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención).*

Muestra	Tiempo	Media (DT)	Tiempo- MismoT°OtraM		Tiempo- MismaMOtroT°		Tiempo- OtroT°OtraM	
			Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.
C	T1 (N=30)	2.120 (.517)	-.455	.16	-.831	.00	-.923	.00
	T2 (N=27)	2.952 (.984)	-.091	.99			.376	.50
I	T1 (N= 26)	2.576 (.974)			-.467	.30		
	T2 (N= 19)	3.043 (.974)						

En los efectos intersujetos se comprueba que las submuestras rechazados de T1, Comparación e Intervención, no muestran diferencias significativas (Media RCenT1=Media RIenT1). Tampoco hay diferencias entre el grupo de rechazados T1 de Intervención, el grupo de rechazados T2 de Intervención, y el grupo de rechazados T2 de Comparación

(Media RIenT1=Media RIenT2= Media RCenT2). Es decir, los rechazados en T2 de ambas muestras, Comparación e Intervención, tienen la misma reputación en agresión, al igual que el grupo de rechazados en T1 en la muestra Intervención.

La reputación en agresión del grupo de rechazados T2 de Comparación es la misma que los rechazados T2 de Intervención, sin embargo, es significativamente peor que la del grupo de rechazados T1 de su propia muestra ($Media RCenT2 > Media RCenT1$). También es significativamente peor que la reputación de los rechazados T2 de Intervención que la de los de T1 de comparación ($Media RIenT2 > Media RCenT1$).

A continuación se ofrece el gráfico 4.4.3.1.1 que permite visualizar estos resultados.

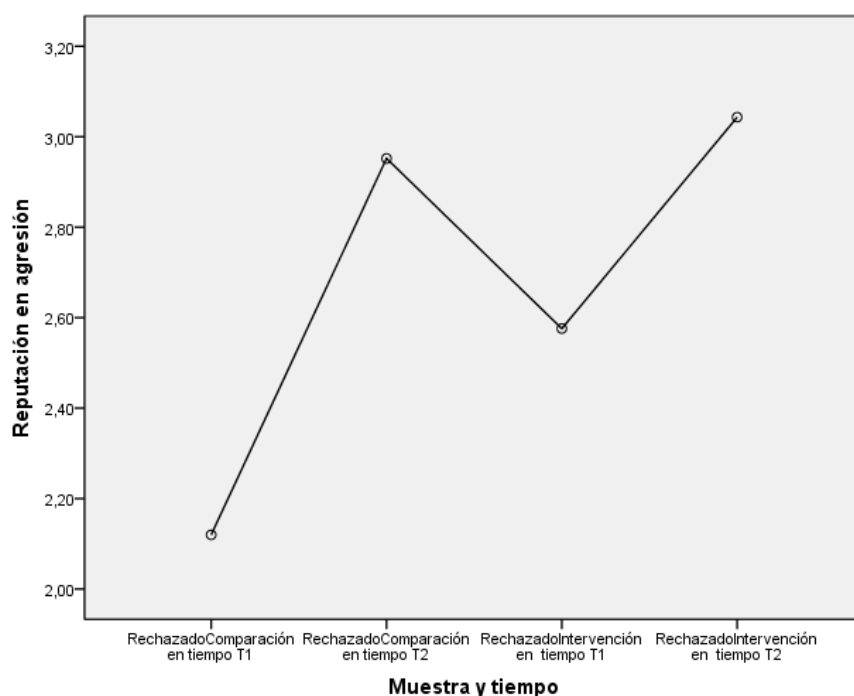


Gráfico 4.4.3.1.1. Reputación en agresión. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención).

En T1 las dos submuestras de rechazados Comparación e Intervención no presentan diferencias entre sí. Tampoco se diferencian las dos submuestras T1 y T2 de rechazados Intervención. Sin embargo la situación de los rechazados T2 en Comparación es significativamente peor que la de los rechazados T1 en esta misma muestra. En el gráfico se

observa como efectivamente hay una diferencia de casi un punto entre la media obtenida por el grupo de T1 y la del grupo de T2.

En resumen, ambos grupos de rechazados en T1 son similares en cuanto a la variable Reputación en agresión, también son similares con el grupo de rechazados T2 de Intervención. Pero el grupo T2 de Comparación puntúa significativamente más alto que el grupo T1 de esta misma muestra.

Cuadro-resumen de resultados

A continuación se ofrece un cuadro-resumen de los resultados obtenidos en los análisis realizados en la fase VII.

Cuadro 4.4.3.1.1. *Reputación en agresión. Secuencia analítica Fase VII. Resumen de resultados.*

El tipo sociométrico Rechazado a final de ciclo (tabla 4.4.3.1.1; gráfico 4.4.3.1.1)
$RCenT1 = RIenT1$; $RCenT2 = RIenT1 = RIenT2$, pero $RIenT2 = RCenT2 > RCenT1$ Los rechazados de T2 en Comparación tienen un nivel significativamente más alto en reputación en agresión que los rechazados de T1 de su misma muestra y los T1 de la muestra Intervención.

4.3.2. Reputación de prosocialidad

Fase VII. El tipo sociométrico rechazado a final de ciclo.

¿En la variable Reputación en prosocialidad, los rechazados identificados en T1 son diferentes de los identificados en T2? ¿Son diferentes en función de su muestra de pertenencia, Comparación o Intervención? Para responder a estas preguntas se realiza un ANOVA de un factor intersujeto, RechazadoMuestra/tiempo de 4 condiciones: (RechazadoComparaciónT1, RechazadoComparaciónT2, RechazadoIntervenciónT1 y RechazadoIntervenciónT2) con la variable dependiente Reputación en prosocialidad.

El Test Robusto de Welch informa que no se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas ($W_{(3,48,295)} = 31.269 ; p = .00$). Por lo tanto se elige la opción posthoc de Games Howell. La tabla 4.4.3.2.1 ofrece los resultados de las comparaciones múltiples en las diferencias entre los cuatro grupos de rechazados, además de los datos descriptivos.

Tabla 4.4.3.2.1. *Reputación en prosocialidad. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención).*

Muestra	Tiempo	Media (DT)	Tiempo- MismoT°OtraM		Tiempo- MismaMOtroT°		Tiempo- OtroT°OtraM	
			Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.
C	T1 (N=30)	1.600 (.334)	-.977	.00	-.809	.00	-.955	.00
	T2 (N=27)	2.409 (.557)	-.146	.76			-.168	.86
I	T1 (N= 26)	2.577 (.930)			.022	1		
	T2 (N= 19)	2.555 (.450)						

La submuestra rechazados T1 de Comparación tiene la peor reputación en prosocialidad. Los efectos intersujetos indican que existen diferencias significativas de este grupo T1 de Comparación con las medias obtenidas en el grupo rechazados T2 de esta misma muestra, en el grupo rechazados T1 de Intervención y en el grupo T2 de Intervención. En definitiva, se observa la siguiente secuencia relacional: Media RCenT1 < Media RCenT2 = Media RIenT1 = Media RIenT2.

A continuación se ofrece el gráfico 4.4.3.2.1 que permite visualizar estos resultados.

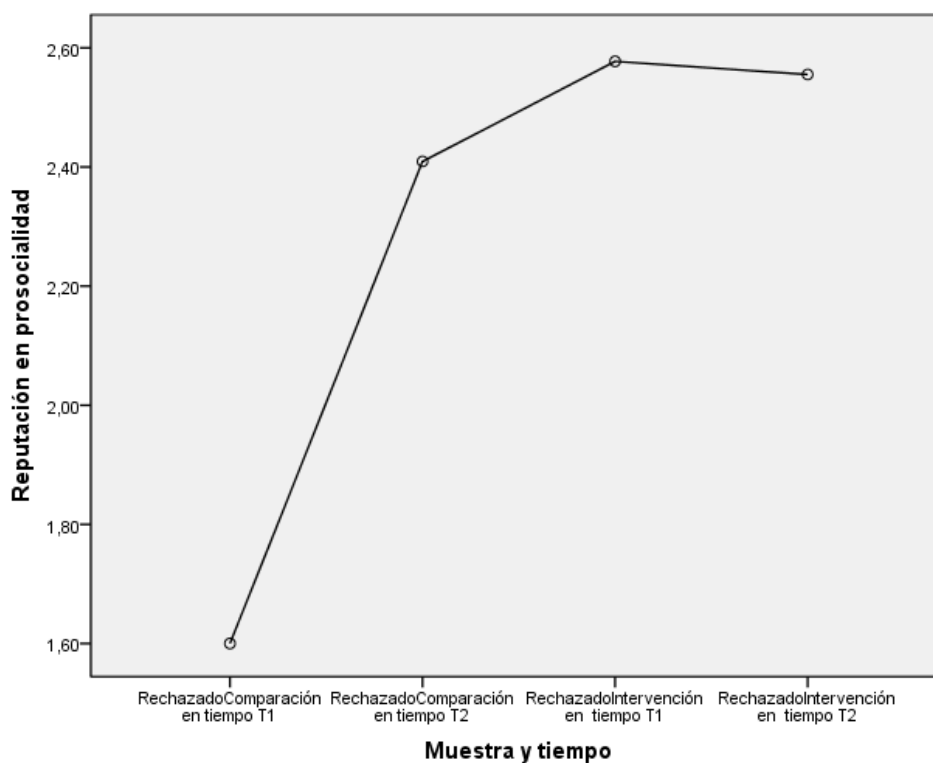


Gráfico 4.4.3.2.1. Reputación en prosocialidad. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención).

La submuestra de rechazados T1 de Comparación presenta una media significativamente más baja en prosocialidad que los otros tres grupos. Es decir, los rechazados de T1 tienen una reputación en prosocialidad diferente según su muestra de pertenencia, Comparación o Intervención, pero los rechazados identificados en T2 son percibidos igualmente prosociales por sus iguales, independientemente de su muestra de pertenencia.

Cuadro-resumen de resultados

A continuación se ofrece un cuadro-resumen de los resultados obtenidos en los análisis realizados en la fase VII.

Cuadro 4.4.3.2.1. *Reputación en prosocialidad. Secuencia analítica Fase VII. Resumen de resultados.*

El tipo sociométrico Rechazado a final de ciclo (tabla 4.4.3.2.1; gráfico 4.4.3.2.1)
$RCenT1 < RIenT1 = RIenT2 = RCenT2$
Los rechazados de T1 de Comparación son evaluados como menos prosociales que los T1 de Intervención, pero los grupos de rechazados de T2 , Comparación e Intervención, tienen el mismo nivel de prosocialidad, así como el grupo T1 de Intervención

4.3.3. Reputación de timidez

Fase VII. El tipo sociométrico rechazado a final de ciclo.

Para comprobar si existen diferencias entre los rechazados identificados en T1 y los identificados en T2 en la variable Reputación en timidez, y si estas diferencias se dan según la pertenencia a una muestra o otra, Comparación o Intervención, se realiza un ANOVA de un factor intersujeto, RechazadoMuestra/tiempo de 4 condiciones: (RechazadoComparaciónT1, RechazadoComparaciónT2, RechazadoIntervenciónT1 y RechazadoIntervenciónT2) con la variable dependiente Reputación en timidez.

El Test Robusto de Welch informa que no se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas ($W_{(3,48.150)} = 25.496; p = .00$). Por lo tanto se elige la opción posthoc de Games Howell. La tabla 4.4.3.3.1 ofrece los resultados de las comparaciones múltiples en las diferencias entre los cuatro grupos de rechazados, además de los datos descriptivos.

Tabla 4.4.3.3.1. *Reputación en timidez. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención).*

Muestra	Tiempo	Media (DT)	Tiempo- MismoT°OtraM		Tiempo- MismaMOtroT°		Tiempo- OtroT°OtraM	
			Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.
C	T1 (N=30)	1.690 (.058)	-.903	.00	-.554	.00	-.783	.00
	T2 (N=27)	2.244 (.098)	-.229	.45			-.349	.10
I	T1 (N= 26)	2.594 (.112)			.120	.88		
	T2 (N= 19)	2.473 (.116)						

En los efectos intersujetos, se observa que los rechazados T1 de Comparación son percibidos como significativamente menos tímidos que los rechazados T2 de la misma muestra, así como más tímidos también que los rechazados T1 y T2 de la muestra de Intervención. Por el contrario, los rechazados T1 de Intervención no se diferencian de los rechazados T2 de la misma muestra. Se establece la secuencia siguiente: Media RCenT1 < Media RCenT2= Media RIenT1= MediaRIenT2.

A continuación se ofrece el gráfico 4.4.3.3.1 que permite visualizar estos resultados.

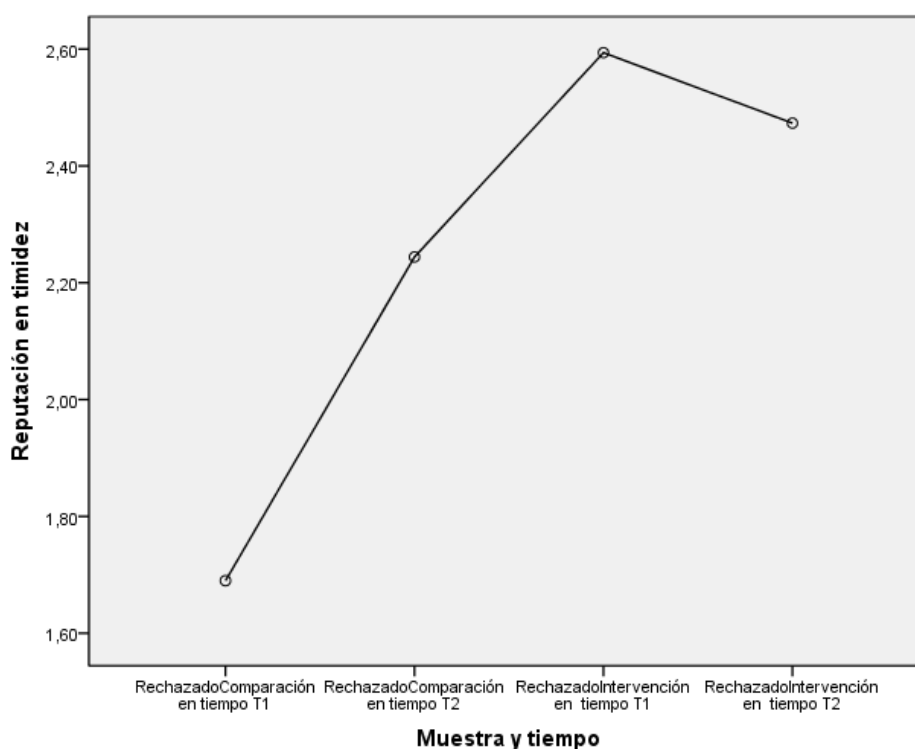


Gráfico 4.4.3.3.1. Reputación en timidez. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención) .

Los dos grupos de rechazados T1 y T2 de la muestra Comparación son diferentes, siendo el grupo T1 más tímido. Por el contrario, los dos grupos T1 y T2 de Intervención son percibidos con el mismo nivel de timidez por parte de sus iguales. En el gráfico se observa que la submuestra de rechazados T1 de Comparación presenta una media significativamente más baja en timidez que los otros tres grupos.

En conclusión, los rechazados de T1 tienen una reputación en timidez diferente según su muestra de pertenencia, Comparación o Intervención, pero los rechazados identificados en T2 son percibidos igualmente tímidos por sus iguales, independientemente de su muestra de pertenencia.

Cuadro-resumen de resultados

A continuación se ofrece un cuadro-resumen de los resultados obtenidos en los análisis realizados en la fase VII.

Cuadro 4.4.3.3.1. *Reputación en timidez. Secuencia analítica Fase VII. Resumen de resultados.*

El tipo sociométrico Rechazado a final de ciclo (tabla 4.4.3.3.1; gráfico 4.4.3.3.1)
$RCenT1 < RCenT2 = RIenT1 = RIenT2$
Los rechazados de T1 de Comparación tienen reputación de ser menos tímidos que los T2 de su muestra, pero los grupos de rechazados T1 y T2 de Intervención tienen ambos el mismo nivel de timidez, y también el mismo nivel que el grupo de T2 de Comparación.

4.4.1. Expectativas negativas

Fase VII. El tipo sociométrico rechazado a final de ciclo.

Interesa conocer las diferencias que pueda haber entre los rechazados identificados en T1 y los identificados en T2, tanto en la muestra Comparación como en la muestra Intervención, en la variable Expectativas negativa. A tal efecto se realiza un ANOVA de un factor intersujeto, RechazadoMuestra/tiempo de 4 condiciones: (RechazadoComparaciónT1, RechazadoComparaciónT2, RechazadoIntervenciónT1 y RechazadoIntervenciónT2) con la variable dependiente Expectativas negativas.

El Test Robusto de Welch informa que no se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas ($W_{(3,53,194)} = 3.377$; $p = .03$). Por lo tanto se elige la opción posthoc de Games Howell. La tabla 4.4.4.1.1 ofrece los resultados de las comparaciones múltiples en las diferencias entre los cuatro grupos de rechazados, además de los datos descriptivos.

Tabla 4.4.4.1.1. *Expectativas negativas. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención).*

Muestra	Tiempo	Media (DT)	Tiempo- MismoT°OtraM		Tiempo- MismaMOtroT°		Tiempo- OtroT°OtraM	
			Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.
C	T1 (N=30)	14.77 (12.50)	-5.81	.71	.167	1	7.50	.09
	T2 (N=30)	14.60 (11.57)	7.33	.09			-5.97	.69
I	T1 (N= 26)	20.58 (25.28)			13.31	.08		
	T2 (N= 19)	7.26 (9.49)						

En la variable Expectativas negativas, los rechazados T1 de Comparación no se diferencian de los rechazados T2 de su misma muestra.

El grupo de rechazados T2 de Intervención informa de un nivel muy bajo de expectativas negativas. Sin embargo las diferencias en las comparaciones por pares no alcanzan la significación requerida. Los rechazados T2 de Intervención tienen menos expectativas negativas que los rechazados T1 de la misma muestra con $p = .08$ y tienen menos expectativas que los rechazados T1 de Comparación y los rechazados T2 de Comparación con $p = .09$.

Por lo tanto, y a pesar de una clara tendencia de los rechazados T2 de Intervención hacia un nivel muy bajo, los efectos intersujetos indican que $Media\ RCenT1 = Media\ RCenT2 = Media\ RIenT1 = Media\ RIenT2$

A continuación se ofrece el gráfico 4.4.4.1.1 que permite visualizar estos resultados.

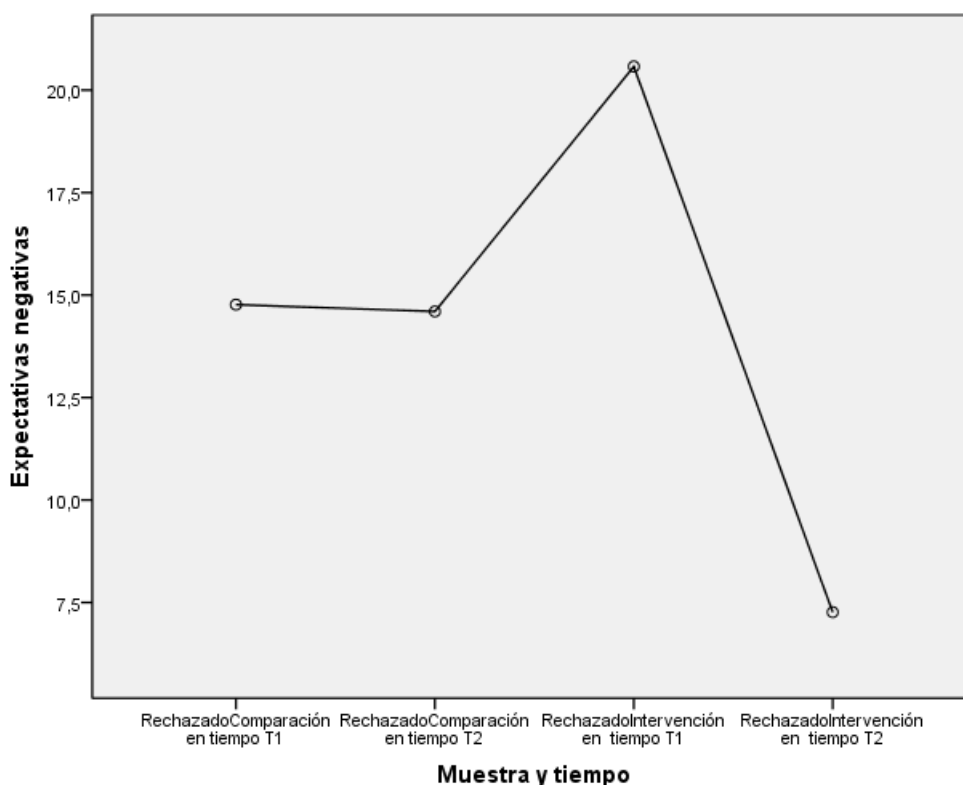


Gráfico 4.4.4.1.1. Expectativas negativas. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención) .

Se observa que los dos grupos de rechazados T1 y T2 de Comparación tienen el mismo nivel de expectativas negativas. Sin embargo el grupo rechazados T2 de Intervención presenta el nivel más bajo de todos los grupos, pero las diferencias no son significativas en ningún contraste.

Cuadro-resumen de resultados

A continuación se ofrece un cuadro-resumen de los resultados obtenidos en los análisis realizados en la fase VII.

Cuadro 4.4.4.1.1. *Expectativas negativas. Secuencia analítica Fase VII. Resumen de resultados.*

El tipo sociométrico Rechazado a final de ciclo (tabla 4.4.4.1.1; gráfico 4.4.4.1.1)
RCenT1= RCenT2=RIenT1 = RIenT2
Los rechazados de T2 en Intervención presentan un nivel mucho más bajo de expectativas negativas que los rechazados de T1 de su misma muestra y que los rechazados T1 y T2 de Comparación, aunque sin alcanzar significación ($p=.08$; $p=.09$).

4.4.2.1 Percepción de soledad

Fase VII. El tipo sociométrico rechazado a final de ciclo.

¿Los rechazados identificados en T1 perciben la misma soledad que los identificados en T2? ¿Las percepciones son diferentes en función de su muestra de pertenencia, Comparación o Intervención? Para responder a estas preguntas se realiza un ANOVA de un factor intersujeto, RechazadoMuestra/tiempo de 4 condiciones: (RechazadoComparaciónT1, RechazadoComparaciónT2, RechazadoIntervenciónT1 y RechazadoIntervenciónT2) con la variable dependiente Percepción de soledad.

El Test Robusto de Welch informa que no se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas ($W_{(3,50.593)}=4.532$; $p = .00$). Por lo tanto se elige la opción posthoc de Games Howell. La tabla 4.4.4.2.1.1 ofrece los resultados de las comparaciones múltiples en las diferencias entre los cuatro grupos de rechazados, además de los datos descriptivos.

Tabla 4.4.4.2.1.1. *Percepción de soledad. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención).*

Muestra	Tiempo	Media (DT)	Tiempo- MismoT°OtraM		Tiempo- MismaMOtroT°		Tiempo- OtroT°OtraM	
			Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.
C	T1 (N=30)	1.766 (.559)	.356	.05	-.023	1	.330	.15
	T2 (N=27)	1.790 (.475)	.354	.09			.380	.02
I	T1 (N= 26)	1.410 (.439)			-.026	1		
	T2 (N= 18)	1.436 (.478)						

En la muestra Comparación los rechazados T1 perciben la misma soledad que los rechazados T2. Por su parte, en la muestra Intervención, los rechazados T1 también perciben la misma soledad que los rechazados T2 (Media RCenT1 =Media RCenT2; Media RIenT1 = Media RIenT2).

Sin embargo, tanto el grupo rechazados T1 como el grupo rechazados T2 de Comparación informan de más soledad que el grupo T1 de Intervención (Media RCenT1=Media RCenT2 >Media RIenT1), de forma significativa. En cuanto al contraste entre ambos grupos de T2, el nivel de soledad informado por los rechazados T2 de Comparación también es más alto que el nivel de los rechazados T2 de Intervención, con $p=.09$.

En definitiva el nivel de soledad es comparable entre los grupos de rechazados T1 y T2 de una misma muestra, pero presenta diferencias con los grupos de la otra muestra.

A continuación se ofrece el gráfico 4.4.4.2.1.1 que permite visualizar estos resultados.

Resultados

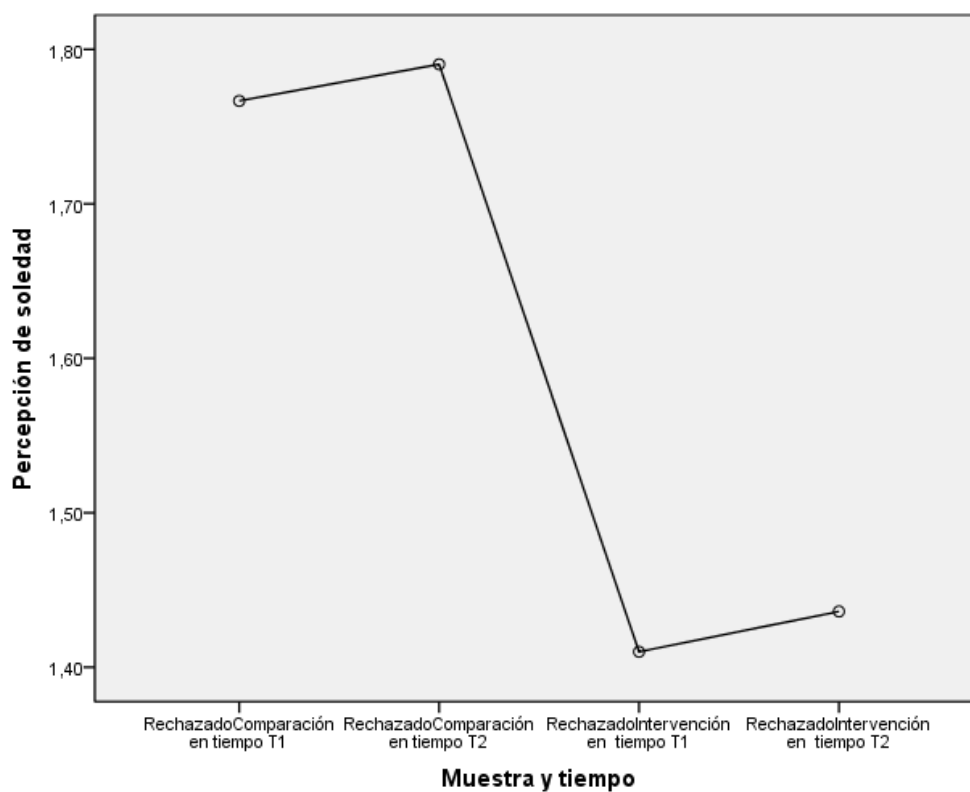


Gráfico 4.4.4.2.1.1. Percepción de soledad. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención) .

Las dos submuestras rechazados T1 y T2 de Intervención informan de menos soledad que las dos submuestras T1 y T2 de Comparación.

En una misma muestra el nivel de soledad percibida es el mismo en el grupo rechazados T1 que en el grupo rechazados T2.

Cuadro-resumen de resultados

A continuación se ofrece un cuadro-resumen de los resultados obtenidos en los análisis realizados en la fase VII.

Cuadro 4.4.4.2.1.1. *Soledad. Secuencia analítica Fase VII. Resumen de resultados.*

El tipo sociométrico Rechazado a final de ciclo (tabla 4.4.4.2.1.1; gráfico 4.4.4.2.1.1)
$RCenT1 = RCenT2 > RIenT1 ; RIenT1 = RIenT2 ;$
Los rechazados T1 y T2 de Comparación informan del mismo nivel de soledad percibida; Los rechazados T1 y T2 de Intervención informan del mismo nivel de soledad percibida; Los rechazados de Intervención perciben menos soledad que los de Comparación.

4.4.2.2 Percepción de Insatisfacción social

Fase VII. El tipo sociométrico rechazado a final de ciclo.

¿Los rechazados identificados en T1 perciben la misma insatisfacción social que los identificados en T2? ¿Las percepciones son diferentes en función de su muestra de pertenencia, Comparación o Intervención? Para responder a estas preguntas se realiza un ANOVA de un factor intersujeto, RechazadoMuestra/tiempo de 4 condiciones: (RechazadoComparaciónT1, RechazadoComparaciónT2, RechazadoIntervenciónT1 y RechazadoIntervenciónT2) con la variable dependiente Percepción de insatisfacción social.

El Test Robusto de Welch informa que no se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas ($W_{(3,53.739)}=2.921; p = .04$). Por lo tanto se elige la opción posthoc de Games Howell. La tabla 4.4.4.2.2.1 ofrece los resultados de las comparaciones múltiples en las diferencias entre los cuatro grupos de rechazados, además de los datos descriptivos.

Resultados

Tabla 4.4.4.2.2.1. *Percepción de insatisfacción social. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención).*

Muestra	Tiempo	Media (DT)	Tiempo- MismoT°OtraM		Tiempo- MismaMOtroT°		Tiempo- OtroT°OtraM	
			Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.
C	T1 (N=30)	1.255 (.389)	.072	.87	-.046	.96	.135	.33
	T2 (N=27)	1.302 (.289)	.182	.04			.118	.48
I	T1 (N= 26)	1.184 (.308)			.063	.80		
	T2 (N= 18)	1.120 (.145)						

El grupo de rechazados T2 de Comparación percibe más insatisfacción que el grupo T1 de la misma muestra, y ocurre la inversa en la muestra Intervención, pero los efectos intersujetos indican que estas diferencias no son significativas. Por lo tanto, en una misma muestra, los rechazados de T1 y los rechazados de T2 informan del mismo nivel de insatisfacción social ($\text{Media RCenT1} = \text{Media RCenT2}$; $\text{Media RIenT1} = \text{Media RIenT2}$).

Por otra parte los dos grupos rechazados de T1 presentan el mismo nivel de insatisfacción social ($\text{Media RCenT1} = \text{Media RIenT1}$).

Sin embargo el nivel de insatisfacción percibida por el grupo de rechazados de T2 de Comparación es significativamente más alto que el nivel de los rechazados de T2 de Intervención. ($\text{Media RCenT2} > \text{Media RIenT2}$)

A continuación se ofrece el gráfico 4.4.4.2.2.1 que permite visualizar estos resultados.

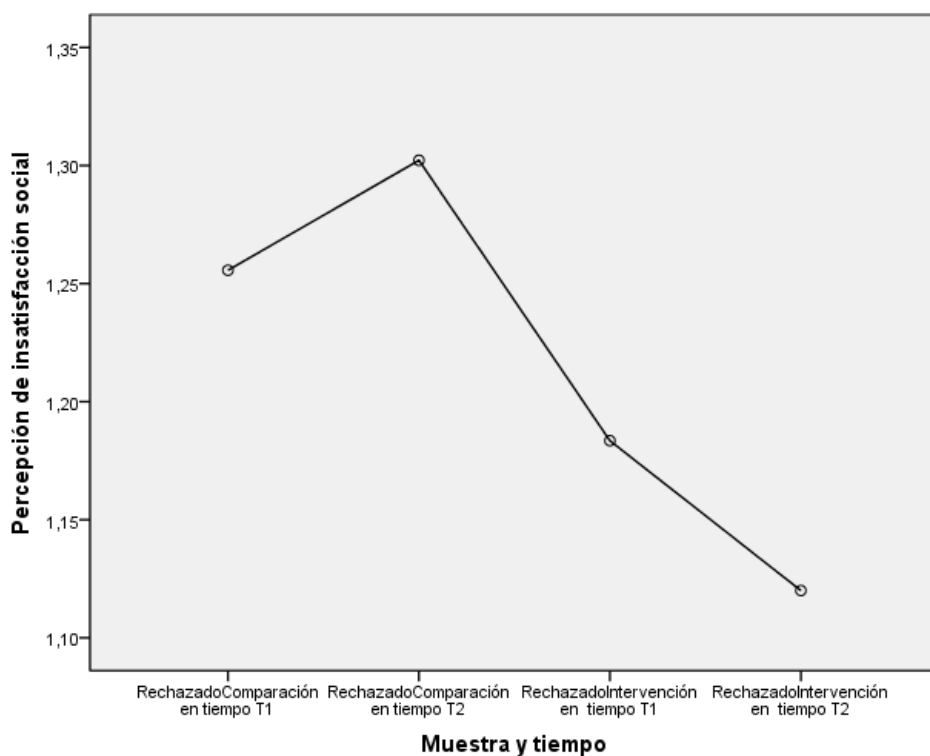


Gráfico 4.4.4.2.2.1. Percepción de insatisfacción social. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención) .

Los dos grupos de rechazados de T1 no presentan diferencias significativas en el nivel de insatisfacción social percibida. Además, los dos grupos de rechazados T1 y T2 de una misma muestra tampoco presentan diferencias. Pero sí es significativa la diferencia entre el grupo T2 de Comparación y el grupo T2 de Intervención. Existe un mayor nivel de insatisfacción social en los rechazados de T2 de la muestra Comparación.

Cuadro-resumen de resultados

A continuación se ofrece un cuadro-resumen de los resultados obtenidos en los análisis realizados en la fase VII.

Cuadro 4.4.4.2.2.1. *Insatisfacción social. Secuencia analítica Fase VII. Resumen de resultados.*

<p>El tipo sociométrico Rechazado a final de ciclo (tabla 4.4.4.2.2.1; gráfico 4.4.4.2.2.1)</p>
<p>$RCenT1 = RIenT1$; $RCenT1 = RCenT2$; $RIenT1 = RIenT2$; pero $RCenT2 > RIenT2$; Los rechazados T1 de Comparación informan del mismo nivel de insatisfacción percibida que los rechazados T1 de Intervención; Los rechazados T1 y T2 de Comparación informan del mismo nivel; Los rechazados T1 y T2 de Intervención informan del mismo nivel de soledad percibida; Pero los rechazados T2 de Comparación perciben significativamente más insatisfacción social que los T2 de Intervención.</p>

4.4.3. Percepción de aceptación de los iguales

Fase VII. El tipo sociométrico rechazado a final de ciclo.

Interesa conocer las diferencias que pueda haber entre los rechazados identificados en T1 y los identificados en T2, tanto en la muestra Comparación como en la muestra Intervención, en la percepción que tienen de aceptación por parte de sus respectivos iguales. A tal efecto se realiza un ANOVA de un factor intersujeto, RechazadoMuestra/tiempo de 4 condiciones: (RechazadoComparaciónT1, RechazadoComparaciónT2, RechazadoIntervenciónT1 y RechazadoIntervenciónT2) con la variable dependiente Percepción de aceptación de los iguales.

El Test Robusto de Welch informa que no se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas ($W_{(3,52,691)} = 9.318$; $p = .00$). Por lo tanto se elige la opción posthoc de Games Howell.

La tabla 4.4.4.3.1 ofrece los resultados de las comparaciones múltiples en las diferencias entre los cuatro grupos de rechazados, además de los datos descriptivos.

Tabla 4.4.4.3.1. *Aceptación de los iguales. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención).*

Muestra	Tiempo	Media (DT)	Tiempo- MismoT°OtraM		Tiempo- MismaMOtroT°		Tiempo- OtroT°OtraM	
			Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.
C	T1 (N=30)	3.249 (.765)	-.038	.99	-.035	.99	-.529	.00
	T2 (N=27)	3.284 (.600)	-.493	.00			-.003	1
I	T1 (N= 26)	3.287 (.702)			-.490	.01		
	T2 (N= 18)	3.778 (.241)						

Los grupos de rechazados en T1 perciben la misma aceptación por parte de sus respectivos iguales (Media RCenT1 = Media RIenT1). También existe la misma percepción entre los rechazados T1 y los rechazados T2 de Comparación (Media RCenT1 = Media RCenT2). Pero los rechazados T2 de Intervención perciben más aceptación que los otros tres grupos. En definitiva la relación entre las 4 submuestras es la siguiente: Media RCenT1=Media RIenT1= Media RCenT2 <Media RIenT2.

A continuación se ofrece el gráfico4.4.4.3.1 que permite visualizar estos resultados.

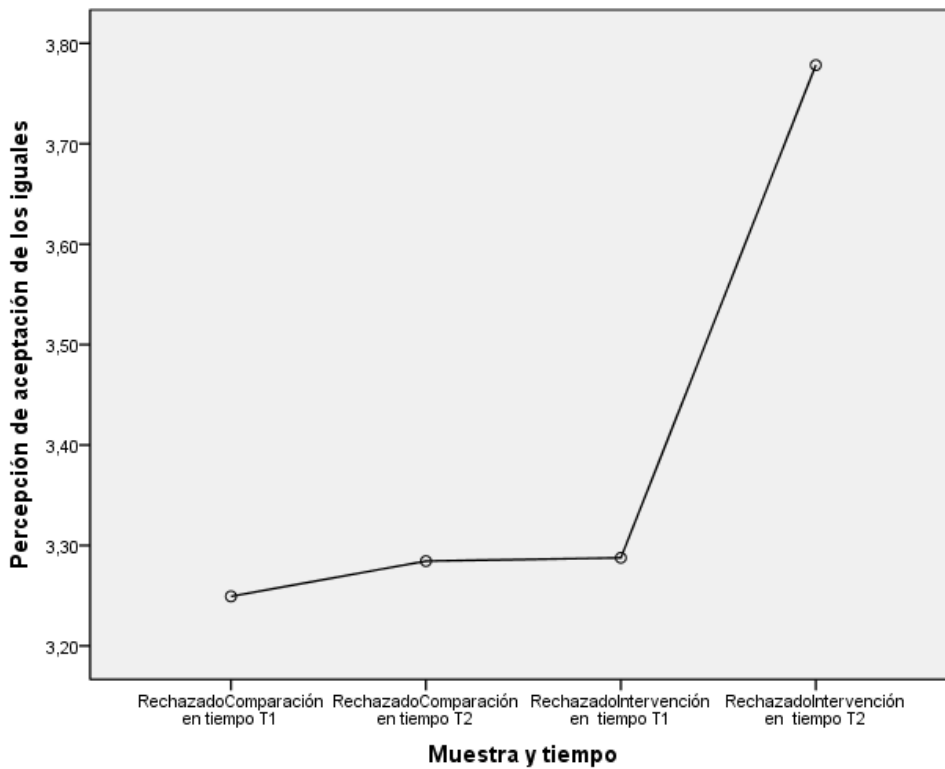


Gráfico 4.4.4.3.1. Aceptación de los iguales. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención) .

Se observa que el grupo de rechazados de T2 de Intervención tiene el nivel más alto de aceptación de los iguales percibida, y que los demás grupos de rechazados tienen medias más bajas y muy similares.

Cuadro-resumen de resultados

A continuación se ofrece un cuadro-resumen de los resultados obtenidos en los últimos análisis realizados en esta variable.

Cuadro 4.4.4.3.1. *Aceptación de los iguales. Secuencia analítica Fase VII. Resumen de resultados.*

El tipo sociométrico Rechazado a final de ciclo (tabla 4.4.4.3.1; gráfico 4.4.4.3.1)
$RCenT1 = RIenT1 = RCenT2 < RIenT2$
Los rechazados de T2 en Intervención perciben más aceptación por parte de sus iguales, comparativamente con los otros tres grupos de rechazados.

4.4.4. Expectativas positivas

Fase VII. El tipo sociométrico rechazado a final de ciclo.

¿Los rechazados identificados en T1 tienen las mismas expectativas positivas que los identificados en T2? ¿Las expectativas son diferentes en función de su muestra de pertenencia, Comparación o Intervención? Para responder a estas preguntas se realiza un ANOVA de un factor intersujeto, RechazadoMuestra/tiempo de 4 condiciones: (RechazadoComparaciónT1, RechazadoComparaciónT2, RechazadoIntervenciónT1 y RechazadoIntervenciónT2) con la variable dependiente Expectativas positivas ÍndicePP.

El Test Robusto de Welch informa que no se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas ($W_{(3,54.495)}=3.212; p = .03$). Por lo tanto se elige la opción posthoc de Games Howell. La tabla 4.4.4.4.1 ofrece los resultados de las comparaciones múltiples en las diferencias entre los cuatro grupos de rechazados, además de los datos descriptivos.

Resultados

Tabla 4.4.4.4.1. *Expectativas positivas. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención).*

Muestra	Tiempo	Media (DT)	Tiempo- MismoT°OtraM		Tiempo- MismaMOtroT°		Tiempo- OtroT°OtraM	
			Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.
C	T1 (N=30)	21.90 (13.27)	5.90	.34	.20	1	8.32	.06
	T2 (N=30)	21.70 (12.60)	8.12	.06			5.70	.35
I	T1 (N= 26)	16.00 (12.82)			2.42	.89		
	T2 (N= 19)	13.58 (9.53)						

El grupo de rechazados de T2 de Intervención es el grupo que informa de menos expectativas positivas, pero según indican los efectos intersujetos no existen diferencias significativas, en ninguna de las comparaciones por pares (Media RCenT1=Media RIenT1 = Media RCenT2 = Media RIenT2).

A continuación se ofrece el gráfico 4.4.4.4.1 que permite visualizar estos resultados.

Resultados

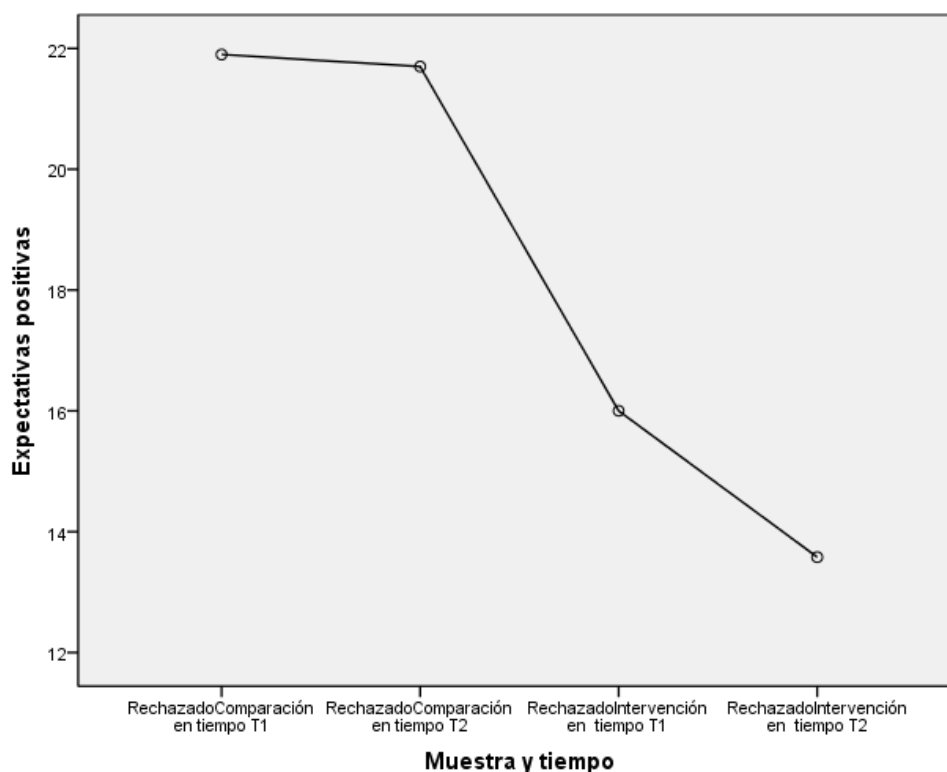


Gráfico 4.4.4.4.1. Expectativas positivas. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención).

Los grupos de rechazados T1 y T2 de Intervención presentan los niveles más bajos de expectativas positivas, mientras que por el contrario los grupos de rechazados T1 y T2 de Comparación tienen más expectativas positivas. Pero las diferencias no son significativas, en ninguno de los contrastes entre las 4 submuestras.

En definitiva, en la variable Expectativas positivas, los cuatro grupos de rechazados son similares.

Cuadro-resumen de resultados

A continuación se ofrece un cuadro-resumen de los resultados obtenidos en los últimos análisis realizados en esta variable.

Cuadro 4.4.4.4.1. *Expectativas positivas. Secuencia analítica Fase VII. Resumen de resultados.*

El tipo sociométrico Rechazado a final de ciclo (tabla 4.4.4.4.1; gráfico 4.4.4.4.1)
RCenT1= RCenT2=RIenT1 = RIenT2
Los rechazados T1 y T2 de Comparación presentan los niveles más altos en expectativas positivas, pero no hay diferencias significativas en ningún contraste

4.4.5. Percepción de autocompetencia cognitiva

Fase VII. El tipo sociométrico rechazado a final de ciclo.

Para comprobar si existen diferencias entre los rechazados identificados en T1 y los identificados en T2 en la variable Autocompetencia cognitiva percibida, y si estas diferencias se dan según la pertenencia a una muestra o otra, Comparación o Intervención, se realiza un ANOVA de un factor intersujeto, RechazadoMuestra/tiempo de 4 condiciones: (RechazadoComparaciónT1, RechazadoComparaciónT2, RechazadoIntervenciónT1 y RechazadoIntervenciónT2) con la variable dependiente Autocompetencia cognitiva percibida.

Se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas según indica el Test Robusto de Welch ($W_{(3,51.860)} = 1.131; p = .34$). Por lo tanto se elige la opción posthoc HSD de Tukey. La tabla 4.4.4.5.1 ofrece los resultados de las comparaciones múltiples en las diferencias entre los cuatro grupos de rechazados, además de los datos descriptivos.

Tabla 4.4.4.5.1. *Autocompetencia cognitiva . Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención).*

Muestra	Tiempo	Media (DT)	Tiempo- MismoT°OtraM		Tiempo- MismaMOtroT°		Tiempo- OtroT°OtraM	
			Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.
C	T1 (N=30)	3.421 (.627)	-.103	.90	-.003	1	-.253	.45
	T2 (N=27)	3.425 (.555)	-.249	.48			-.099	.92
I	T1 (N= 26)	3.525 (.587)			-.150	.82		
	T2 (N= 18)	3.675 (.467)						

Los efectos intersujetos informan que no hay diferencias significativas en ninguna de las comparaciones por pares. Es decir , los cuatro grupos de rechazados, independientemente de la muestra de pertenencia y del momento de su identificación como rechazados (Media RCenT1= Media RIenT1 = Media RCenT2 = Media RIenT2).

A continuación se ofrece el gráfico 4.4.4.5.1 que permite visualizar estos resultados.

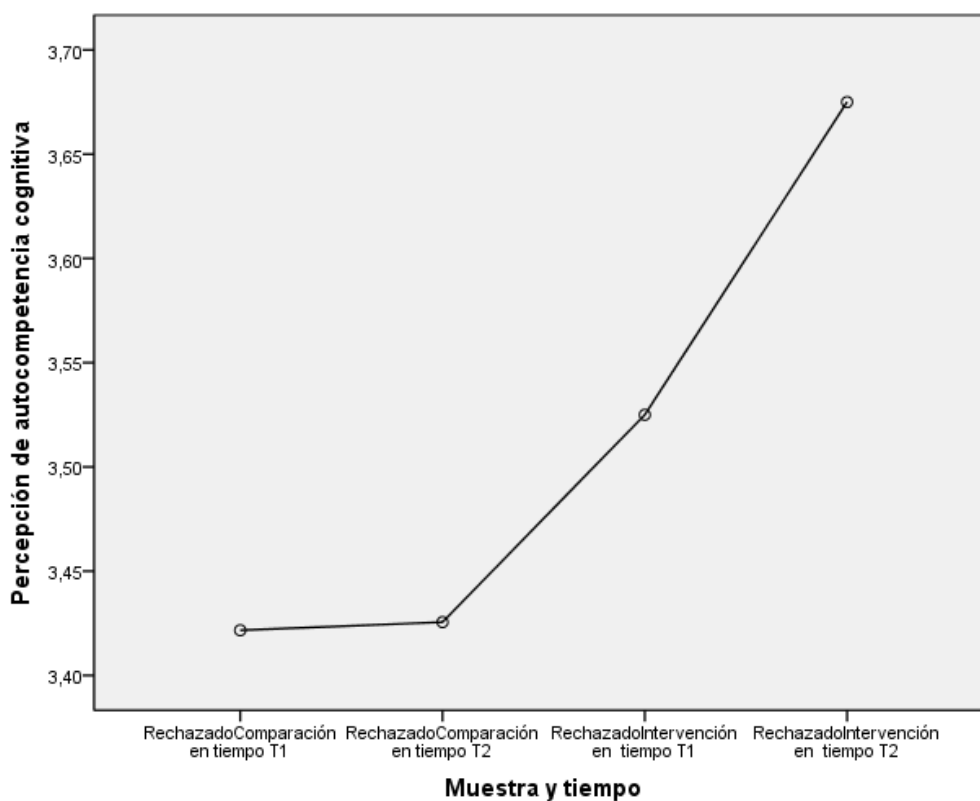


Gráfico 4 4.4.5.1. Autocompetencia cognitiva. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención) .

Las dos submuestras T1 y T2 de Intervención se perciben más competentes que las dos submuestras de Comparación, pero sin llegar a ser significativo. Los 4 grupos de rechazados presentan los mismos niveles de autocompetencia cognitiva percibida.

Cuadro-resumen de resultados

A continuación se ofrece un cuadro-resumen de los resultados obtenidos en los últimos análisis realizados en esta variable.

Cuadro 4.4.4.5.1. *Autocompetencia cognitiva. Secuencia analítica Fase VII. Resumen de resultados.*

El tipo sociométrico Rechazado a final de ciclo (tabla 4.4.4.5.1; gráfico 4.4.4.5.1)
RCenT1= RCenT2=RIenT1= RIenT2
Los rechazados T2 de Intervención presentan un nivel más alto de autocompetencia cognitiva percibida que los otros tres grupos, sin llegar a ser significativo.

4.5.1. Percepción de proximidad

Fase VII. El tipo sociométrico rechazado a final de ciclo.

Interesa conocer las diferencias que pueda haber entre los rechazados identificados en T1 y los identificados en T2, tanto en la muestra Comparación como en la muestra Intervención, en la variable Percepción de proximidad en el clima del aula. A tal efecto se realiza un ANOVA de un factor intersujeto, RechazadoMuestra/tiempo de 4 condiciones: (RechazadoComparaciónT1, RechazadoComparaciónT2, RechazadoIntervenciónT1 y RechazadoIntervenciónT2) con la variable dependiente Percepción de proximidad en el clima del aula.

El Test Robusto de Welch informa que no se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas ($W_{(3,45.034)} = 8.382 ; p = .00$). Por lo tanto se elige la opción posthoc de Games Howell. La tabla 4.4.5.1.1 ofrece los resultados de las comparaciones múltiples en las diferencias entre los cuatro grupos de rechazados, además de los datos descriptivos.

Tabla 4.4.5.1.1. *Proximidad en el clima del aula. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención).*

Muestra	Tiempo	Media (DT)	Tiempo- MismoT°OtraM		Tiempo- MismaMOtroT°		Tiempo- OtroT°OtraM	
			Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.
C	T1 (N=30)	4.346 (.383)	.398	.15	.826	.00	.542	.03
	T2 (N=27)	3.520 (.926)	-.284	.66			-.428	.31
I	T1 (N= 25)	3.948 (.836)			.143	.93		
	T2 (N= 19)	3.804 (.743)						

Se comprueba que los dos grupos de rechazados de T1, Comparación e Intervención, perciben el mismo nivel de proximidad en el clima del aula (Media RCenT1= Media RIenT1). En la muestra Intervención el grupo de rechazados T2 percibe también la misma proximidad que lo hacía el grupo de rechazados T1 de esta muestra (Media RIenT1= Media RIenT2). Sin embargo, en la muestra Comparación, el grupo de rechazados de T2 percibe significativamente menos proximidad que los rechazados T1 de esta muestra (Media RCenT2 < Media RCenT1).

A continuación se ofrece el gráfico 4.4.5.1.1 que permite visualizar estos resultados.

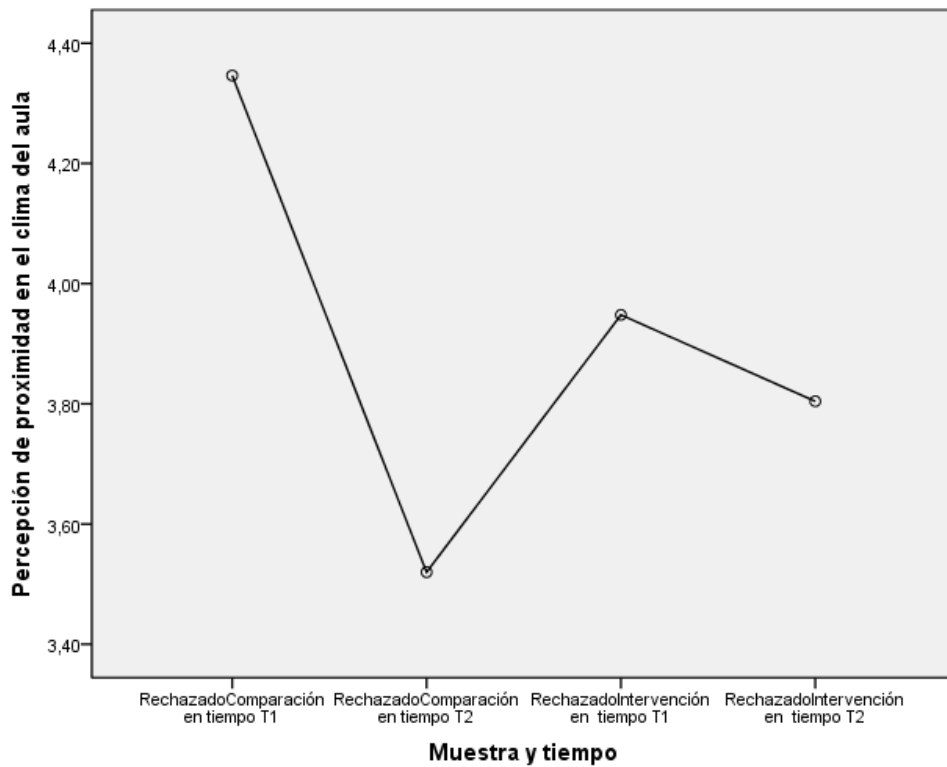


Gráfico 4.4.5.1.1. Proximidad en el clima del aula. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención) .

Se observa que la percepción de proximidad de los rechazados T2 de Comparación es sensiblemente más baja que la percepción de proximidad de los rechazados T1 de Comparación. , mientras que los dos grupos de rechazados T1 y T2 de Intervención tienen un nivel similar.

Cuadro-resumen de resultados

A continuación se ofrece un cuadro-resumen de los resultados obtenidos en los últimos análisis realizados en esta variable.

Cuadro 4.4.5.1.1. *Proximidad en el clima de aula. Secuencia analítica Fase VII. Resumen de resultados.*

<p>El tipo sociométrico Rechazado a final de ciclo (tabla 4.4.5.1.1; gráfico 4.4.5.1.1)</p>
<p>$RCenT1 = RIenT1$; $RIenT1 = RIenT2$; pero $RCenT2 < RCenT1$</p>
<p>Los rechazados T1 de Comparación perciben el mismo nivel de proximidad en el clima del aula que los rechazados T1 de Intervención; Los rechazados T1 y T2 de Intervención informan del mismo nivel; Pero los rechazados T2 de Comparación perciben significativamente menos proximidad que los T1 de su misma muestra.</p>

4.5.2. Percepción de control

Fase VII. El tipo sociométrico rechazado a final de ciclo.

También queremos saber si los rechazados identificados en T1 y los identificados en T2, tanto en la muestra Comparación como en la muestra Intervención, perciben el mismo control en el clima del aula. A tal efecto se realiza un ANOVA de un factor intersujeto, Tipo-sociométrico/Muestra de 4 condiciones: (RechazadoComparaciónT1, RechazadoComparaciónT2, RechazadoIntervenciónT1 y RechazadoIntervenciónT2) con la variable dependiente Percepción de control en el clima del aula.

No se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas según informa el Test Robusto de Welch ($W_{(3,48,690)} = .5.256$; $p = .00$). Por lo tanto se elige la opción posthoc de Games Howell. La tabla 4.4.5.2.1 ofrece los resultados de las comparaciones múltiples en las diferencias entre los grupos de rechazados, además de los datos descriptivos.

Tabla 4.4.5.2.1. *Control en el clima del aula. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención).*

Muestra	Tiempo	Media (DT)	Tiempo- MismoT°OtraM		Tiempo- MismaMOtroT°		Tiempo- OtroT°OtraM	
			Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.	Dif.Medias	n.s.
C	T1 (N=30)	4.246 (.433)	.006	1	.579	.00	.241	.44
	T2 (N=27)	3.666 (.672)	-.338	.29			-.572	.02
I	T1 (N= 25)	4.239 (.665)			.234	.62		
	T2 (N= 19)	4.005 (.604)						

Se comprueba que los dos grupos de rechazados de T1, Comparación e Intervención, perciben el mismo nivel de control en el clima del aula (Media RCenT1= Media RIenT1). En la muestra Intervención el grupo de rechazados identificados en T2 percibe también el mismo control que el grupo de rechazados de T1 de esta muestra (Media RIenT1= Media RIenT2). Sin embargo, en la muestra Comparación, el grupo de rechazados de T2 percibe significativamente menos control que los rechazados T1 de esta muestra (Media RCenT2 < Media RCenT1).

A continuación se ofrece el gráfico 4.4.5.2.1 que permite visualizar estos resultados.

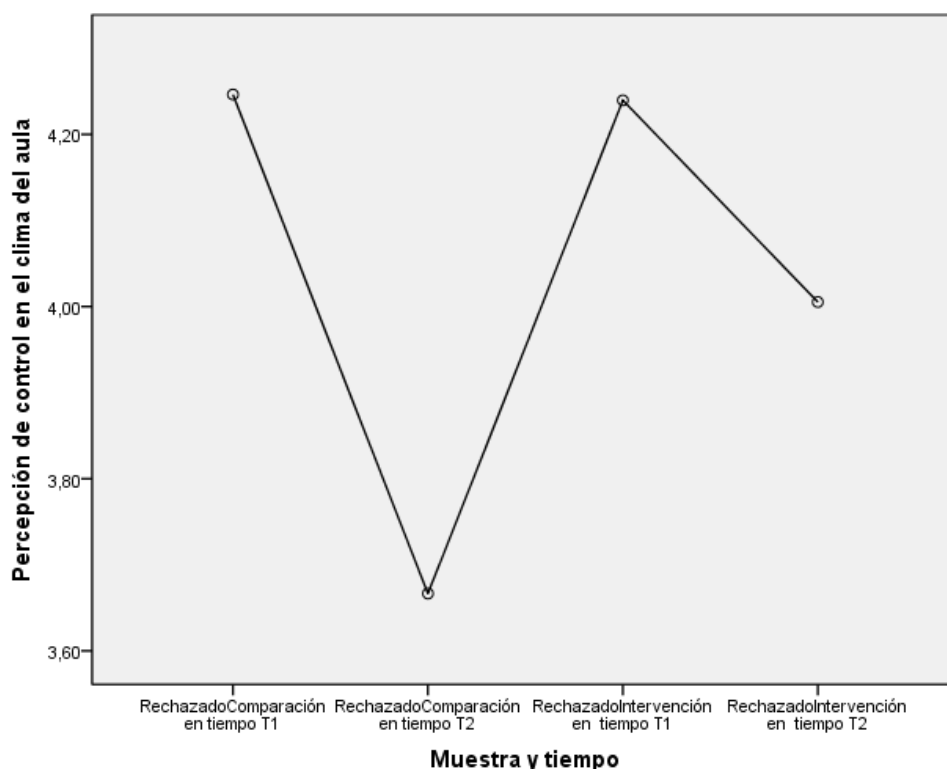


Gráfico 4.4.5.2.1. Control en el clima del aula. Diferencias entre submuestras de rechazados en ambos tiempos (T1, T2), en ambas muestras (Comparación, Intervención).

Se observa que existe la misma percepción de control en ambos grupos de rechazados T1, Comparación e Intervención. Pero la percepción de control de los rechazados identificados en T2 en Comparación es sensiblemente más baja que la de los rechazados T1 de Comparación., mientras que la diferencia entre los dos grupos de rechazados T1 y T2 de Intervención no es significativa.

Cuadro-resumen de resultados

A continuación se ofrece un cuadro-resumen de los resultados obtenidos en los últimos análisis realizados en esta variable.

Cuadro 4.4.5.2.1. *Control en el clima de aula. Secuencia analítica Fase VII. Resumen de resultados.*

El tipo sociométrico Rechazado a final de ciclo (tabla 4.4.5.2.1; gráfico 4.4.5.2.1)
$RCenT1 = RIenT1$; $RIenT1 = RIenT2$; pero $RCenT2 < RCenT1$ Los rechazados T1 de Comparación perciben el mismo nivel de control en el clima del aula que los rechazados T1 de Intervención; Los rechazados T1 y T2 de Intervención informan del mismo nivel; Pero los rechazados T2 de Comparación perciben significativamente menos control que los T1 de su misma muestra.

4.6. Centralidad

Este análisis se centra en la situación del tipo sociométrico rechazado en T2, en ambas muestras y comparativamente con la situación en T1, así que sólo se examinará la centralidad en el aula del alumnado identificado como rechazado en T1 y/o identificado como rechazado en T2.

A continuación se presenta la tabla 4.4.6.1, que relaciona los tipos sociométricos rechazado-T1 y rechazado-T2 con la centralidad del alumno en el aula.

Tabla 4.4.6.1. Centralidad del alumnado rechazado en T1 y/o rechazado en T2

Muestra. Tiempo		Centralidad				
		Baja	Media	Alta	Total	
Comparación	Rechazado en T1	N	11	15	4	30
		% dentro de Tiempo	36.7	50.0	13.3	100.0
		% dentro de Centralidad	37.9	28.8	16.7	28.6
		% del total	10.5	14.3	3.8	28.6
		Residuos corregidos	1.3	.1	-1.5	
	Rechazado en T2	N	9	11	10	30
		% dentro de Tiempo	30.0	36.7	33.3	100.0
		% dentro de Centralidad	31.0	21.2	41.7	28.6
		% del total	8.6	10.5	9.5	28.6
		Residuos corregidos	.3	-1.7	1.6	
Intervención	Rechazado en T1	N	7	13	6	26
		% dentro de Tiempo	26.9	50.0	23.1	100.0
		% dentro de Centralidad	24.1	25.0	25.0	24.8
		% del total	6.7	12.4	5.7	24.8
		Residuos corregidos	-.1	.1	.0	
	Rechazado en T2	N	2	13	4	19
		% dentro de Tiempo	10.5	68.4	21.1	100.0
		% dentro de Centralidad	6.9	25.0	16.7	18.1
		% del total	1.9	12.4	3.8	18.1
		Residuos corregidos	-1.8	1.8	-.2	
Total	N	29	52	24	105	
	% dentro de Tiempo	27.6	49.5	22.9	100.0	

Estadísticos: Chi-cuadrado de Pearson= 7.998; $p >.05$; Razón de verosimilitudes=8.524; $p >.05$.

Los distintos niveles de centralidad son muy similares en ambas muestras en T1 (ver tabla 4.1.6.1 y correspondiente comentario).

Respecto a los rechazados de T2, en la tabla 4.4.6.1 se observa que los porcentajes en los tres niveles de centralidad son distintos en las dos muestras. En Comparación, hay alrededor de un tercio del alumnado en cada uno de los tres niveles (30% en posición baja, 36.7% en posición media, y 33.3% en posición alta) Por el contrario, en la muestra Intervención, más de dos tercios tiene una posición media (68.4%), una quinta parte del alumnado ocupa una posición alta (21.1 %) y tan sólo 10.5% del alumnado rechazado ocupa una posición baja. Los residuos tipificados de cada célula indican que:

a) En la muestra Comparación, los rechazados de T2 ocupan una posición alta de centralidad con una frecuencia más elevada de lo esperable, con una significación del 90%, (residuos corregidos= 1.6), mientras que tienen un porcentaje muy pobre de centralidad media (residuos corregidos= -1.7).

b) En la muestra Intervención, el porcentaje de centralidad media es más alto de lo esperable por casualidad, con una significación muy cerca al 95%, (residuos corregidos= 1.8) mientras que el porcentaje de alumnos rechazados que ocupan una posición baja es muy bajo (residuos corregidos= -1.8).

En la muestra Comparación, en ambos tiempos los rechazados presentan una elevada tasa de baja centralidad (36.7% en T1 y 30% en T2), mientras que en la muestra Intervención la tasa de baja centralidad es muy inferior en T2 (26.9% en T1 y 10.5% en T2).

En T2 en la muestra Comparación la tasa de centralidad media disminuye (50% en T1 y 36.7% en T2), para ir a nutrir el grupo de alta centralidad que aumenta. Por el contrario en la muestra Intervención la tasa de centralidad media aumenta (50% en T1 y 68.4% en T2), ya que abarca al porcentaje de alumnado que en T1 era de baja centralidad.

En resumen podemos concluir que la centralidad de los rechazados en la muestra Intervención es mejor en T2 que en T1, y la tasa de baja centralidad de los rechazados en T2 en la muestra Comparación triplica la tasa de baja centralidad de los rechazados en T2 de Intervención.

El cuadro 4.4.6.1 ofrece un resumen de los datos relativos a la centralidad del alumnado rechazado en T2 comparativamente con el alumnado rechazado en T1.

Cuadro 4.4.6.1. *Centralidad del alumnado rechazado a final de ciclo. Resumen de resultados.*

Centralidad del alumnado rechazado a final de ciclo (tabla 4.4.6.1)	
R. de baja centralidad.	C: 37% en T1 = 30% en T2; I: 27% en T1 vs. 10% en T2
R. de centralidad media.	C: 50% en T1 vs. 36% en T2; I: 50% en T1 vs. 68% en T2
R. de alta centralidad.	C: 13% en T1 vs. 33% en T2; I: 23% en T1 = 21% en T2
Los R. de Comparación de baja centralidad se mantienen, en Intervención disminuyen (para nutrir el grupo de centralidad media).	
Los R. de Comparación de centralidad media disminuyen (para nutrir el grupo de alta centralidad), en Intervención aumentan.	
Los R. de Comparación de alta centralidad aumentan, en Intervención se mantienen.	

Capítulo V. INTEGRACIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

La discusión e integración de los resultados se desarrollará siguiendo la misma estructura que el capítulo de resultados, en el mismo orden. Por lo tanto comenzaremos con el bloque 1-El tipo sociométrico rechazado a principio de ciclo. Luego viene el bloque 2-Impacto de la intervención en el alumnado y en las aulas. En tercer lugar comentaremos los resultados obtenidos en el bloque 3-Impacto de la intervención en la tipología sociométrica. En el bloque 4 se comentan los resultados obtenidos en los análisis sobre el tipo sociométrico rechazado a final de ciclo. A lo largo de estos cuatro bloques se ofrece en primer lugar un cuadro-resumen de los resultados obtenidos en algunas variables, seguido de los correspondientes comentarios; luego viene otro cuadro-resumen con resultados de otras variables, con sus correspondientes comentarios y así seguidamente. Se incorpora un quinto bloque, conclusiones, donde se recapitula y se integra toda la información obtenida en este estudio.

A continuación se presenta el índice de este capítulo.

INDICE DEL CAPITULO

1. EL TIPO SOCIOMÉTRICO RECHAZADO A PRINCIPIO DE CICLO
2. IMPACTO DE LA INTERVENCIÓN EN EL ALUMNADO Y EN LAS AULAS
3. IMPACTO DE LA INTERVENCIÓN EN LA TIPOLOGÍA SOCIOMÉTRICA
4. EL TIPO SOCIOMÉTRICO RECHAZADO A FINAL DE CICLO
5. CONCLUSIONES

1. El tipo sociométrico rechazado a principio de ciclo

El objetivo de los análisis de este bloque ha sido esbozar el perfil del alumno rechazado a principio de ciclo según este estudio. A tal efecto se ha comprobado que los

rechazados de ambas muestras, Comparación e Intervención, eran idénticos en T1 en las variables estudiadas, y simultáneamente diferentes del alumnado de tipo medio. El hecho de diferenciarse de los medios, conjuntamente con las similitudes entre ambos grupos de rechazados, permite definir los elementos que caracterizan a los rechazados, bien en términos absolutos independientes del contexto, bien dentro de su respectiva muestra.

Se ofrece a continuación el cuadro 5.1 que resume los resultados obtenidos en los contrastes en T1 con un primer grupo de variables, las que se refieren a la tasa de rechazo y los niveles de rechazo y de aceptación.

Cuadro 5.1. *El tipo sociométrico rechazado a principio de ciclo. Resumen de resultados de las variables tasa de rechazo, nivel de rechazo y nivel de aceptación.*

Variable	Resultados en T1
Tasa del rechazo; 0	13.1% en C y 12.1% en I En ambas muestras 3/5 de los rechazados son niños.
IndiceNNR; 1	$MC = MI < RC = RI$
IndiceNPR; 2	$MI > MC > RC = RI$

A partir del cuadro-resumen anterior, se procede primero a confirmar o infirmar las hipótesis correspondientes formuladas en el capítulo III, punto 4.2, Conjunto de hipótesis 1, y luego a comentar estos resultados.

Tasa de rechazo. Se confirma la hipótesis 1.0. La tasa de rechazo es igual en ambas muestras en el tiempo T1, y se sitúa en torno al 12%-13%. El rechazo afecta a más niños que niñas.

Nominaciones negativas NNR. Se confirma la hipótesis 1.1. Las nominaciones negativas recibidas por el alumnado identificado en T1 como rechazado son iguales en ambas muestras Comparación e Intervención, y más numerosas que las obtenidas en el alumnado de tipo sociométrico medio.

Nominaciones positivas NPR. Se confirma la hipótesis 1.2. Las nominaciones positivas recibidas por el alumnado identificado en T1 como rechazado son iguales en

ambas muestras Comparación e Intervención, y menos numerosas que las obtenidas en el alumnado de tipo sociométrico medio.

Estos resultados nos informan que la situación en T1 del alumnado rechazado participante en este estudio está dentro de parámetros ya conocidos en niños de educación primaria. En concreto, la tasa de rechazo en torno al 12-13% observada aquí corresponde a los datos indicados por García Bacete, Sureda y Monjas (2008). También se confirma que el rechazo es una situación que atañe más al sexo masculino, lo cual es consistente con estudios anteriores que indican que los niños tienen más riesgo de sufrir rechazo que las niñas (p.e., Coie, Dodge y Coppotelli, 1982).

Los rechazados se caracterizan por recibir mucho más NNR y mucho menos NPR que los niños de tipo medio, independientemente de su grupo-aula. Por lo tanto el nivel alto de NNR y bajo de NPR se confirman como rasgos definitorios del perfil de los rechazados.

Seguidamente procedemos de la misma forma con otro grupo de variables. Concretamente, el cuadro 5.2 presenta un resumen relativo a las variables de reputación.

Cuadro 5.2. *El tipo sociométrico rechazado a principio de ciclo. Resumen de resultados de las variables de reputación (conducta social).*

Variable	Resultados en T1
Agresión; 3.1	MC = MI; RC = RI ; MC < RC ; MI < RI ; RC = MI
Prosocialidad; 3.2	RC < MC < RI < MI
Timidez; 3.3	MC = RC < MI < RI

Agresión. Se confirma la hipótesis 1.3.1. De acuerdo con la evaluación de los iguales, los rechazados identificados en T1 presentan el mismo nivel de conductas agresivas en las muestras Comparación e Intervención. Los rechazados realizan más conductas agresivas que el alumnado de tipo sociométrico medio *de su respectiva muestra*, pero no necesariamente de los medios de otra muestra. Por lo tanto un nivel alto de agresión dentro de su grupo-aula es característico del perfil del rechazado.

Prosocialidad. Se confirma la hipótesis 1.3.2. La reputación en Prosocialidad del alumnado identificado en T1 como rechazado *no es igual* en ambas muestras Comparación e Intervención, pero *sí se confirma que son menos prosociales* que el alumnado de tipo sociométrico medio *de su respectiva muestra*. Así pues un nivel bajo de prosocialidad dentro de su grupo-aula es un rasgo definitorio del alumnado rechazado.

Timidez. No se confirma la hipótesis 1.3.3. Los resultados de este estudio dicen, por una parte que la reputación en Timidez del alumnado identificado en T1 como rechazado *no es igual* en ambas muestras Comparación e Intervención, y por otra parte que *los rechazados de Comparación no son más tímidos* que los alumnos de tipo sociométrico medio de su muestra, mientras que *los rechazados de Intervención sí son más tímidos* que los medios de su muestra. Por el hecho de haberse observado esta diferencia en función del tipo sólo en la muestra Intervención se podría considerar que la timidez no es un rasgo específico de los rechazados.

En definitiva, respecto a estas variables, se configura un perfil del alumnado rechazado coincidente con los estudios antecedentes en muchos aspectos (Bierman, 2004). En concreto, en todo lo referido a la reputación y evaluación de conductas sociales, el propio contexto tiene una influencia notable, y una misma conducta tendrá distinta consideración en función del grupo de iguales y de las normas y cultura imperante en el contexto (Nesdale, 2011).

Respecto a las conductas de agresión, los alumnos de clases con alto nivel de agresión en general pueden encontrar la conducta agresiva más aceptable, mientras que los alumnos de clases de baja agresión pueden encontrar el mismo comportamiento menos aceptable (Chang, 2004). Dicho de otro modo, un niño que exhibe este comportamiento en un aula en cuyo contexto este nivel de agresividad no se considera normal podría ser rechazado por sus iguales, mientras que en otra aula, con la misma reputación de alta agresión, estaría más aceptado por sus compañeros. Los resultados de este estudio van en esta línea, y siempre y cuando estemos hablando del mismo contexto o grupo-aula, la reputación en agresión de los rechazados es más alta que la de los medios. Esta característica de los rechazados de mostrar más conductas agresivas se confirma con

frecuencia en los estudios (p.e. Coie y Dodge, 1983; Ladd y Burgess, 1999; Lansford *et al.*, 2010; Pettit *et al.*, 1996; Vitaro *et al.* 1992).

En cuanto a la prosocialidad, según este estudio, aquí también el contexto es el que decide, ya que la reputación de prosocialidad de los rechazados es más baja que la de los medios, sólo dentro de su misma muestra. Cabe señalar que el bajo nivel de conductas prosociales de los rechazados se ha confirmado en numerosos estudios (p.e. Pettit *et al.*, 1996; Vitaro *et al.* 1992; Walker, 2009).

Respecto a la timidez, en el presente estudio, el nivel de timidez se diferencia en función del tipo sociométrico únicamente en la muestra Intervención. Por una parte se puede hipotetizar que nuestros resultados van en la línea del trabajo de Asher y McDonald (2009) que hace hincapié en la influencia de la cultura social imperante en considerar el retraimiento como más o menos aceptable. Es decir, una vez más se trataría de la influencia del contexto. Mientras que en Comparación la timidez se consideraría como algo más aceptable, de aquí que tanto medios como rechazados puedan tener el mismo nivel de timidez, en la muestra Intervención un nivel alto de timidez no se consideraría adecuado y por lo tanto se relacionaría más con el rechazo. Pero, por otra parte, también se podría considerar que las conductas de timidez, precisamente por su propia naturaleza, no son tan salientes como pueden ser las conductas de agresión o de prosocialidad, donde la o las personas que están frente al rechazado, las personas que reciben la muestra de agresión o de ayuda, se ven directamente afectadas por la conducta del rechazado, lo cual no ocurre en las manifestaciones de timidez, que afectan en primer lugar a la propia persona tímida. Las conductas de timidez estarían enmascaradas por otras muchas conductas y los niños de 6 años (tiempo T1), quizá no fueran capaces de discernir estas conductas que no repercuten directamente sobre ellos mismos (Coplan y Armer, 2007, citado en Mikami, Lerner y Lun, 2010). De todo esto se podría concluir que los comportamientos de timidez, por ser poco visibles, pasan inadvertidos y no son procesados por el grupo de iguales, y por lo tanto tienen poca influencia en las relaciones interpersonales y la tipología sociométrica. Esta tentativa explicativa estaría apoyada por los resultados del trabajo de Ladd y Burgess (1999) cuando concluyen que el retraimiento sólo no es predictivo de rechazo. Por el contrario, el grupo de iguales sería más consciente de las conductas de agresión y de prosocialidad, de allí que estas sí que se relacionarían más con el tipo sociométrico como se

ha visto en los párrafos anteriores. El trabajo de Cillessen, Van Ijzendoorn, Van Lieshout y Hartup (1992) también va en este sentido cuando los autores indican que los niños rechazados agresivos tienen más riesgo de permanecer rechazados que los rechazados retraídos.

A continuación, el cuadro 5.3 presenta un resumen referido a las variables de expectativas y autopercepciones. Las indicaciones anotadas entre paréntesis señalan las tendencias observadas no significativas.

Cuadro 5.3. *El tipo sociométrico rechazado a principio de ciclo. Resumen de resultados de las variables de expectativas y autopercepciones.*

Variable	Resultados en T1
Expectativas negativas-IndicePN; 4.1	MC = MI = RC = RI (MC < RC ; MI < RI)
Soledad; 4.2.1	MC = RC ; MI = RI ; RC > MI; RI = MC (MC < RC ; MI < RI)
Insatisfacción social; 4.2.2	MC = RC ; MI = RI ; RC = RI ; MC > MI (MC > RC ; MI < RI)
Aceptación de los iguales; 4.3	MC = MI = RC = RI (MC > RC ; MI > RI)
Expectativas positivas-IndicePP; 4.4	MC = MI = RC = RI (MC < RC ; MI > RI)
Autocompetencia Cognitiva; 4.5	MC = MI = RC = RI (MC < RC ; MI < RI)

Expectativas negativas. PN. No se confirma la hipótesis 1.4.1. Las expectativas negativas del alumnado identificado en T1 como rechazado son iguales en ambas muestras Comparación e Intervención, *pero estadísticamente no son más altas* que las informadas por el alumnado de tipo sociométrico medio. Sin embargo se observa una incipiente tendencia de los rechazados de ambas muestras a tener más expectativas negativas que los

medios *de su propia muestra*. El nivel informado de expectativas negativas no se puede considerar como un rasgo distintivo de los rechazados en estas edades.

Soledad. No se confirma la hipótesis 1.4.2.1. La percepción de Soledad del alumnado identificado en T1 como rechazado *no es igual* en ambas muestras Comparación e Intervención, *y tampoco es estadísticamente más alta* que la obtenida en el alumnado de tipo sociométrico medio. Sin embargo, a nivel de tendencia, los rechazados de ambas muestras informan percibir más soledad que los medios *de su propia muestra*. El nivel informado de soledad percibida no se puede considerar como un rasgo distintivo de los rechazados en este periodo.

Insatisfacción social. No se confirma la hipótesis 1.4.2.2. La percepción de Insatisfacción social del alumnado identificado en T1 como rechazado es igual en ambas muestras Comparación e Intervención, *pero no es más alta* que la obtenida en el alumnado de tipo sociométrico medio *de su propia muestra, sino que es igual*. A nivel de tendencia, los rechazados de Intervención informan de más insatisfacción social que los medios de su muestra, mientras que por el contrario los rechazados de Comparación puntúan más bajo en insatisfacción social que los medios. El nivel informado de insatisfacción social percibida no es un rasgo distintivo de los rechazados.

Aceptación de los iguales. No se confirma la hipótesis 1.4.3. La percepción de Aceptación de los iguales del alumnado identificado en T1 como rechazado es igual en ambas muestras Comparación e Intervención, *pero estadísticamente no es más baja* que la obtenida en el alumnado de tipo sociométrico medio. Sin embargo, a nivel de tendencia, los rechazados de ambas muestras informan percibirse menos aceptados por sus iguales que los medios. El nivel informado de aceptación percibida no es un rasgo distintivo de los rechazados al principio de la escolaridad obligatoria.

Expectativas positivas. PP. No se confirma la hipótesis 1.4.4. Las expectativas positivas del alumnado identificado en T1 como rechazado son iguales en ambas muestras Comparación e Intervención, *pero no son más bajas* que las obtenidas en el alumnado de tipo sociométrico medio, *sino que son iguales*. A nivel de tendencia, los rechazados de Intervención tienen menos expectativas positivas que los medios, mientras que por el contrario los rechazados de Comparación puntúan más alto que los medios. El nivel de expectativas positivas no es un rasgo distintivo de los rechazados.

Autocompetencia cognitiva. No se confirma la hipótesis 1.4.5. La percepción de Autocompetencia cognitiva del alumnado identificado en T1 como rechazado es igual en ambas muestras Comparación e Intervención, *pero no es más baja* que la obtenida en el alumnado de tipo sociométrico medio, *sino que es igual*. La tendencia es que los rechazados puntúen ligeramente más alto que los medios *de su propia muestra*. La puntuación informada de autocompetencia cognitiva percibida no es un rasgo distintivo de los rechazados al inicio de la escolaridad.

Estos resultados nos indican que, en general, los rechazados suelen tener las mismas puntuaciones en autopercepciones y expectativas que sus compañeros medios, tanto si se trata de percepciones y expectativas positivas como de negativas. En este estudio, por lo tanto, no se corrobora la correlación significativa entre rechazo y sentimiento de soledad e insatisfacción social, que aparece en investigaciones anteriores, incluso en niños de primer ciclo (Cassidy y Asher, 1992). Lo cual nos indica, por una parte, que no podemos considerar que estas variables de autoinforme ayuden a caracterizar o identificar el tipo sociométrico rechazado, aunque sí parece iniciarse una tendencia a mostrar más expectativas negativas y soledad que los medios de sus aulas y un autoconcepto social y cognitivo más pobre.

Por otra parte, el hecho de no existir diferencias entre medios y rechazados en estas variables puede ser significativo per se. Como se ha visto en el cuadro 5.1, los rechazados reciben por parte de sus compañeros un elevado número de nominaciones negativas, y por el contrario están muy poco nominados positivamente, en comparación con los medios. De lo que se deduce que probablemente subestiman el rechazo de sus compañeros, informando de demasiado pocas expectativas negativas relativamente al nivel de rechazo emitido por sus compañeras, de demasiadas expectativas positivas y de un nivel alto de aceptación percibida, que no se correspondería con las nominaciones positivas emitidas por sus compañeros. Si bien es cierto que en su mayoría tienen una centralidad más baja que el resto de la clase (ver cuadro 5.5), y a pesar de las muchas NNR y pocas NPR, perciben tan poca soledad e insatisfacción social como los medios de su clase, y su autoconcepto escolar es tan alto como el de sus compañeros. Estos resultados indicarían que las percepciones del alumnado rechazado son desajustadas, lo cual también es una constante en los estudios en este campo (p.e. Cillessen y Bellmore, 1999; Cillessen y Ferguson, 1995; MacDonald y

Cohen, 1995), aunque este desajuste parece ocurrir más en el rechazado agresivo (Cillessen *et al.*, 1992; Zakriski y Coie, 1996) que en el niño retraído (Hymel *et al.*, 1993). La sobrestimación en el autoconcepto social tendría función autoprotectora según la teoría del ego amenazado, o podría estar debida a sesgos de procesamiento de las señales sociales emitidas por los rechazadores (Zakriski y Coie, 1996). Sin embargo, los sesgos perceptivos positivos de los rechazados también se pueden interpretar en función de la teoría del control de recursos, y considerarse adecuadamente adaptativos (Neal y Cappella, 2014). Además, también basándonos en la literatura obrante, lo importante para conseguir el ajuste social quizá no sea la exactitud en sí de las percepciones sino el mero hecho de tomar conciencia social, tener percepción interpersonal (Bellmore y Cillessen, 2003). Precisamente uno de los aspectos en los cuales se trabaja de forma sistemática y recurrente en el programa de intervención gira en torno a la toma de conciencia social, tanto por parte de los alumnos como por parte del profesor.

A continuación viene el cuadro 5.4, que se refiere a las variables de clima del aula, que evalúan las conductas del profesor hacia el alumnado.

Cuadro 5.4. *El tipo sociométrico rechazado a principio de ciclo. Resumen de resultados de las variables de clima del aula percibido.*

Variable	Resultados en T1
Proximidad; 5.1	MC = MI = RC = RI (MC < RC; MI > RI)
Control; 5.2	MC = MI = RC = RI (MC < RC; MI < RI)

Proximidad. No se confirma la hipótesis 1.5.1. El alumnado identificado en T1 en ambas muestras como rechazado percibe la proximidad profesor-alumnado de igual manera, y *además no perciben menos proximidad* que la que percibe el alumnado de tipo sociométrico medio, sino que incluso en la muestra de comparación se observa una

tendencia en los rechazados a percibir más proximidad que los medios. La puntuación de proximidad percibida no es un rasgo distintivo de los rechazados al inicio del ciclo.

Control. No se confirma la hipótesis 1.5.2. La percepción de control por parte del alumnado identificado en T1 como rechazado es igual en ambas muestras Comparación e Intervención, y *además no es más baja* que la que tiene el alumnado de tipo sociométrico medio, *sino que es igual*. La puntuación de control percibido no es un rasgo distintivo de los rechazados al inicio del ciclo.

En cuanto al clima del aula, las puntuaciones obtenidas tanto en proximidad como en control son muy altas en los dos tipos sociométricos, independientemente de la muestra. Podríamos decir que el alumnado rechazado manifiesta muy buena disposición hacia el profesor, sus juicios y expectativas respecto a las conductas de proximidad y de control del profesor son muy altas a principio de ciclo, tan altas como las del alumnado de tipo medio. Según el estudio de Garcia Bacete y colaboradores (2014a), con una muestra de aproximadamente 700 niños y niñas de primer ciclo de tres provincias de España (Castellón, Sevilla y Valladolid) el alumnado de estas edades emite medias muy altas tanto en proximidad como en control hacia su profesorado. Es precisamente esta alta estima que muestran los alumnos hacia su profesor que hace de él una figura tan relevante en el contexto del aula, actuando como “mano invisible” en las interacciones que tienen lugar en el aula (Kindermann, 2011, p.304). Así mismo, estas puntuaciones altas denotan la calidad de las relaciones profesor-alumnado, lo cual permite un mejor clima de aula y una mejor respuesta a las necesidades de desarrollo de los niños (Buyse, Verschueren, Doumen, van Damme y Maes, 2008).

El cuadro siguiente se refiere a la centralidad del alumno en el aula.

Cuadro 5.5. *El tipo sociométrico rechazado a principio de ciclo. Resumen de resultados de la variable de centralidad.*

Variable	Resultados en T1
Centralidad; 6	Rechazados: más del 75% son de media-baja centralidad Medios: más del 75% son de media- alta centralidad

Centralidad. Se confirma la hipótesis 1.6. La centralidad del alumnado rechazado es igual en ambas muestras en el tiempo T1, y más baja que la obtenida en el alumnado de tipo sociométrico medio.

En este estudio, en lo relativo a centralidad, el niño rechazado es en general menos visible que el niño de tipo medio, lo que viene a confirmar resultados encontrados en otros estudios (p.e. Bagwell *et al.*, 2000; Marande, García Bacete y Sanchiz, 2011, Marande Perrin *et al.*, 2011).

Finalmente, el cuadro 5.6 ofrece un resumen de los resultados obtenidos a partir de los informes de padres y profesores en el ajuste social, en las submuestras seleccionadas, en lo relativo a la situación en T1. Estos resultados se refieren a la primera parte de las hipótesis 6.7.1; 6.7.2; 6.8.1 y 6.8.2, enunciadas en el conjunto de hipótesis 6 (capítulo III, punto 4.2).

Cuadro 5.6. *El tipo sociométrico rechazado a principio de ciclo. Resumen de resultados de las variables de ajuste social informado por los padres y el profesor.*

Variable	Resultados en T1
Relaciones positivas con los iguales- Padres; 7.1	MC = MI = RC = RI
Relaciones positivas con los iguales- Profesor; 7.2	MC = RC = RI < MI
Problemas con los iguales- Padres; 8.1	MC = MI; RC = RI ; MC = RC ; MI < RI
Problemas con los iguales- Profesor; 8.2	MC = MI < RC = RI

Relaciones positivas con los iguales – Padres. No se confirma la primera parte de la hipótesis 6.7.1. La puntuación recibida por el alumnado inicialmente rechazado por parte de sus padres en la variable relaciones positivas con los compañeros *no es inferior* a la puntuación recibida por sus compañeros medios, ni en Intervención ni en Comparación, en el tiempo T1.

Relaciones positivas con los iguales – Profesor. Se confirma parcialmente la primera parte de la hipótesis 6.7.2. Por una parte la puntuación de rechazados es igual en ambas muestras. Por otra parte, la puntuación recibida por el alumnado inicialmente rechazado por parte de su profesor–tutor en la variable relaciones positivas con los compañeros es inferior a la puntuación recibida por sus compañeros medios en Intervención *pero no* en Comparación.

Problemas con los iguales – Padres. Se confirma parcialmente la primera parte de la hipótesis 6.8.1). Por un lado la puntuación de rechazados es igual en ambas muestras. Por otro lado, la puntuación recibida por el alumnado inicialmente rechazado por parte de sus padres en la variable problemas con los compañeros es superior a la puntuación recibida por sus compañeros medios en Intervención *pero no* en Comparación.

Problemas con los iguales – Profesor. Se confirma la primera parte de la hipótesis 6.8.2. La puntuación recibida por el alumnado inicialmente rechazado por parte de su profesor–tutor en la variable problemas con los compañeros es superior a la puntuación recibida por sus compañeros medios, tanto en Intervención como en Comparación.

Con estos resultados vemos que por una parte las evaluaciones de los padres señalan poco las diferencias entre medios y rechazados. De hecho sólo se dan diferencias en la muestra Intervención y únicamente en la variable Problemas.

Por otra parte los profesores de ambas muestras son conscientes de los problemas que pueden tener los rechazados, mientras que lo relativo a las relaciones positivas parece pasar más desapercibido, ya que sólo en la muestra Intervención se ve una diferencia entre rechazados y medios.

Aquí también es posible que estos resultados se deban en parte al hecho de que los problemas entre los niños sean más visibles que las relaciones positivas. Éstas últimas no llaman la atención, al contrario de cuando surgen problemas y conflictos entre compañeros.

En conclusión, podemos decir que al inicio de este estudio, la tasa de rechazo es alta, del orden del 12-13 %, y la situación del alumnado rechazado de ambas muestras es muy similar. En T1 el perfil de los rechazados participantes en este estudio viene definido por las características siguientes:

En términos absolutos, es decir independientemente de su muestra de pertenencia, a) los rechazados reciben rechazo explícito (NNR) por parte de muchos de sus compañeros y b) por el contrario pocos compañeros emiten una muestra explícita de aceptación (NPR) hacia ello, c) su nivel de centralidad en el aula es más bajo que la mayoría de sus compañeros de su aula y d) sus profesores informan de los problemas que tienen estos niños rechazados en la relación con sus compañeros; aunque, intuitivamente, pensamos que todavía no son del todo conscientes y no adoptan todavía la decisión de intervenir. Por su parte, no es generalizado que los padres de estos niños informen de dificultades de relación entre sus hijos y otros niños.

Sus compañeros les consideran e) más agresivos y f) menos prosociales que otros compañeros, pero esto sólo es válido dentro del contexto de su muestra o grupo-aula. Esto es, si bien se puede afirmar que los rechazados en general suelen mostrar más comportamientos agresivos y se muestran menos prosociales que los niños de otra tipología sociométrica, esto sólo se puede afirmar cuando nos referimos a su contexto de referencia, y no tanto en términos absolutos. En la misma dirección, pero sólo como tendencia, los rechazados informan de g) más expectativas negativas, h) más soledad y i) menos autoconcepto social y cognitivo que lo que informan los medios de su muestra. Estos resultados hacen evidente la importancia del contexto de referencia, de las normas de grupo. Las conductas de timidez o de aislamiento pasivo no tienen visibilidad suficiente en estas edades y no parece formar parte de las normas de los grupos, de forma que no son motivo de rechazo.

Finalmente, y al contrario de lo que se acaba de informar y cabría prever, aunque se señalan problemas, falta de habilidades relacionales y los iguales manifiestan su disgusto

por estos niños, y ellos mismos empiezan a construir una imagen negativa de sí mismos, j) se observa una cierta ilusión positiva o clima de confianza tanto desde los escolares en situación de rechazo hacia su entorno como hacia ellos por parte de padres y profesores, que pudiera inhibir los intentos de cambio. Así, los niños y niñas en situación de rechazo tienen un nivel equiparable a sus compañeros en las expectativas positivas que tienen y en el nivel de satisfacción social, tanto padres como profesores informan que sus relaciones positivas con sus iguales son comparables a los niveles que muestran los otros niños de su edad, y los rechazados no se diferencian de la mayoría de los niños de su clase en cómo evalúan las conductas del profesor, y sus elevadas puntuaciones y valoraciones tanto de proximidad como de control demuestran que lo valoran muy positivamente y lo tienen en alta estima, de forma que muestran un alto grado de confianza en el profesor, similar al que informan los otros compañeros del aula.

2. Impacto de la intervención en el alumnado y en las aulas

En este bloque nos centramos sobre todo en la evolución del alumnado en las distintas variables. Por una parte se indicará si los cambios van en la dirección deseada, es decir, si se observa que el alumnado de la muestra Intervención resulta más beneficiado que el de la muestra Comparación al final del ciclo. Por otra parte, confirmaremos si las aulas se comportan de forma homogénea y si estos cambios a nivel de alumnado se reproducen a nivel de aula.

Se procede de la misma manera que en el bloque precedente. En primer lugar se ofrece un cuadro-resumen de los resultados de un grupo de variables obtenidos en los análisis de la evolución de las dos muestras, Comparación e Intervención, seguido de la confirmación o refutación de las hipótesis correspondientes.

El primer grupo de variables son los niveles de rechazo y de aceptación. El cuadro 5.7 se refiere al impacto de la intervención en el alumnado en estas variables.

Cuadro 5.7. *Impacto de la intervención en el alumnado y en las aulas. Resumen de resultados de las variables nivel de rechazo y nivel de aceptación.*

Variable	Resultados de la intervención en el alumnado y en las aulas
IndiceNNR; 1	Comparación IndiceNNR estable \neq Intervención IndiceNNR disminuye. T1: $C = I$; $C_{aulas} = I_{aulas}$ T2: $C > I$; C_{aulas} homogéneas \neq I_{aulas} homogéneas
IndiceNPR; 2	Comparación IndiceNPR aumenta \neq Intervención IndiceNPR disminuye. T1: $C < I$; $C_{aulas} = I_{aulas}$ T2: $C > I$; C_{aulas} homogéneas \neq I_{aulas} homogéneas

A partir del cuadro-resumen anterior, se procede a confirmar o infirmar las hipótesis formuladas en el capítulo III, punto 4.2, respecto al conjunto de hipótesis 2.

Nominaciones Negativas NNR. Se confirma la hipótesis 2.1.a. Las nominaciones negativas son iguales en ambas muestras en el tiempo T1, pero tras la intervención se produce un descenso significativo de nominaciones negativas en la muestra Intervención, mientras que en la de Comparación permanecen estables. Así, en T2 las nominaciones negativas son menos numerosas en la muestra de Intervención que en la de Comparación.

Se confirma la hipótesis 2.1.b. Las aulas presentan homogeneidad dentro de su muestra en T1, y la evolución afecta a todas las aulas de una misma muestra de forma uniforme y homogénea. Como resultado de la intervención, en las aulas de Intervención se producen menos nominaciones negativas que en las de Comparación.

Nominaciones Positivas NPR. No se confirma la hipótesis 2.2.a. Las nominaciones positivas recibidas *no son iguales* en ambas muestras en el tiempo T1, *sino que globalmente son más numerosas en la muestra Intervención, aunque no hay diferencias entre aulas de ambas muestras* y además en T2 *disminuyen* en la muestra Intervención, mientras que *aumentan* en Comparación.

Se confirma la hipótesis 2.2.b. Las aulas presentan homogeneidad dentro de su muestra en T1, y la evolución afecta a todas las aulas de una misma muestra de forma uniforme y homogénea.

El cuadro 5.8 se refiere al impacto en el alumnado y aulas en las variables de reputación, y los resultados indicados están relacionados con el conjunto de hipótesis 3 (capítulo III, punto 4.2).

Cuadro 5.8. *Impacto de la intervención en el alumnado y en las aulas. Resumen de resultados de las variables de reputación.*

Variable	Resultados de la intervención en el alumnado y en las aulas
Agresión; 3.1	Comparación Agresión aumenta \neq Intervención Agresión estable. T1: $C < I$; $C_{aulas} = I_{aulas}$ T2: $C > I$; C_{aulas} homogéneas \neq I_{aulas} homogéneas
Prosocialidad; 3.2	Comparación Prosocialidad aumenta \neq Intervención Prosocialidad estable. T1: $C < I$; C_{aulas} homogéneas \neq I_{aulas} homogéneas T2: $C < I$; C_{aulas} homogéneas \neq I_{aulas} homogéneas
Timidez; 3.3	Comparación Timidez aumenta \neq Intervención Timidez disminuye. T1: $C < I$; C_{aulas} homogéneas \neq I_{aulas} homogéneas; T2: $C = I$; C_{aulas} NO homogéneas \neq I_{aulas} homogéneas

Agresión. Se confirma la hipótesis 3.1.a. La reputación en agresión *no es igual* en ambas muestras en el tiempo T1, sino que es mejor en Comparación, pero en T2, tras el periodo de intervención, *Comparación empeora e Intervención permanece estable, resultando que en T2 la reputación en agresión es mejor en Intervención. Después de la intervención, en la muestra de Intervención hay menos conductas agresivas que en la muestra de Comparación.*

Se confirma la hipótesis 3.1.b. Las aulas presentan homogeneidad dentro de su muestra en T1, y la evolución afecta a todas las aulas de una misma muestra de forma uniforme y homogénea. Como resultado de la intervención, en las aulas de Intervención hay menos conductas agresivas que en las de Comparación.

Prosocialidad. Se confirma parcialmente la hipótesis 3.2.a. La reputación en prosocialidad *no es igual* en ambas muestras en el tiempo T1, sino que es mejor en Intervención, y a pesar de un considerable incremento en Comparación, en T2 Intervención sigue teniendo mejor reputación de prosocialidad.

Se confirma la hipótesis 3.2.b. Las aulas presentan homogeneidad dentro de su muestra en T1, y la evolución afecta a todas las aulas de una misma muestra de forma uniforme y homogénea.

Timidez. Se confirma la hipótesis 3.3.a. La reputación en timidez *no es igual* en ambas muestras en el tiempo T1, sino que es más elevada en Intervención, pero en T2 *Intervención mejora* mientras que Comparación empeora, resultando que *ambas muestras se igualan en T2*.

Se confirma parcialmente la hipótesis 3.3.b. Las aulas presentan homogeneidad dentro de su muestra en T1, y la evolución afecta todas las aulas de Intervención de forma uniforme y homogénea, pero no así en las aulas de Comparación. Como resultado de la intervención, en las aulas de Intervención las conductas de timidez descienden, y se igualan a las que hay en las de Comparación

El cuadro 5.9 se refiere a las variables de expectativas y autopercepciones, y los resultados indicados están relacionados con el conjunto de hipótesis 4 (capítulo III, punto 4.2).

Cuadro 5.9. *Impacto de la intervención en el alumnado y en las aulas. Resumen de resultados de las variables de expectativas y autopercepciones.*

Variable	Resultados de la intervención en el alumnado y en las aulas
Expectativas negativas; 4.1	Comparación Expectativas negativas se mantienen estables \neq Intervención Expectativas negativas disminuyen. T1: $C = I$; $C_{aulas} = I_{aulas}$ T2: $C > I$; C_{aulas} homogéneas \neq I_{aulas} homogéneas
Soledad; 4.2.1	Comparación Soledad estable \neq Intervención Soledad tiende a disminuir. T1: $C > I$; $C_{aulas} = I_{aulas}$ T2: $C > I$; C_{aulas} homogéneas \neq I_{aulas} homogéneas
Insatisfacción social; 4.2.2	Comparación Insatisfacción social percibida aumenta \neq Intervención Insatisfacción social estable T1: $C > I$; $C_{aulas} = I_{aulas}$ T2: $C > I$; C_{aulas} homogéneas \neq I_{aulas} homogéneas
Aceptación de los iguales; 4.3	Comparación Aceptación de los iguales percibida se mantiene estable \neq Intervención Aceptación de los iguales percibida aumenta. T1: $C = I$; $C_{aulas} = I_{aulas}$ T2: $C < I$; C_{aulas} homogéneas \neq I_{aulas} homogéneas
Expectativas positivas; 4.4	Comparación Expectativas positivas aumentan \neq Intervención Expectativas positivas disminuyen. T1: $C = I$; $C_{aulas} = I_{aulas}$ T2: $C > I$; C_{aulas} homogéneas \neq I_{aulas} homogéneas
Autocompetencia cognitiva; 4.5	Comparación Autocompetencia cognitiva percibida se mantiene estable \neq Intervención Autocompetencia cognitiva percibida aumenta. T1: $C = I$; $C_{aulas} = I_{aulas}$ T2: $C < I$; C_{aulas} homogéneas \neq I_{aulas} homogéneas

Expectativas negativas. Se confirma la hipótesis 4.1.a. Las expectativas negativas (PN) son iguales en ambas muestras en el tiempo T1, pero tras el periodo de intervención se produce un descenso significativo de expectativas negativas en la muestra Intervención, mientras que en la de Comparación permanecen estables. Así, en T2 las expectativas negativas son menos numerosas en la muestra Intervención que en la de Comparación.

Se confirma la hipótesis 4.1.b. Las aulas presentan homogeneidad dentro de su muestra en T1, y la evolución afecta a todas las aulas de una misma muestra de forma uniforme y homogénea. Como resultado de la intervención, en las aulas de Intervención se anticipan menos expectativas negativas que en las de Comparación.

Soledad e Insatisfacción social. Se confirma parcialmente la hipótesis 4.2.a. Las percepciones de soledad e insatisfacción social *no son iguales* en ambas muestras en el tiempo T1, sino que en Comparación se percibe más soledad e insatisfacción. Con la intervención en la muestra Intervención el sentimiento de soledad tiende a disminuir y el de insatisfacción se mantiene estable, mientras que en la muestra Comparación la percepción de soledad se mantiene estable y la insatisfacción aumenta todavía más. Así, en T2, en la muestra Intervención se siente menos soledad e insatisfacción social que en la muestra Comparación.

Se confirma la hipótesis 4.2.b. Las aulas presentan homogeneidad dentro de su muestra en T1, y la evolución afecta a todas las aulas de una misma muestra de forma uniforme y homogénea. Como resultado de la intervención, en las aulas de Intervención se percibe menos soledad e insatisfacción que en las de Comparación.

Aceptación de los iguales. Se confirma la hipótesis 4.3.a. La percepción de aceptación de los iguales es igual en ambas muestras en el tiempo T1, pero tras la intervención se produce un incremento significativo en la percepción de aceptación en la muestra Intervención, mientras que en la de Comparación permanecen estable. Así, en T2, tras la intervención, el autoconcepto social en la muestra Intervención es más alto que en la de Comparación.

Se confirma la hipótesis 4.3.b. Las aulas presentan homogeneidad dentro de su muestra en T1, y la evolución afecta a todas las aulas de una misma muestra de forma uniforme y homogénea. Como resultado de la intervención, en las aulas de Intervención se percibe más aceptación de los iguales que en las de Comparación.

Expectativas positivas. No se confirma la hipótesis 4.4.a. Las expectativas positivas (PP) son iguales en ambas muestras en el tiempo T1. Pero tras el periodo de intervención se produce un aumento significativo de expectativas positivas en la muestra Comparación, mientras que en la Intervención disminuyen. Así, en T2 las expectativas positivas son menos numerosas en la muestra Intervención que en la de Comparación.

Se confirma la hipótesis 4.4.b. Las aulas presentan homogeneidad dentro de su muestra en T1, y la evolución afecta a todas las aulas de una misma muestra de forma uniforme y homogénea. Esto es, en las aulas de la muestra Comparación aumentan las expectativas positivas, mientras en las de Intervención disminuyen.

Autocompetencia cognitiva. Se confirma la hipótesis 4.5.a. La percepción de autocompetencia cognitiva es igual en ambas muestras en el tiempo T1, pero tras la intervención se produce un incremento significativo en el autoconcepto cognitivo en la muestra Intervención, mientras que en la de Comparación permanecen estable. Así, en T2 el autoconcepto cognitivo en la muestra Intervención es más alto que en la de Comparación.

Se confirma la hipótesis 4.5.b. Las aulas presentan homogeneidad dentro de su muestra en T1, y la evolución afecta a todas las aulas de una misma muestra de forma uniforme y homogénea. Como resultado de la intervención, en las aulas de Intervención el alumnado se autopercibe con mayor autocompetencia cognitiva que como lo hace el de las aulas de Comparación.

El cuadro 5.10 se refiere a las variables de clima del aula percibido, y los resultados indicados están relacionados con el conjunto de hipótesis 5 (capítulo III, punto 4.2).

Cuadro 5.10. Impacto de la intervención en el alumnado y en las aulas. Resumen de resultados de las variables de clima del aula percibido.

Variable	Resultados de la intervención en el alumnado y en las aulas
Proximidad; 5.1	Comparación Proximidad percibida en el clima del aula disminuye \neq Intervención Proximidad percibida se mantiene estable. T1: $C > I$; $C_{aulas} = I_{aulas}$ T2: $C < I$; C_{aulas} NO homogéneas $\neq I_{aulas}$ homogéneas
Control; 5.2	Comparación Control percibido en el clima del aula disminuye \neq Intervención Control percibido se mantiene estable. T1: $C = I$; $C_{aulas} = I_{aulas}$ T2: $C < I$; C_{aulas} NO homogéneas $\neq I_{aulas}$ homogéneas

Proximidad. Se confirma la hipótesis 5.1.a. La percepción de proximidad en el clima de aula *no es igual* en ambas muestras en el tiempo T1, sino que es más alta en Comparación, pero tras la intervención en la muestra Intervención el grado de proximidad percibido se mantiene estable en *Comparación empeora*. Así, resulta que en T2 la percepción de proximidad es mayor en la muestra Intervención que en la de Comparación.

Se confirma parcialmente la hipótesis 5.1.b. Las aulas presentan homogeneidad dentro de su muestra en T1, y la evolución afecta todas las aulas de Intervención de forma uniforme y homogénea, pero no así en las aulas de Comparación. Como resultado de la intervención, en la aulas de Intervención el nivel de proximidad que el alumnado percibe en el profesorado es más alto que en las de Comparación.

Control. Se confirma la hipótesis 5.2.a. La percepción de control en el clima de aula es igual en ambas muestras en el tiempo T1, pero tras la intervención en la muestra Intervención el grado de control percibido se mantiene estable en *Comparación empeora*. Así, resulta que en T2 la percepción de control es mayor en la muestra Intervención que en la de Comparación.

Se confirma parcialmente la hipótesis 5.2.b. Las aulas presentan homogeneidad dentro de su muestra en T1, y la evolución afecta todas las aulas de Intervención de forma uniforme y homogénea, pero no así en las aulas de Comparación. Como resultado de la intervención, en la aulas de Intervención el nivel de proximidad que el alumnado percibe en el profesorado es más alto que en las de Comparación.

Globalmente se pueden obtener las siguientes conclusiones generales:

1) Los cambios van en la dirección esperada. Esto es, en T2 de forma generalizada el alumnado de la muestra Intervención está mejor que el de Comparación.

2) Salvo en 3 variables en la muestra Comparación, dentro de cada una de las muestras, las aulas tienen un comportamiento homogéneo, se comportan y reaccionan de la misma forma. De forma que: a) Los cambios que se dan a nivel de alumnado se reflejan a nivel de aula, o viceversa. b) Las aulas de Comparación y las de Intervención evolucionan cualitativa y cuantitativamente de forma significativamente diferente.

Las aulas de Comparación y las de Intervención no coinciden en la evolución de ninguna de las 13 variables que se han evaluado, concretamente en el caso de Intervención

se producen mejoras directas en 6 variables (NNR, timidez, PN, soledad, aceptación de los iguales, autocompetencia cognitiva), mientras que en las de Comparación se produce un DETERIORO directo en cinco de las variables medidas (agresión, timidez, insatisfacción social, proximidad y control). En algunas variables, como NPR, a pesar de verse una mejora en Comparación, no llega al alcanzar el nivel de Intervención. Así, bien de forma directa por mejoría en Intervención o por deterioro en Comparación, bien por el balance de los cambios en direcciones opuestas, el resultado como se viene comentando es absolutamente favorable a la muestra y a las aulas de Intervención.

En concreto, uno de los mayores logros de la intervención se refiere a la reducción de NNR conjuntamente con la reducción de expectativas negativas. 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%, i.e. 3.2 y 2.9 nominaciones) (ver tabla 4.2.1.1). 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 Comparación se mantiene estable (2.6 y 2.5 compañeros, 12.28% al inicio y 11.69 al final) (ver tabla 4.2.4.1.1). Esto es, al final de ciclo, los niños de las clases de Intervención se diferencian de los del grupo Comparación no solo en que reciben menos nominaciones negativas sino que además son conscientes de ello.

En resumen, de forma específica, en el alumnado y en las aulas de Intervención, por contraste con la muestra Comparación: hay menos nominaciones negativas y los alumnos anticipan que recibirán menos nominaciones negativas; hay menos conductas agresivas y se han equiparado en conductas de aislamiento pasivo, perciben menos soledad e insatisfacción social, se perciben más competentes tanto en el ámbito social como en el cognitivo. Además el clima de aula medido a través de las relaciones del profesor con el alumnado es más positivo, percibiendo más conductas de proximidad y de control en sus profesores. La imagen del profesor de Intervención no se ha “quemado” y sus alumnos siguen teniéndole en alta estima.

En conclusión, la intervención ha demostrado ser eficaz en el conjunto del alumnado, que se ha visto beneficiado tanto en conductas externalizantes (menor manifestación explícita del rechazo, menos agresión) como internalizantes (sentimiento de más aceptación, menos timidez, menos soledad e insatisfacción social) y sociocognitivas (mejor autoconcepto social y cognitivo). A esto se une el hecho que la figura del profesorado se ha visto preservada. Estos resultados apoyan la importancia del papel y la figura del profesor y validan de forma radical la necesidad de desarrollar intervenciones de carácter universal y preventivo, dirigidas a todo el alumnado.

3. Impacto de la intervención en la tipología sociométrica

El objetivo de este bloque es comprobar el efecto de la Intervención en cada uno de los principales tipos sociométricos (Medios, Preferidos y Rechazados). Esto es, si los cambios van en la misma dirección que en la muestra total o, si, por el contrario, hay cambios específicos que afectan sólo a alguno de los tipos. Nos centraremos más especialmente en la evolución del alumnado rechazado, e indicaremos si se observan mejoras significativas, o al menos indicios de un cambio favorable.

Siguiendo la misma pauta que en los apartados anteriores, se ofrecen varios cuadros-resúmenes de los resultados obtenidos en los análisis de la evolución de los principales tipos sociométricos, poniendo en cada cuadro un conjunto de variables. Cada cuadro está seguido de confirmación o refutación de las hipótesis correspondientes formuladas en el capítulo III, punto 4.2, Conjunto de hipótesis 6.

En primer lugar se presenta el cuadro 5.11, relativo al impacto de la intervención en el tipo sociométrico en las variables de estabilidad de rechazo y nivel de rechazo y de aceptación.

Cuadro 5.11. *Impacto de la intervención en la tipología sociométrica. Resumen de resultados de las variables estabilidad de rechazo, nivel de rechazo y nivel de aceptación.*

Variable	Resultados de la intervención en los tipos sociométricos medios, preferidos y rechazados
Estabilidad del rechazo; 0	57.7 % en C y 36.4 % en I
IndiceNNR; 1	T1: MC = MI; PC = PI; RC = RI; C: R > M > P; I: R > M = P T2: MC > MI; PC = PI; RC > RI; C: R > M = P; I: R > M = P C: T1 = T2 para M y P y T1 > T2 para R I: T1 > T2 para M, P y R
IndiceNPR; 2	T1: MC < MI; PC = PI; RC = RI; C: R < M < P; I: R < M < P T2: MC > MI; PC = PI; RC = RI; C: R < M < P; I: R = M < P C: T1 = T2 para P y T1 < T2 para M y R I: T1 > T2 para M y P; T1 = T2 para R

Estabilidad de rechazo. Se confirma la hipótesis 6.0. La estabilidad del rechazo es menor en la muestra Intervención que en la de Comparación.

Nominaciones negativas NNR. Se confirma la hipótesis 6.1. En T1, respecto a la variable NNR, los tipos sociométricos de cada muestra son diferentes entre sí (*salvo M=P en Intervención*) e idénticos cada uno al tipo sociométrico homólogo de la otra muestra. En Intervención las NNR disminuyen en los tres tipos, de tal forma que en T2 los medios y rechazados de Intervención reciben menos NNR que sus homólogos de Comparación. El resultado final es que los rechazados de Intervención son más próximos a los medios y preferidos de su muestra.

Nominaciones positivas NPR. Se confirma la hipótesis 6.2. En T1, respecto a la variable NPR, los tipos sociométricos de cada muestra son diferentes entre sí e idénticos cada uno al tipo sociométrico homólogo de la otra muestra *excepto en el caso de los medios (MC > MI)*. En Intervención las NPR disminuyen sólo en medios y preferidos, resultando

que en T2 los medios de Intervención reciben menos NPR que sus homólogos de Comparación. La disminución de NPR no afecta a los rechazados de Intervención, de forma que se acercan más a los de su aula, mientras que en Comparación las distancias entre tipos se mantienen.

A continuación se presenta el cuadro 5.12, relativo al impacto de la intervención en el tipo sociométrico en las variables de reputación.

Cuadro 5.12. *Impacto de la intervención en la tipología sociométrica. Resumen de resultados de las variables de reputación.*

Variable	Resultados de la intervención en los tipos sociométricos medios, preferidos y rechazados
Agresión; 3.1	<p>T1: MC = MI; PC < PI; RC = RI; C: R > M = P; I: R > M = P</p> <p>T2: MC = MI; PC = PI; RC = RI; C: R > M = P; I: R > M = P</p> <p>C: T1 < T2 para M, R, P</p> <p>I: T1 = T2 para M, R, P</p>
Prosocialidad; 3.2	<p>T1: MC < MI; PC < PI; RC < RI; C: R < M < P; I: R < M = P</p> <p>T2: MC = MI; PC = PI; RC = RI; C: R < M < P; I: R < M = P</p> <p>C: T1 < T2 para M, R, P</p> <p>I: T1 = T2 para P y R; T1 > T2 para M.</p>
Timidez; 3.3	<p>T1: MC < MI; PC < PI; RC < RI; C: R = M = P; I: R > M = P</p> <p>T2: MC = MI; PC = PI; RC = RI; C: R = M = P; I: R = M = P</p> <p>C: T1 < T2 para M, P y R</p> <p>I: T1 > T2 para M y R; T1 = T2 para P.</p>

Agresión. Se confirma la hipótesis 6.3.1. En T1, respecto a la variable reputación en agresión, en cada muestra *el tipo sociométrico rechazado es diferente de medios y preferidos*, y cada tipo sociométrico es idéntico al homólogo de la otra muestra, *excepto en el caso de los preferidos* (PC < PI). En Intervención los tres tipos son estables, mientras que en Comparación las puntuaciones en agresión aumentan en los tres tipos. El resultado final

es que en T2 hay menos conductas de agresión en Intervención, y los rechazados de esta muestra evolucionan mejor que los rechazados de Comparación.

Prosocialidad. Se confirma la hipótesis 6.3.2. En T1, respecto a la variable reputación en prosocialidad, los tipos sociométricos de cada muestra son diferentes entre sí (*salvo P=M en Intervención*) pero cada uno de *los tres tipos de intervención es superior a su homólogo* de la otra muestra. En Intervención las puntuaciones en prosocialidad se mantienen estables, a excepción de los medios donde disminuyen. Por el contrario, en Comparación se produce un aumento en los tres tipos, pero este aumento es de mayor cuantía en los preferidos y medios, dando como resultado final que en T2 los tres tipos homólogo de ambas muestras se igualan en prosocialidad. Por una parte las distancias entre rechazados y preferidos y entre rechazados y medios aumentan en la muestra Comparación, y por otra parte la evolución de los rechazados de Intervención es mejor que la de los rechazados de Comparación.

Timidez. Se confirma la hipótesis 6.3.3. En T1, respecto a la variable reputación en timidez, los tipos sociométricos de cada muestra *no son diferentes* entre sí (excepto los R de Intervención que sí presentan más timidez que los M y P de su muestra); cada uno de *los tres tipos de intervención es superior a su homólogo* de la otra muestra; En Intervención disminuyen las conductas de timidez en medios y rechazados, sin embargo en Comparación aumentan en los tres tipos, de forma que el resultado final es que los tres tipos homólogos de ambas muestras se igualan en timidez, y además los rechazados de Intervención evolucionan mejor que los de Comparación y se igualan con los medios y preferidos de su muestra.

El cuadro 5.13 que viene a continuación se refiere a las variables de expectativas y autopercepciones.

Cuadro 5.13. *Impacto de la intervención en la tipología sociométrica. Resumen de resultados de las variables de expectativas y autopercepciones.*

Variable	Resultados de la intervención en los tipos sociométricos medios, preferidos y rechazados
Expectativas negativas- ÍndicePN; 4.1	<p>T1: MC = MI; PC = PI; RC = RI; C: R = M = P; I: R = M = P</p> <p>T2: MC > MI; PC > PI; RC = RI; C: R = M = P; I: R = M = P</p> <p>C: T1 = T2 para M, R, P</p> <p>I: T1 > T2 para M y R; T1 = T2 para P</p>
Soledad; 4.2.1	<p>T1: MC > MI; PC = PI; RC > RI; C: M=R > P=M ; I: R = M = P</p> <p>T2: MC > MI; PC = PI; RC >RI; C: R = M = P; I: R = M = P</p> <p>C: T1 = T2 para M, P y R</p> <p>I: T1 = T2 para M, P y R</p>
Insatisfacción social; 4.2.2	<p>T1: MC = MI; PC = PI; RC = RI; C: R = M = P; I: R = M = P</p> <p>T2: MC > MI; PC = PI; RC = RI; C: R = M = P; I: R = M = P</p> <p>C: T1=T2 para M, P y R</p> <p>I: T1=T2 para M, P y R</p>
Aceptación de los iguales; 4.3	<p>T1: MC = MI; PC = PI; RC = RI; C: R = M = P; I: R = M = P</p> <p>T2: MC < MI; PC = PI; RC = RI; C: R = M = P; I: R = M = P</p> <p>C: T1 = T2 para M, P y R</p> <p>I: T1 = T2 para P y R; T1 < T2 para M</p>
Expectativas positivas- ÍndicePP; 4.4	<p>T1: MC = MI; PC = PI; RC = RI; C: R = M = P; I: R = M = P</p> <p>T2: MC = MI; PC = PI; RC = RI; C: R = M < P; I: R = M = P</p> <p>C: T1 = T2 para M y R; T1 < T2 para P</p> <p>I: T1 = T2 para P y R; T1 > T2 para M</p>
Autocompetencia Cognitiva; 4.5	<p>T1: MC = MI; PC = PI; RC = RI; C: R = M < P; I: R = M < P</p> <p>T2: MC < MI; PC = PI; RC = RI; C: R = M < P; I: R = M < P</p> <p>C: T1 = T2 para M, P y R</p> <p>I: T1 = T2 para P y R; T1 < T2 para M</p>

Expectativas negativas. PN. Se confirma parcialmente (tendencia) la hipótesis 6.4.1. En T1, respecto a la variable expectativas negativas (PN), los tipos sociométricos de cada muestra *son idénticos* entre sí, e idénticos cada uno al tipo sociométrico homólogo de la otra muestra. La disminución de expectativas negativas que se observa en el alumnado de Intervención afectan sólo a los medios y rechazados, sin embargo en Comparación la estabilidad se da en los tres tipos, de forma que en T2, los medios y los preferidos de Intervención tienen menos expectativas negativas que sus homólogos y que los rechazados de Intervención evolucionan mejor que los de Comparación y tienden a tener menos expectativas negativas que éstos.

Soledad e Insatisfacción social. No se confirma la hipótesis 6.4.2. En T1, respecto a los dos factores extraídos de la escala de soledad e insatisfacción social, los tipos sociométricos de cada muestra *son idénticos entre sí*, pero *no son idénticos* cada uno al tipo sociométrico homólogo de la otra muestra. Tanto en soledad como en insatisfacción social la evolución de los tres tipos es estable en ambas muestras. Como resultado en T2 los medios de Intervención siguen expresando menos soledad que sus homólogos en Comparación, y menos insatisfacción social.

Aceptación de los iguales. Se confirma parcialmente (tendencia) la hipótesis 6.4.3. En T1, respecto a la variable aceptación de los iguales autopercebida los tipos sociométricos de cada muestra *son idénticos entre sí y además idénticos* cada uno al tipo sociométrico homólogo de la otra muestra; En Intervención el aumento en percepción de aceptación se produce sobre todo en los medios, mientras que los preferidos y rechazados son estables. Sin embargo en Comparación hay estabilidad en los tres tipos. En T2 los medios de Intervención tienen mejor autoconcepto social que sus homólogos en Comparación. Además, a pesar de la estabilidad a nivel estadístico de los rechazados de Intervención y de los rechazados de Comparación, el resultado final es que los rechazados de Intervención evolucionan mejor que los de Comparación, y tienden a acercarse más a los medios y preferidos de su muestra.

Expectativas positivas. PP. Se confirma parcialmente (tendencia) la hipótesis 6.4.4). En T1, respecto a la variable expectativas positivas, los tipos sociométricos de cada muestra *son idénticos entre sí y además idénticos* cada uno al tipo sociométrico homólogo de la otra muestra. En Intervención la disminución de expectativas positivas se debe al grupo de los

medios, mientras que preferidos y rechazados son estables. Por el contrario el aumento en Comparación se produce en el grupo de los preferidos. En T2 los tipos sociométricos de cada muestra siguen siendo idénticos cada uno al tipo sociométrico homólogo de la otra muestra, pero la tendencia final es que los rechazados de Intervención se van acercando a los medios y preferidos, mientras que los rechazados de Comparación se alejan.

Autocompetencia cognitiva. Se confirma parcialmente (tendencia) la hipótesis 6.4.5). En T1, respecto a la variable autocompetencia cognitiva percibida, los tipos sociométricos de cada muestra son idénticos cada uno al tipo sociométrico homólogo de la otra muestra, *pero rechazados y medios no se diferencian*, ni en Intervención ni en Comparación; En Intervención la mejora del autoconcepto cognitivo se produce en los medios, mientras que hay estabilidad en los tres tipos de Comparación. En T2 los medios de Intervención tienen mejor autoconcepto cognitivo que sus homólogos en Comparación. Además, a pesar de la estabilidad a nivel estadístico de los rechazados de Intervención y de los rechazados de Comparación, el resultado final es que los rechazados de Intervención evolucionan mejor que los de Comparación, y tienden a acercarse más a los medios y preferidos de su muestra.

A continuación se presenta el cuadro 5.14, relativo al impacto de la intervención en el tipo sociométrico en las variables de clima del aula percibido.

Cuadro 5.14. *Impacto de la intervención en la tipología sociométrica. Resumen de resultados de las variables de clima del aula percibido.*

Variable	Resultados de la intervención en los tipos sociométricos medios, preferidos y rechazados
Proximidad ; 5.1	<p>T1: MC > MI; PC = PI; RC = RI; C: R = M = P; I: R = M = P</p> <p>T2: MC < MI; PC = PI; RC = RI; C: R < M = P; I: R = M = P</p> <p>C: T1 = T2 para P; pero T1 > T2 para M y R</p> <p>I: T1 = T2 para M, P y R</p>
Control; 5.2	<p>T1: MC = MI; PC = PI; RC = RI; C: R = M = P; I: R = M = P</p> <p>T2: MC < MI; PC = PI; RC = RI; C: R = M = P; I: R = M = P</p> <p>C: T1 = T2 para P; T1 > T2 para M y R</p> <p>I: T1=T2 para M, P y R.</p>

Proximidad. Se confirma la hipótesis 6.5.1. En T1, respecto a la variable percepción de proximidad en el clima del aula, los tipos sociométricos de cada muestra *son idénticos* entre sí y además idénticos cada uno al tipo sociométrico homólogo de la otra muestra, *excepto en el caso de los medios*. En Intervención hay estabilidad en los tres tipos, mientras que en los medios y rechazados de Comparación disminuye la percepción de proximidad, resultando que en T2 los medios de Intervención perciben más proximidad por parte de sus profesores que sus homólogos de Comparación. En lo que respecta a los rechazados de Intervención, evolucionan mejor que sus homólogos, ya que en aquellos aumenta la percepción de proximidad, mientras que en éstos disminuye.

Control. Se confirma parcialmente (tendencia) la hipótesis 6.5.2. En T1, respecto a la variable percepción de control en el clima del aula los tipos sociométricos de cada muestra *son idénticos* entre sí y además idénticos cada uno al tipo sociométrico homólogo de la otra muestra. La evolución en ambas muestras en esta variable es similar punto por punto a la evolución en la variable de proximidad, aunque con menos fuerza. Esto es, en Intervención hay estabilidad en los tres tipos, mientras que en Comparación los medios y rechazados disminuyen la percepción de proximidad, resultando que en T2 los medios de Intervención perciben más proximidad por parte de sus profesores que sus homólogos de Comparación.

En lo que respecta a los rechazados de Intervención se observa una tendencia a evolucionar de forma más favorable que los rechazados de Comparación.

El cuadro 5.15 se refiere a la centralidad del alumno en el aula.

Cuadro 5.15. *Impacto de la intervención en la tipología sociométrica. Resumen de resultados de la variable centralidad del alumno en el aula.*

Variable	Resultados de la intervención en los tipos sociométricos medios, preferidos y rechazados
Centralidad; 6	Rechazados centralidad media y alta: estables en C e I Rechazados centralidad baja: 44.4 % estables en C y 16.7 % en I

Centralidad. Se confirma la hipótesis 6.6. En T2, la centralidad del alumnado inicialmente rechazado es mayor en la muestra Intervención que en la de Comparación, dado que la gran mayoría de los rechazados con centralidad baja en T1 en Intervención progresan hacia centralidades más altas en T2.

Finalmente se presenta el cuadro 5.16, relativo al impacto de la intervención en el tipo sociométrico en las variables de ajuste social informado por los padres y el profesor.

Cuadro 5.16. *Impacto de la intervención en la tipología sociométrica. Resumen de resultados de las variables de ajuste social informado por los padres y el profesor.*

Variable	Resultados de la intervención en los tipos sociométricos medios, preferidos y rechazados	
Relaciones positivas con los iguales-Padres; 7.1	T1: MC = MI; RC = RI; T2: MC = MI; RC = RI; C: T1 = T2 para R; T1 < T2 para M I: T1 = T2 para M; T1 < T2 para R	C: R = M; I: R = M C: R = M; I: R = M
Relaciones positivas con los iguales-Profesor; 7.2	T1: MC < MI; RC = RI; T2: MC = MI; RC = RI; C: T1 = T2 para R; T1 < T2 para M I: T1 = T2 para M y R	C: R = M; I: R < M C: R < M; I: R < M
Problemas con los iguales-Padres; 8.1	T1: MC = MI; RC = RI; T2: MC = MI; RC = RI; C: T1 = T2 para M y R I: T1 = T2 para M; T1 > T2 para R	C: R = M; I: R > M C: R = M; I: R = M
Problemas con los iguales-Profesor; 8.2	T1: MC = MI; RC = RI; T2: MC = MI; RC = RI; C: T1 = T2 para M y R I: T1 = T2 para M; T1 > T2 para R	C: R > M; I: R > M C: R > M; I: R > M

Relaciones positivas con los iguales – Padres. Se confirma la segunda parte de la hipótesis 6.7.1. En T1 como en T2, y en ambas muestras, las puntuaciones de los rechazados son las mismas que las de los medios. Sin embargo, en Intervención se produce un incremento significativo en la puntuación de los rechazados, mientras que en Comparación este incremento se da en los medios. El resultado final es que los rechazados de la submuestra Intervención se acercan más a sus compañeros medios, mientras que los rechazados de la submuestra Comparación se alejan más de los suyos.

Relaciones positivas con los iguales – Profesor. Se confirma la segunda parte de la hipótesis 6.7.2. En T1, los rechazados de ambas muestras son idénticos entre sí, y además los rechazados de Comparación son idénticos a los medios de su muestra. Sin embargo los medios de Intervención tienen relaciones más positivas que los rechazados de su muestra y que los medios de Comparación. En Intervención, rechazados y medios son estables, mientras que en Comparación se produce un incremento en los medios, de forma que en T2, en ambas muestras, los medios puntúan más alto en relaciones positivas que los rechazados. El resultado final es que los rechazados de la submuestra Intervención se han acercado más a sus compañeros mientras que los rechazados de la submuestra Comparación se han alejado de los suyos.

Problemas con los iguales – Padres. Se confirma la segunda parte de la hipótesis 6.8.1. Tanto en T1 como en T2, los rechazados de ambas muestras son idénticos entre sí, y los medios lo son entre sí. Pero en Comparación rechazados y medios puntúan igual, mientras que en Intervención los rechazados tienen más problemas con sus iguales que los medios. En Intervención, la puntuación de los rechazados disminuye y la de los medios es estable, con lo cual la distancia entre ambos se reduce, de tal manera que la diferencia inicial desaparece. Por el contrario, en Comparación hay estabilidad en los dos tipos, por lo tanto se mantiene la distancia. El resultado final es que los rechazados de la submuestra Intervención evolucionan mejor que los rechazados de la submuestra Comparación.

Problemas con los iguales – Profesor. Se confirma la segunda parte de la hipótesis 6.8.2. Tanto en T1 como en T2, los rechazados de ambas muestras son idénticos entre sí, y los medios entre sí; además, también en los dos tiempos y en las dos muestras, los rechazados puntúan más alto que los medios en problemas con los iguales, según el profesor. Sin embargo, en Intervención, la puntuación de los rechazados disminuye y la de los medios es estable, con lo cual la distancia entre ambos se reduce. En Comparación hay estabilidad en los dos tipos, por lo tanto se mantiene la distancia. El resultado final es que los rechazados de la submuestra Intervención se acercan más a sus compañeros, mientras que los rechazados de la submuestra Comparación se alejan de los suyos.

Con el objeto de tener una visión global del impacto de la intervención en los tres tipos sociométricos más representativos, y más especialmente en los rechazados iniciales, se comentan algunos aspectos relevantes.

En primer lugar se observa que en la muestra Intervención, el grupo sociométrico que cambia es mayoritariamente el grupo de medios (8 variables de las 13: NNR, NPR, Prosocialidad, Timidez, Expectativas negativas, Aceptación de los iguales, Expectativas positivas, y Autoconcepto cognitivo) mientras que preferidos y rechazados tienden más a permanecer estables. Por una parte, esto es congruente con el formato de la intervención realizada, que es universal y por lo tanto tiene que afectar al principal grupo del aula. Por otra parte, siendo los medios el grupo mayoritario del aula, cualquier cambio en este grupo puede tener una gran repercusión sobre los otros tipos, y no forzosamente en su beneficio. Sin embargo, en la muestra Comparación, o bien cambian todos los grupos, o no cambia nadie. Al cambiar todos o nadie, las distancias entre tipos se mantienen o incluso se acentúan. A continuación se ofrecen unos ejemplos:

NPR: se vio en el bloque anterior que las NPR habían disminuido en Intervención, lo cual era preocupante. En este bloque hemos comprobado que esta disminución en Intervención afecta a los preferidos y los medios, pero no a los rechazados, produciendo un beneficio final para estos últimos, que no existe en la muestra Comparación donde el distanciamiento entre tipos persiste.

Prosocialidad: mientras se producía un aumento de conductas prosociales en Comparación, Intervención era estable en esta variable. Pero resulta que este incremento global en Comparación se ha traducido en un empeoramiento para los rechazados de esta muestra porque ha sido de mayor cuantía para los preferidos y medios, y las distancias entre los rechazados y el resto de compañeros incluso han aumentado.

Expectativas positivas: en Comparación se produce un aumento general, mientras que por el contrario hay un decremento en Intervención. Sin embargo el incremento de Comparación se da en los preferidos, mientras que la disminución de Intervención se da en los medios, siendo que el resultado final favorece a los rechazados de Intervención y empeora la situación en los rechazados de Comparación.

En segundo lugar, en la muestra Intervención se observa una tendencia más acentuada hacia la estabilidad o la disminución en las puntuaciones, mientras que la muestra Comparación se inclina más hacia la estabilidad o incremento en la mayoría de las variables. Si utilizamos el grupo sociométrico de los medios, que representa más del 70% del alumnado del aula (ver Tabla 4.1.0.1), como indicador de cambio o estabilidad en la muestra, se observa que

a) Intervención (es decir el grupo de medios de Intervención) es estable en 5 variables (Agresión, Soledad, Insatisfacción social, Proximidad y Control), mientras que la muestra Comparación es estable en 7 variables (NNR, Expectativas negativas, Soledad, Insatisfacción social, Aceptación de los iguales, Expectativas positivas, y Autoconcepto cognitivo).

b) Intervención experimenta una disminución en 6 variables (NNR, NPR, Prosocialidad, Timidez, Expectativas negativas, y Expectativas positivas) mientras que en la muestra Comparación ocurre solo en 2 variables (Proximidad y Control)

c) Intervención experimenta un incremento en solo 2 variables (Aceptación de los iguales y Autoconcepto cognitivo), mientras que en la muestra Comparación esto ocurre en 4 variables (NPR, Agresión, Prosocialidad, Timidez).

Otro aspecto que merece ser comentado es que, a pesar de haber variables que se mantienen estables, los incrementos o disminuciones en las puntuaciones, en la muestra Intervención, se dan en su mayoría en función de si se trata de variables de carácter positivo o negativo respectivamente, pero no así en el caso de Comparación. Por ejemplo, Agresión es estable en Intervención, pero aumenta en Comparación; Timidez disminuye en Intervención, pero aumenta en Comparación; Autocompetencia cognitiva aumenta en Intervención, y es estable en Comparación; Proximidad y Control son estables en Intervención, pero disminuyen en Comparación,.... Las variables comentadas anteriormente (NPR, prosocialidad y expectativas positivas) son las que no se ajustan a esta pauta, pero, como se vio en el párrafo anterior, aun así el resultado final es positivo para la muestra Intervención.

Por otra parte, las únicas variables en las cuales se ve una estabilidad generalizada en ambas muestras son Soledad e Insatisfacción social. Una posible explicación podría ser el

hecho de que las puntuaciones que informan todos los niños en estas dos variables son desde el inicio muy bajas, tanto en el alumnado rechazado como en los otros tipos. Con esta premisa, una mejoría de la situación en los rechazados por informar de significativamente aun menos soledad e insatisfacción es difícil de conseguir, e incluso la mejoría de los rechazados podría más fácilmente corresponderse a un aumento de soledad e insatisfacción, es decir un empeoramiento, en el resto del aula, lo cual no es deseable.

Esto mismo es lo que pasa con los NPR, es decir, podríamos considerar que, a pesar de resultar beneficioso para los rechazados, hay un empeoramiento de la situación en Intervención por la disminución de NPR. Sin embargo, esta disminución coincide a la vez con una disminución de expectativas positivas y con un aumento de la percepción de aceptación de los iguales. Esto nos da a entender que quizá haya, por una parte, una mayor toma de conciencia de la realidad interpersonal en el aula, y por otra parte una mayor calidad y calidez de las relaciones interpersonales en el aula. Los niños tienen un mejor ajuste a la hora de anticipar las nominaciones positivas de sus iguales, por lo que sus expectativas positivas han reducido, de la misma forma que han reducido las nominaciones positivas emitidas. Se han vuelto más selectivos, pero la calidad y la calidez de sus interacciones han mejorado puesto que informan sentirse más aceptados.

De la misma forma, esta mayor calidad de las relaciones, reflexión y toma de conciencia de las relaciones interpersonales y mejor ajuste perceptivo también se verían reflejados en la disminución de NNR simultáneamente con la disminución de expectativas negativas.

Finalmente, cabe señalar que, en todos los análisis realizados tanto en el bloque anterior (bloque 2 – Impacto de la intervención en el alumnado en su conjunto) como en este bloque (bloque 3- Impacto de la intervención en los tipos sociométricos) los tamaños de efectos encontrados en los heteroinformes de los iguales (ÍndiceNNR, ÍndiceNPR, Agresión, Prosocialidad, Timidez) son grandes o muy grandes, mientras que en los autoinformes de percepciones y expectativas (Expectativas negativas y positivas, percepción social y cognitiva, soledad e insatisfacción social,) se obtienen magnitudes de efectos pequeños a moderados. Esto podría estar debido al hecho de que las puntuaciones en las autoevaluaciones son especialmente extremas desde el principio, y además sesgadas hacia lo positivo. Como ya se ha comentado en el caso más llamativo de las variables de

Soledad e Insatisfacción social, esto implica que una mejora significativa en estas variables difícilmente se puede dar, y menos aún con tamaño de efecto grande.

En resumen, centrándonos en la evolución de los rechazados, podemos concluir que en Intervención el rechazo es menos crónico, por debajo del 45% que se estima es la estabilidad media a largo plazo del rechazo (García Bacete *et al.*, 2010) y que los rechazados de Intervención tienden a igualarse con los de su aula en la mayoría de las variables. En concreto, por activa o por pasiva, su evolución es más favorable que la de los rechazados de Comparación en NNR, NPR, Agresión, Prosocialidad, Timidez, Expectativas negativas, Aceptación de los iguales, Expectativas positivas, Autoconcepto cognitivo, Proximidad y Control, además de Centralidad. También en las evaluaciones del ajuste social según los padres y el profesor se observa una mejor evolución de los rechazados de Intervención comparativamente con los de Comparación.

El hecho que, en la muestra Intervención, las variables proximidad y control del profesor se hayan mantenido en niveles altos junto con buenos resultados en diversas variables (menos NNR, menos agresividad, mejores relaciones positivas con los compañeros,...) va en el sentido de estudios anteriores donde se concluye que las relaciones positivas profesor-alumnado correlacionan con relaciones más positivas entre iguales, junto con menos problemas de conducta (Wu *et al.*, 2010), menos agresividad (Gest y Rodkin, 2011) y más prosocialidad (Lukner y Pianta, 2011).

4. El tipo sociométrico rechazado a final de ciclo

Finalmente, queremos saber si la situación de cualquier niño rechazado en T2 es comparable en ambas muestras, dicho de otra manera, ¿el rechazo se manifiesta del mismo modo en ambas muestras?; ¿la situación de rechazo en T2 tiene las mismas características que con los rechazados identificados en T1?; ¿se vive esta situación de la misma manera en ambas muestras, con las mismas percepciones y expectativas, con los mismos recursos personales e interpersonales? O, por el contrario, y como postulamos, ¿es más llevadera la

situación de rechazo en la muestra Intervención, incluso para un niño que sólo ha participado en una pequeña parte del programa de Intervención, por haberse incorporado recientemente al grupo-aula? Además queremos comprobar si el fenómeno de rechazo se manifiesta de la misma manera en T2 que se manifestaba en T1, dentro de una misma muestra y comparativamente con la otra muestra, y esto de forma ecológica, es decir incluyendo a todos los rechazados en cada momento, no solo a los que estuvieron presentes a lo largo de todo el ciclo.

De la misma manera que se hizo en los tres bloques precedentes, en primer lugar se ofrece un cuadro-resumen de los resultados de un grupo de variables obtenidos en los contrastes entre los distintos grupos de rechazados, T1 y T2 Comparación e Intervención. Luego se procede a la confirmación o refutación de las hipótesis correspondientes del conjunto de hipótesis 7 (capítulo III, punto 4.2), y se concluye con un comentario.

El primer cuadro de este bloque, cuadro 5.17, se refiere a la situación del alumnado identificado como rechazado en T2 respecto a las variables tasa de rechazo, nivel de rechazo y nivel de aceptación.

Cuadro 5.17. *El tipo sociométrico rechazado a final de ciclo. Resumen de resultados de las variables tasa de rechazo, nivel de rechazo y nivel de aceptación.*

Variable	Resultados de los contrastes de rechazados identificados en T1 con rechazados identificados en T2, en ambas muestras.		
Tasa de rechazo; 0		T1	T2
	C	13.1%	13.3%
	I	12.1%	8.6%
	En T1 y en T2, en ambas muestras, más niños que niñas.		
IndiceNNR; 1	$RC_{T1} = RI_{T1} = RC_{T2} > RI_{T2}$		
IndiceNPR; 2	T1: RC = RI; RC: T1 = T2 T2: RC > RI; RI: T1 > T2		

Tasa de rechazo. Se confirma la hipótesis 7.0. En T1, ambas muestras tienen porcentajes de rechazado similares. En tiempo T2 la tasa de rechazo es menor en la muestra

Intervención que en la de Comparación (nivel de significación del 90%). En T2, el porcentaje de rechazo en la muestra Comparación ofrece un valor alto (13.2%), habitual según la investigación, mientras que el porcentaje de Intervención es inusualmente bajo (8.6). Las diferencias de género, de prevalencia del rechazo asociado al varón, se observan en ambas muestras.

Nominaciones negativas NNR. Se confirma la hipótesis 7.2.1. En la muestra Intervención, el grupo de rechazados en T2 recibe menos NNR que las que recibía el grupo de rechazados de esta muestra en T1, mientras que la muestra Comparación no muestra diferencias entre los valores de los rechazados identificados en T1 y los identificados en T2. El resultado final es que las nominaciones negativas recibidas por el grupo identificado en T2 como rechazado son menos numerosas en Intervención que en Comparación. Esto viene a decir que en la muestra de Intervención el rechazo se manifiesta de forma significativamente menos intensa en T2 que como se manifestaba en T1, y como se manifestaba y se sigue manifestando en la muestra Comparación. Este resultado se da independientemente de quienes son las personas a las cuales va dirigido el rechazo, ya que los grupos de rechazados en cada tiempo están formados por los rechazados que lo son en ese tiempo, y pueden ser distintas de un tiempo al siguiente, a pesar de existir solapamiento debido a la cronicidad del rechazo.

Nominaciones positivas NPR. *No se confirma la hipótesis 7.2.2). En la muestra Intervención, los rechazados de T2 reciben menos nominaciones positivas que las que recibían los rechazados de T1.* Sin embargo, la muestra Comparación no muestra diferencias entre ambos grupos de rechazados. El resultado final es que las nominaciones positivas recibidas por el alumnado identificado en T2 como rechazado son menos numerosas en la muestra Intervención que en la de Comparación.

A lo largo del estudio, el hecho recurrente de la disminución de NNR en Intervención no vaya acompañado de un incremento en NPR, sino incluso de una disminución, no hace sino confirmar que estas dos dimensiones (rechazo y aceptación) son independientes, a pesar de estar relacionadas. El polo contrario al rechazo no es la aceptación, sino la ausencia de rechazo. Niveles bajos de rechazo no garantizan niveles altos de aceptación, como tampoco ocurre viceversa.

El cuadro 5.18 que viene a continuación se refiere a la situación del alumnado identificado como rechazado en T2 respecto a las variables de reputación.

Cuadro 5.18. *El tipo sociométrico rechazado a final de ciclo. Resumen de resultados de las variables de reputación.*

Variable	Resultados de los contrastes de rechazados identificados en T1 con rechazados identificados en T2, en ambas muestras.
Agresión; 3.1	T1: RC = RI; RC: T1 < T2 T2: RC > RI; RI: T1 = T2
Prosocialidad; 3.2	$RC_{T1} < RI_{T1} = RC_{T2} = RI_{T2}$
Timidez; 3.3	$RC_{T1} < RI_{T1} = RC_{T2} = RI_{T2}$

Agresión. No se confirma la hipótesis 7.3.1. En Intervención ambos grupos de rechazados T1 y T2 *no se diferencian* en el nivel de agresión, por el contrario, en Comparación los rechazados de T2 tienen un nivel significativamente más alto en conductas de agresión que los rechazados de T1 de esta misma muestra. A pesar de este notable empeoramiento en la puntuación en agresión de los T2 de Comparación en relación con los T1, la reputación en agresión del alumnado identificado en T2 como rechazado *es estadísticamente igual* en ambas muestras, Intervención y Comparación.

Prosocialidad. No se confirma la hipótesis 7.3.2. En Intervención ambos grupos de rechazados T1 y T2 *no se diferencian* en cuanto a las conductas prosociales evaluadas por los iguales. Por el contrario, la muestra Comparación tiene valores más altos de prosocialidad en los rechazados identificados en T2 que en los identificados en T1. A pesar de esta mejora en las calificaciones de prosocialidad del grupo T1 al grupo T2 de Comparación, la reputación en prosocialidad del alumnado identificado en T2 como rechazado *es igual* en ambas muestras, Intervención y Comparación.

Timidez. No se confirma la hipótesis 7.3.3. En Intervención ambos grupos de rechazados T1 y T2 *no se diferencian* en el nivel de timidez. Por el contrario, en la muestra Comparación los rechazados identificados en T2 presentan más conductas de timidez que el

grupo de rechazados identificados en T1. Sin embargo, a pesar de este empeoramiento entre el grupo T1 y el grupo T2 de Comparación, la reputación en timidez del alumnado identificado en T2 como rechazado *es igual* en ambas muestras, Intervención y Comparación.

A continuación viene el cuadro 5.19, que se refiere a las variables de expectativas y autopercepciones. Los datos indicados entre paréntesis no llegan a la significación requerida.

Cuadro 5.19. *El tipo sociométrico rechazado a final de ciclo. Resumen de resultados de las variables de expectativas y autopercepciones.*

Variable	Resultados de los contrastes de rechazados identificados en T1 con rechazados identificados en T2, en ambas muestras.
Expectativas negativas- IndicePN; 4.1	$(RC_{T1} = RI_{T1} = RC_{T2} > RI_{T2})$
Soledad; 4.2.1	T1: RC > RI; RC: T1 = T2 T2: (RC > RI); RI: T1 = T2
Insatisfacción social; 4.2.2	T1: RC = RI; RC: T1 = T2 T2: RC > RI; RI: T1 = T2
Aceptación de los iguales; 4.3	$RC_{T1} = RI_{T1} = RC_{T2} < RI_{T2}$
Expectativas positivas- IndicePP; 4.4	$RC_{T1} = RI_{T1} = RC_{T2} = RI_{T2}$
Autocompetencia Cognitiva; 4.5	$RC_{T1} = RI_{T1} = RC_{T2} = RI_{T2}$

Expectativas negativas. PN. Se confirma parcialmente la hipótesis 7.4.1. Los rechazados de T2 en Intervención informan de menos expectativas negativas que los rechazados de T1 de su misma muestra y que los rechazados T1 y T2 de Comparación,

aunque sin alcanzar la significación requerida ($p=.08$). En Intervención la situación de los rechazados en T2 no es la misma que la situación en la cual se encontraban los rechazados de T1. Lo mismo que el nivel de rechazo recibido es menor, cuantitativamente los rechazados de T2 anticipan menos nominaciones negativas que las que anticipaban los rechazados de T1.

Soledad e Insatisfacción social. Se confirma parcialmente las hipótesis 7.4.2. Estadísticamente, en la muestra Intervención, ambos grupos de rechazados T1 y T2 informan del mismo nivel de soledad e insatisfacción social. Lo mismo ocurre con los dos grupos de rechazados de Comparación. Sin embargo, se observa que el nivel de soledad informado por los rechazados de Intervención en T1 es más bajo que el nivel informado por los rechazados de Comparación en T1. Así mismo, (pero con $p=.09$) los rechazados de Intervención en T2 también perciben menos soledad que los rechazados de Comparación en T2. En cuanto a la variable de insatisfacción social, el alumnado identificado en T2 como rechazado en Intervención percibe significativamente menos insatisfacción social que el grupo de rechazados T2 de Comparación.

Aceptación de los iguales. Se confirma la hipótesis 7.4.3. En Intervención, el grupo de rechazados T2 percibe una mayor aceptación por parte de sus iguales que la que percibía el grupo de rechazados T1. Por el contrario, la muestra Comparación no muestra diferencias entre los valores de los rechazados identificados en T1 y en T2. Como resultado, en T2 los rechazados de Intervención expresan mayor autocompetencia social que los rechazados de Comparación.

Expectativas positivas. PP. No se confirma la hipótesis 7.4.4. Las expectativas positivas del alumnado identificado en T2 como rechazado *no son más altas* en la muestra Intervención que en la de Comparación, y no existen diferencias entre los cuatro grupos de rechazados.

Autocompetencia cognitiva. No se confirma la hipótesis 7.4.5). La percepción de autocompetencia cognitiva del alumnado identificado en T2 como rechazado son iguales en ambas muestras. No se observan diferencias entre los cuatro grupos de rechazados.

El cuadro 5.20 se refiere a la situación del alumnado identificado como rechazado en T2 respecto a las variables de clima del aula percibido.

Cuadro 5.20. *El tipo sociométrico rechazado a final de ciclo. Resumen de resultados de las variables de clima del aula percibido.*

Variable	Resultados de los contrastes de rechazados identificados en T1 con rechazados identificados en T2, en ambas muestras.
Proximidad ; 5.1	T1: RC = RI; RC: T1 > T2 T2: RC < RI; RI: T1 = T2
Control; 5.2	T1: RC = RI; RC: T1 > T2 T2: RC < RI; RI: T1 = T2

Proximidad. Se confirma la hipótesis 7.5.1. La percepción de proximidad en las relaciones del profesor con el alumnado del alumnado identificado como rechazado en T2 es mayor en la muestra Intervención que en la de Comparación. En la muestra Comparación los rechazados identificados en T2 informan de menos proximidad que el grupo de rechazados identificados en T1, mientras que la muestra *Intervención no muestra diferencias* en los valores de los dos grupos de rechazados, T1 y T2.

Control. Se confirma la hipótesis 7.5.2). La percepción de control en las relaciones del profesor con el alumnado del alumnado identificado en T2 como rechazado es mayor en la muestra Intervención que en la de Comparación. En la muestra Comparación los rechazados identificados en T2 informan de menos control que el grupo de rechazados identificados en T1, mientras que la muestra *Intervención no muestra diferencias* en los valores de los dos grupos de rechazados, T1 y T2.

El último cuadro de este bloque, cuadro 5.21, se refiere a la centralidad del alumnado identificado como rechazado en T2

Cuadro 5.21. *El tipo sociométrico rechazado a final de ciclo. Resumen de resultados de la variable centralidad del alumno en el aula.*

Variable	Resultados de los contrastes de rechazados identificados en T1 con rechazados identificados en T2, en ambas muestras.		
Centralidad; 6	R. de baja centralidad		
		T1	T2
	C	37	30
	I	27	10

Centralidad. Se confirma la hipótesis 7.6. Entre el alumnado identificado como rechazado en T2, hay menos rechazados con centralidad baja en la muestra Intervención que en la muestra Comparación. Mientras en Intervención sólo permanece en centralidad baja un 10%, en Comparación se mantiene prácticamente el mismo porcentaje inicial. Según el estudio de Jones y Estell (2010), los niños se esfuerzan por ganar saliencia en las redes sociales, y parece ser que estos esfuerzos se ven recompensados en mayor medida en la muestra Intervención que en Comparación.

Con el objeto de tener una panorámica de la situación de los rechazados en el contexto formado en T2, y de sus principales diferencias con el contexto formado en T1, se ofrece el siguiente resumen:

Si en T1 daba lo mismo ser rechazado en la muestra Comparación que en la muestra Intervención, ya que la intensidad de rechazo recibido por parte de los iguales era la misma y daba lugar a las mismas percepciones y expectativas, en T2 la situación es distinta.

Los niños rechazados en T2 en la muestra Intervención lo son con una intensidad baja, sus compañeros no focalizan su desagrado hacia unos pocos en la clase y emiten relativamente pocas NNR hacia ellos. Algunos de los elementos del programa de intervención eran precisamente que los niños focalizasen menos en lo negativo, y que se volviesen más empáticos. De esta manera, por una parte aceptan más las diferencias

interindividuales y por otra parte toman conciencia de lo que significa su manifestación de rechazo para la persona que la recibe.

En correspondencia con este nivel de rechazo bajo que reciben los rechazados de T2 en Intervención, éstos se sienten más aceptados y tienen menos expectativas negativas. También se mantiene un nivel bajo de soledad percibida.

Por el contrario, la situación en Comparación se ha deteriorado, y se observa más agresividad en los rechazados de T2 que la había en los rechazados de T1, más timidez y más insatisfacción social.

Así pues, a final de ciclo, existe un empeoramiento en la situación de los rechazados en T2 en Comparación, mientras que por el contrario ésta ha mejorado en Intervención. En concreto en las variables NNR, Expectativas negativas y Aceptación de los iguales, la situación informada por el alumnado rechazado de Intervención es significativamente mejor que en su homólogo de Comparación, y mejor de lo que era al inicio del ciclo. En Intervención el contexto de los iguales es más acogedor que en Comparación, y así lo perciben los rechazados.

Finalmente, cabe señalar que, en T2, la figura del docente está muy deteriorada en el caso de los rechazados T2 de Comparación, mientras que en Intervención los rechazados de T2 le profesan la misma alta estima que le profesaban los rechazados de T1.

Los resultados obtenidos con el grupo de rechazados T2 de Intervención nos llevan a un perfil del rechazado que ya no se corresponde con el que se dibujó para describir a los rechazados T1 de Intervención y de Comparación.

Al inicio de este estudio la situación del alumnado rechazado de ambas muestras era muy similar. Sin embargo en Intervención se ha conseguido una tasa de rechazo (8.6 %), muy por debajo de los parámetros vistos en estudios anteriores (generalmente entre el 12% a 15%) según la revisión de Garcia Bacete *et al.* (2010) y una cronicidad (36.4%) también muy por debajo de lo habitual (media de 60% al año y 45% a más largo plazo) según la revisión de Garcia Bacete *et al.* (2010). Por contra, la muestra Comparación se mantiene dentro de los parámetros habituales (13.3 de tasa de rechazo y 57.7 de cronicidad).

Una de las características definitorias es el índice de NNR. En T2, este aspecto no ha cambiado para los rechazados en Comparación, cuyo índice medio ha disminuido de un

10% no significativo y sigue siendo alto (de 45.37 a 40.37, ver tabla 4.4.1.1.) pero es distinto para los rechazados de Intervención, que presentan una disminución significativa del 35% (de 46.69 a 31.84, ver tabla 4.4.1.1). Los rechazados T1 de Intervención y Comparación y los rechazados T2 de Comparación reciben rechazo por parte de la mitad de sus compañeros de aula, sin embargo los rechazados T2 de Intervención reciben rechazo por menos del tercio de compañeros de aula. Dicho de otro modo, en T2, en la muestra Intervención se es rechazado con muchas menos NNR que en la muestra Comparación. Para medir el alcance de esta disminución de NNR en la muestra Intervención, se averiguó qué rechazados en T2 en la muestra Intervención NO serían rechazados si estuvieran en Comparación. Primero comprobamos el índice NNR mínimo necesario para ser rechazado en T2 en Comparación y en Intervención. El Índice NNR_T2 mínimo en Comparación es 26 (con una cuarta parte de los alumnos del aula que nominan negativamente, uno es rechazado), mientras que el mínimo en Intervención es 17 (con una sexta parte de los alumnos que nominan negativamente (4 en un aula de 25), uno es rechazado). Se comprobó entonces que existían 4 sujetos de Intervención (de los 19 que hay en total) que eran rechazados con un índice menor de 26. Si a estos 4 sujetos de Intervención se les asigna la tipología Medio (que sería su estatus sociométrico si estuvieran en Comparación) y se realizan tablas de contingencia, entonces el nivel de significación obtenida en la tabla 4.4.0.1 de tasa de rechazo es superior al 95% (en vez del 90% , residuos corregidos =-1.6). Sin embargo se comprobó que en T1 no había diferencias entre los respectivos índices mínimos de NNR en Comparación e Intervención para ser rechazado. En T1, con índices de NNR entre 21 y 25 (que son los índices mínimos para ser rechazado en T1) , hay 2 sujetos rechazados en Comparación y 1 en Intervención, y los demás rechazados , hasta un total de 30 rechazados en Comparación y 26 en Intervención, tienen índices de NNR entre 29 y 83 en ambas muestras.

Si aplicamos también esta estrategia (asignar la tipología Medio a estos 4 rechazados de Intervención en T2) en la tabla de contingencia realizada para comprobar la estabilidad de rechazo, se obtienen resultados aún mejores que los señalados en la tabla 4.3.0.1, con una tasa de cronicidad todavía más baja. Así, visto el caso de los rechazados T2 de Intervención, no podemos considerar el nivel de NNR como indicador absoluto de rechazo

independientemente de la muestra. Un niño rechazado en una muestra no necesariamente sería identificado como tal en otra muestra.

Otro elemento importante para el dibujo del perfil del rechazado es el nivel de centralidad en el aula. Sin embargo vemos que en T2 en Intervención hay un porcentaje extremadamente bajo de rechazados con centralidad baja (10.5%), mientras que la situación en este aspecto no ha cambiado para la muestra Comparación, y sigue habiendo alrededor de un tercio de rechazados con centralidad baja. Por lo tanto la centralidad también deja de ser un indicador significativo de los rechazados, en el caso de T2 Intervención.

A continuación se presentan las conclusiones generales de este estudio.

5. Conclusiones del estudio

Además de comprobar si se ha conseguido el principal objetivo de la intervención, es decir, si se ha reducido la tasa de rechazo y su cronicidad, esta tesis se ha propuesto dos grandes metas. La primera, seguir aprendiendo sobre las situaciones de rechazo que tienen lugar en los escenarios escolares, en particular identificar el perfil del rechazo al inicio de la escolaridad. La segunda, validar el programa desarrollado y aplicado, conocer si el esfuerzo de la intervención se traduce en cambios positivos en las aulas, en el alumnado en general y en el alumnado en posición de rechazado en particular. Para ello se ha analizado el comportamiento de distintas variables psicosociales aportadas por los diferentes agentes (el alumno, los compañeros, el profesor, y los padres), primero en el alumnado total de las dos muestras y luego en los diferentes tipos sociométricos, para evaluar el cambio obtenido mediante la intervención en algunos de sus aspectos focales. Más concretamente se ha estudiado al alumnado rechazado en contraste con los alumnos promedios y con los preferidos, para comprobar hasta qué punto se ha conseguido cambiar o suavizar la situación de los rechazados.

A) Nivel de consecución del principal objetivo de la intervención, reducir el rechazo entre iguales

El rechazo de los iguales en la infancia es una de las dificultades que más consecuencias negativas tiene para el ajuste psicosocial (Burt, Obradovic, Long y Masten, 2008). La red social de niños y niñas 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 *et al.*, 1990), lo que trae consigo importantes consecuencias negativas, entre las que Bierman (2004) señala, a corto plazo, dificultades emocionales, como la soledad y el bajo rendimiento académico; y a largo plazo encontramos tanto problemas internalizados, depresión, baja autoestima y ansiedad, como problemas externalizados, abandono escolar, problemas de conducta o conducta antisocial.

Las intervenciones para combatir el rechazo según el modelo conceptual centrado en el niño, que se limitaban a intentar remediar los déficits de competencia social en el propio niño rechazado, resultaban poco eficaces porque en general no se conseguía la generalización de las habilidades aprendidas fuera del propio contexto de aprendizaje y no se mantenían los efectos a largo plazo (Mikami y Pfiffner, 2006; Moote, Smith y Wodarski, 1999). Los participantes a veces mejoraban en su conducta social, pero no en su estatus sociométrico (p.e. Hoza, Gerdes, Mrug, Hinshaw, Bukowski, Gold, *et al.*, 2005).

Los programas de aprendizaje socio-emocional de tipo universal también se tienen que acoger con un optimismo cauteloso, ya que si bien consiguen mejoras en el comportamiento social, a menudo estas mejoras tienen poco impacto en la aceptación social. De hecho, según indica la revisión llevada a cabo por Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger (2011), aunque los 213 estudios revisados tenían como foco el desarrollo de habilidades socio-emocionales, sólo el 32% de ellos evaluaron estas habilidades como resultados de la intervención. Entre los escasos estudios que incorporan el nivel de rechazo (ÍndiceNNR) como variable dependiente, se ha comprobado que las mejoras conseguidas mediante programas de aprendizaje de habilidades socio-emocionales, cuando las hay, no siempre van acompañadas de una mejora en el nivel de rechazo (p.e. Conte, Andrews, Loomer, y Hutton, 1995; Mateu-Martínez, Piqueras, Jiménez-Albiar, Espada, Carballo y Orgilés, 2013) y en general no se extienden hasta el estatus sociométrico (p.e. Leflot, van

Lier, Onghena y Colpin, 2013; Conduct Problems Prevention Research Group, 2010a), ya que la tasa de rechazo y su cronicidad son variables que han sido escasamente tratadas en los estudios. Todo lo anterior evidencia la necesidad de ampliar el repertorio de las actuaciones hasta llegar a intervenciones que se acercan cada vez más al multicomponente, al menos a nivel de acciones dentro del aula. En definitiva se trata de multiplicar las acciones para mejorar el contexto del aula de forma transversal a las actividades del aula, es decir, más allá de las propias sesiones con contenido de aprendizaje socio-emocional específico.

Un componente muy útil para este objetivo es el aprendizaje cooperativo, para el cual se forman grupos con niños rechazados y aceptados que trabajan conjuntamente. Los resultados de intervenciones donde se han utilizado las actividades cooperativas indican que la aceptación social entre iguales aumenta después de estas actividades (Roseth, Johnson y Johnson (2008), citado en García Bacete *et al.*, 2013a), aunque en general no se indican resultados en cuanto a tasa o estabilidad de rechazo.

Otro componente que ayuda a generar un clima de aula positivo es la utilización de lo que nosotros (GREI) hemos llamado estrategias permanentes, que pueden consistir por ejemplo en reconocer alguna cualidad en cada niño y felicitarlo (Estrella del día), pero también puede ser simplemente la rutina de saludarse todos al iniciar el día. Numerosos programas de intervención universales utilizan este tipo de componente (p.e. Conduct Problems Prevention Research Group, 1999), con resultados positivos en cuanto a una mejora en el clima del aula y en las relaciones entre los niños (Weissberg y O'Brien, 2004).

También se ha comprobado que la utilización de normas prosociales (Me meto en tus zapatos) y de inclusión (Todos podemos jugar. No se puede decir “No puedes jugar”) es recomendable y permite aumentar la aceptación social entre iguales (p.e. Harrist y Bradley, 2003).

De manera general, se ha demostrado que las intervenciones llevadas a cabo por el propio docente tienen una mayor eficacia que las aplicadas por personal externo (Durlak *et al.*, 2011). Esto implica la necesidad de formación del profesorado, y su compromiso y responsabilidad, además de un seguimiento pautado, continuo y orientado por parte del equipo investigador, ya que estas cuestiones y dificultades de todo tipo que se derivan de la

implementación también tienen una influencia considerable en los resultados de la intervención (Durlak y Dupré, 2008).

Las dificultades sociales de los niños problemáticos se agravan a menudo por tener relaciones difíciles con su maestro (Conduct Problems Prevention Research Group, 2010b). Así que en diversas intervenciones también se ha apelado a un cambio en las *prácticas del docente*, figura referente para el alumnado, de manera a tener una mayor influencia en reducir el rechazo (p.e. Mikami *et al.*, 2005).

Así mismo, en las intervenciones para reducir el rechazo, por su similitud se pueden aprovechar a los mismos factores de contexto social que se utilizan en las intervenciones contra el acoso escolar (Espelage y Swearer, 2003). A partir del trabajo seminal de Olweus (1992), muchas de las intervenciones anti-bullying intentan alterar la ecología del grupo de iguales que apoya el acoso, animando a los niños observadores a tener empatía con las víctimas y así poner fin a la victimización de que son testigos (Pellegrini y Long, 2004). El equivalente en el contexto de rechazo entre iguales son las habilidades de *observadores asertivos*.

Por último, a los componentes universales se les ha añadido acciones más focalizadas, como pueden ser talleres para padres (p.e. Conduct Problems Prevention Research Group, 2010a; Mikami, 2010) y tutoría en pareja con iguales (p.e.. Battistich, Solomon, Watson y Schaps, 1997; Conduct Problems Prevention Research Group, 2010a). En el caso de la intervención evaluada en este trabajo, se realizó un *taller de padres* facilitadores de la amistad, y un *taller de aprendizaje de la amistad*, ambos destinados específicamente a los niños rechazados y sus familias.

Sin embargo y a pesar de todos los esfuerzos, como hemos visto, el aumento de la aceptación social no siempre se produce (p.e., Conduct Problems Prevention Research Group, 2002, 2011), y cuando se produce no suele ir acompañado de una reducción significativa de la tasa de rechazo o su cronicidad (p.e. Mateu-Martínez *et al.*, 2013) y tampoco de un aumento de la percepción de aceptación por parte de los iguales (p.e. Harrist y Bradley, 2003), puede que incluso haya un aumento de la insatisfacción social (Harrist y Bradley, 2003).

El grupo de investigación GREI ha tenido en cuenta todos los elementos mencionados en los párrafos anteriores y los ha incorporado en su programa de

intervención. A la vista de los resultados obtenidos en estudios anteriores, uno de los mayores logros de esta intervención ha sido no sólo conseguir la reducción de los índices de NNR a nivel de muestra y de aula, sino la reducción efectiva de la tasa de rechazo y su cronicidad de forma significativa, logros que no se han conseguido en otras intervenciones como se señala en los párrafos anteriores.

La segunda contribución importante reside en que el alumnado de Intervención, consecuente y congruentemente con el hecho de haber menos NNR en las aulas, manifiesta menos expectativas negativas y una mayor percepción de aceptación por parte de los iguales.

Por lo tanto, podemos considerar que la intervención ha sido eficaz en lo que se refiere a su objetivo específico: promover la aceptación y reducir el rechazo entre iguales.

B) Perfil del rechazado

En este estudio, se han perfilado algunos rasgos descriptivos del rechazo. La tasa de rechazo se sitúa entre el 12-13%, de los cuales las 3/5 partes son chicos. El perfil del alumnado rechazado al principio de la escolaridad viene definido por las características siguientes: a) en términos absolutos reciben más nominaciones negativas y menos positivas que sus compañeros, su visibilidad o saliencia en el aula es menor que la que tiene la mayoría de sus compañeros de su aula y sus profesores informan de que estos niños presentan un amplio repertorio de problemas relacionales con sus compañeros. b) Suelen mostrar más comportamientos agresivos y menos conductas prosociales que los que presentan otros niños y niñas de su mismo contexto de referencia, de su misma aula. Esto es, si bien se puede afirmar que los rechazados en general son más agresivos y menos prosociales que los niños de otra tipología sociométrica, esto sólo se puede afirmar cuando nos referimos a su contexto de referencia, y no tanto en términos absolutos. En la misma dirección, pero sólo como tendencia, los rechazados informan de más expectativas negativas, más soledad y menos autoconcepto social y cognitivo que lo que informan los alumnos medios de su muestra. Estos resultados hacen evidente la importancia del contexto de referencia y de las normas de grupo. c) En estas edades parece que la situación del

rechazo también se ve afectada por una visión optimista que caracteriza a los niños y niñas de esta edad y a su entorno. Así, los niños y niñas en situación de rechazo tienen un nivel equiparable a sus compañeros en las expectativas positivas que tienen y en el nivel de satisfacción social, tanto padres como profesores informan que sus relaciones positivas con sus iguales son comparables a los niveles que muestran los otros niños de su edad, y los rechazados no se diferencian de la mayoría de los niños de su clase en cómo evalúan las conductas del profesor y la confianza que depositan en él. Todo ello parece actuar de forma compensatoria, pero, lejos de ayudar, esto dificulta el que se inicie de forma temprana el trabajo sistemático para modificar las situaciones de rechazo.

C) Impacto de la intervención

Respecto al impacto de la intervención realizada, los análisis realizados indican que en la muestra Intervención la evolución en general es significativamente mejor que en la muestra Comparación. Esto se comprueba en el alumnado en su conjunto, en las aulas tomadas como fracciones muestrales, y además en el alumnado rechazado. El alumnado y las aulas tienen un comportamiento homogéneo, se comportan y reaccionan de la misma forma según pertenezcan a la muestra de Intervención o a la muestra Comparación. El alumnado y las aulas de Comparación y las de Intervención evolucionan cualitativa y cuantitativamente de forma significativamente diferente. Las aulas de Comparación y las de Intervención no coinciden en la evolución de ninguna de las 13 variables que se han evaluado, de forma que en el caso de Intervención se producen mejoras directas en 6 variables (NNR, Timidez, PN, Soledad, Aceptación de los iguales, Autocompetencia cognitiva), mientras que en las de Comparación se produce un deterioro directo en cinco de las variables medidas (agresión, timidez, insatisfacción social, proximidad y control). Así, bien de forma directa por mejoría en Intervención o por deterioro en Comparación, bien por el balance de los cambios en direcciones opuestas, el resultado como se viene comentando es absolutamente favorable a la muestra y a las aulas de Intervención.

De forma más específica, en el alumnado y en las aulas de Intervención, por contraste con la de Comparación: hay menos nominaciones negativas y los alumnos

anticipan que recibirán menos nominaciones negativas; hay menos conductas agresivas y se han equiparado en conductas de aislamiento pasivo, perciben menos soledad e insatisfacción social, se perciben más competentes tanto en el ámbito social como en el cognitivo. Además el clima de aula medido a través de las relaciones del profesor con el alumnado es más positivo, percibiendo más conductas de proximidad y de control en sus profesores.

Las aulas de intervención se han convertido en escenarios de aceptación y de ayuda, en el que el alumnado se beneficia tanto en conductas externalizantes (menor manifestación explícita del rechazo, menos agresión) como en conductas internalizantes (sentimiento de más aceptación, menos timidez, menos soledad e insatisfacción social) y sociocognitivas (menos expectativas negativas, mejor autoconcepto cognitivo). A esto se une el hecho fundamental que la figura del profesorado se ha visto preservada. La imagen del profesor de Intervención se mantiene significativamente positiva, a diferencia de lo que ha ocurrido en la de Comparación, en donde el alumnado en general, y los rechazados en particular, parecen haber perdido una parte de la confianza que depositaban en el profesor. Los resultados obtenidos en la muestra Intervención van en el sentido de estudios anteriores donde se concluye que las relaciones positivas profesor-alumnado correlacionan con relaciones más positivas entre iguales, junto con menos problemas de conducta (Wu *et al.*, 2010), menos agresividad (Gest y Rodkin, 2011) y más prosocialidad (Lukner y Pianta, 2011). Por otro lado, gran parte de los cambios (8 de las 13 variables) se han focalizado en el alumnado medio por contraste con lo que ocurre en sus homólogos de Comparación, esto es, el cambio en Intervención afecta a la gran mayoría del alumnado y en quienes contribuyen a definir el clima del aula. Estos resultados apoyan la importancia del papel y la figura del profesor y validan de forma radical la necesidad de desarrollar intervenciones de carácter universal y preventivo, dirigidas a todo el alumnado.

Por lo que se refiere a los rechazados de la muestra de intervención, son los grandes beneficiarios de esta intervención. Por una parte, en las aulas de Intervención hay una tasa de rechazo significativamente inferior a la que había al principio de la intervención (12.1% vs 8.9%), y muy inferior a la que había y hay en Comparación (13%), la intensidad del rechazo que reciben es significativamente inferior que el que recibían al principio y el que reciben los rechazados de Comparación (pasa de 47% al 31%), ganan en centralidad, y permanecen en

situación de rechazo durante menos tiempo (36.4% de cronicidad frente al 57.7% en la de Comparación). Esto es, tiene un rechazo más leve y durante menos tiempo. En concreto, por activa o por pasiva, su evolución es más favorable que la de los rechazados de Comparación en NNR, NPR, Agresión, Prosocialidad, Timidez, Expectativas negativas, Aceptación de los iguales, Expectativas positivas, Autoconcepto cognitivo, Proximidad y Control y en las evaluaciones del ajuste social que hacen padres y el profesores. Estos cambios permiten que el alumno rechazado de las aulas de Intervención tienda a igualarse con los alumnos medios y preferidos de su aula en la mayoría de las variables.

Y estos resultados se mantienen cuando se considera la muestra de rechazado que hay en T2, independientemente de que hayan participado o no en la intervención desde el principio (bloque 4). En las aulas de Intervención se producen mejorías en el contexto mismo, independientemente del alumnado rechazado que las ocupa en un momento dado, que informan que para el alumnado rechazado estar escolarizados en aulas de Intervención, aulas en las que se potencia y se práctica la aceptación, la ayuda, la convivencia y las relaciones de amistad, es una gran ventaja. Podemos considerar por tanto que otro gran logro de esta intervención ha sido suavizar la propia condición de rechazado, de tal manera que el perfil de rechazado dibujado al inicio del estudio, que es representativo del rechazado T1 de Intervención y de Comparación y del rechazado T2 de Comparación, ya no se corresponde con el rechazado T2 de Intervención. Para este grupo de rechazados T2 de Intervención es necesario elaborar otro perfil, mucho más suavizado. Pese a tener ellos también la condición de rechazado, no viven esta situación como se describe en el perfil dibujado inicialmente. Este resultado también avala con fuerza la importancia de intervenciones universales, y que las ganancias que se producen se trasladan al alumnado en situación de mayor debilidad, de rechazo. O lo que es lo mismo, que es inadecuado plantearse intervenciones centradas en el alumnado rechazado, pues como se acaba de ver la evolución del alumnado en su conjunto es radicalmente diferente según estén escolarizados en aulas de Intervención o en aulas de Comparación.

Otro aspecto que se ha observado en este estudio es el hecho de que las puntuaciones medias en los cuestionarios son muy altas cuando miden una dimensión positiva, y muy bajas cuando miden una dimensión negativa, de lo que se deduce que las percepciones que

tienen los niños de 6 años son muy positivas. Sus calificaciones y expectativas son muy altas, y tienen una visión positiva de su propia imagen y de sus habilidades y capacidades. Así mismo padres y profesores suelen tener buenas opiniones de ellos. Como se ha dicho anteriormente, todo esto conforma un contexto inicial muy positivo para la inmensa mayoría del alumnado de 1º de primaria. Sin embargo, con el paso del tiempo, a lo largo de la escolaridad, calificaciones, percepciones, evaluaciones y expectativas se van ajustando, esto es, parece que el que mejor está con el paso del tiempo es el que menos pérdidas ha experimentado de ese escenario inicial positivo e ilusionante hacia el futuro.

Esto se ve en nuestros resultados, tanto en la evolución global del alumnado (bloque 2) como en la situación del alumnado rechazado en T2 (bloque 4). La evolución general es más beneficiosa en la muestra Intervención, y en T2 la situación resultante para el alumnado de Intervención es claramente mejor que la que ocurre en Comparación. Sin embargo, como hemos dicho, se observa que hay 6 variables en las que la situación favorable se produce por mejorías directas en todo el alumnado en las aulas de Intervención, mientras que por el contrario, encontramos un número significativo de cambios (5) en los que el beneficio en las aulas de Intervención se produce porque en las aulas de Comparación se ha producido una pérdida o deterioro, en las que se ha producido un incremento de agresión, de timidez y de insatisfacción, y una disminución importante en las conductas de proximidad y de control que se observan en el profesorado.

Por último, no deseamos finalizar este apartado de conclusiones sin llamar la atención sobre otra contribución importante de esta intervención, que se refiere a los mismos instrumentos de medir el cambio conseguido. Según la revisión llevada a cabo por Durlak y colaboradores (2011), la mayoría (53%) de los estudios sobre la eficacia de las intervenciones anteriormente desarrolladas se han basado en datos proporcionados por observaciones y evaluaciones informadas por adultos (padres, profesores y observadores), y no en evaluaciones sociométricas de los iguales. Sin embargo, cuando se trata de rechazo entre iguales, es en el propio contexto de los iguales y en sus apreciaciones donde más se desea que haya cambio, pero también es donde probablemente este cambio es más difícil de conseguir (Parker y Asher, 1987). En la intervención aquí evaluada, el hecho de que tales cambios se hayan podido comprobar ante todo mediante datos aportados por los propios

iguales, y no solo por informes de padres y profesores, le da aún más relevancia a la eficacia y la validez de esta intervención.

D) Conclusiones finales

En respuesta a la realidad compleja que supone las situaciones de rechazo, a los modelos teóricos y los programas de intervención anteriormente desarrollados, el grupo GREI está desarrollando y aplicando un modelo de intervención multinivel, multicomponente y multiagente. Este modelo se caracteriza por ser fundamentado en conocimientos contrastados y en la realidad del contexto de intervención, intensivo (múltiples componentes y múltiples agentes actuando simultáneamente), extensivo (que se inicie pronto y que se prolongue en el tiempo), global (múltiples objetivos, componentes integrados), ecológico (se realiza en el propio contexto en el que se produce y se aplica por el profesorado y el alumnado) y comprometido (por parte de administraciones, equipos docentes e investigadores, familias y alumnado). Esta propuesta forma parte de las denominadas intervenciones preventivas multicomponente (Bierman y Powers, 2009), ecológicas (Tolan, Guerra, y Kendall, 1995) y totales (McFadyen-Ketchum y Dodge, 1998).

Los principales objetivos de este programa se relacionan con la creación de un ambiente positivo e incluyente dentro del aula, mediante la reflexión y toma de conciencia sobre las relaciones interpersonales, la adquisición de habilidades sociales por parte de todo el alumnado, la mejora de la reputación o creación de reputación positiva, el trabajo cooperativo,...permitiendo así a los rechazados mejorar su posición sociométrica, por su propia actuación proactiva y positiva en este sentido y porque la disposición de sus compañeros hacia ellos mejora.

Para cumplir estos objetivos se han diseñado 12 componentes de intervención que se activan de forma coordinada y estructurada, que conllevan práctica, se les dedica tiempo y atención suficiente y están orientados por objetivos explícitos. Esta intervención adquiere una gran envergadura, espacial y temporal, con un inmenso volumen de trabajo. El trabajo conjunto de los profesores participantes y los miembros del equipo de Investigación ha sido intenso y fructífero, a pesar de las dificultades que han sido y son muchas y de gran calibre.

Como muestra de esta intensa labor, a lo largo de los cuatro cursos que se viene aplicando la intervención, entre otras actividades, se han realizado (García Bacete et al., 2014b):

- ✓ 13.944 evaluaciones (12.500 niños; 684 profesores; 760 padres).
- ✓ 35 instrumentos de evaluación utilizados.
- ✓ 25 sesiones de formación al profesorado y 16 sesiones a padres.
- ✓ 640 sesiones de seguimiento con profesores.
- ✓ 123 entrevistas con padres o padres y profesores.
- ✓ Biblioteca socioemocional con 27 títulos para niños y 6 para profesores.
- ✓ Currículo socioemocional (96 sesiones estructuradas, 51 actividades de lápiz y papel, 28 actividades para hacer en casa con la familia; 7 normas-poster; 3 estructuras permanentes).
- ✓ 387 sesiones de aprendizaje de la amistad con 82 parejas de niños.

Al desarrollo y aplicación del programa, le ha seguido la gestión de una base de datos de formato longitudinal, con numerosísimas variables, una gran cantidad y complejidad de análisis estadísticos, y la dificultad, pero al mismo tiempo, la satisfacción de los resultados.

Al final del primer ciclo se ha conseguido el principal objetivo de esta intervención: se ha reducido efectivamente la tasa de rechazo y su cronicidad y la centralidad de los rechazados ha aumentado significativamente. A nivel personal, los propios rechazados también lo perciben así, e informan de menos expectativas negativas y una mayor sensación de aceptación. Además, el cambio no solo ha afectado a los rechazados, sino que se extiende a todo el alumnado, hay menos rechazo explícito, menos agresividad, menos timidez,.... En definitiva el contexto del aula es más acogedor socialmente y en este logro son partícipes y beneficiarios todos los alumnos del aula, sin olvidarnos del importante papel del profesor en ello.

Estos resultados conllevan implicaciones teórico-prácticas importantes, de las cuales reseñaremos tres. Por una parte, y teniendo en cuenta los resultados de investigaciones antecedentes, pensamos que la eficacia de la intervención se debe a la multiplicidad de acciones o componentes universales, es decir utilizados dentro del aula con todo el alumnado, desde las sesiones del programa socio-emocional hasta las normas y estrategias

permanentes, pasando por el aprendizaje cooperativo y las buenas prácticas de proximidad y control del profesor. Por otra parte, si nos orientamos en la revisión de Durlak *et al.* (2011), esta eficacia seguramente no habría sido tal de no haber sido implementada directamente por el docente. Finalmente, pensamos que las sesiones de seguimiento, el contacto continuo y el compromiso activo por parte del equipo de investigación han sido también factores influyentes en la consecución del objetivo de esta intervención, tal como lo señalan Durlak y Dupré (2008).

E) Limitaciones

Uno de los grandes atractivos de este estudio ha sido trabajar con muchas variables, de forma a obtener una panorámica más realista, ya que en la vida real, las situaciones que se dan se deben a la influencia de un conjunto de factores y no a uno solo (salvo casos muy extremos). Sin embargo, esto mismo también ha significado una dificultad, y en el dibujo de esta panorámica general, mucha información se ha perdido en el camino. Pero la ecología de las aulas y de las escuelas es como es, y son contextos complejos en los cuales los cambios son difíciles de provocar y de analizar.

Así pues, además de estas limitaciones debidas a la complejidad del contexto y del tema de estudio, se reseñan seguidamente algunas de las limitaciones concretas encontradas en la elaboración de este trabajo, y mejoras que se podrían aportar.

Por motivos obvios, en este trabajo no se han podido evaluar todos los aspectos trabajados en la intervención. Queda por lo tanto mucho trabajo por delante. Podemos señalar por ejemplo:

- Análisis diferencial por sexo (sólo se ha abordado para comprobar que la asociación del rechazo al sexo masculino también se constataba en este estudio).
- Reputación entre iguales. No se ha presentado el estudio que confirma que las evaluaciones de los iguales sobre conductas agresivas, prosociales y de timidez, coinciden con evaluaciones obtenidas de otras fuentes (padres y profesores).
- Respecto a las conductas de agresión, en este estudio no se ha distinguido entre agresión proactiva y reactiva. Sin embargo, algunos estudios informan que en estas

edades la segunda forma (reactiva) es más tolerada por los iguales y se asocia menos con el rechazo que la agresión proactiva (instrumental), siempre que no persista la agresión reactiva al hacerse mayores los niños (Coie, Dodge, Terry y Wright, 1991).

F) Futuras líneas de investigación

Las primeras líneas de estudio que se sugieren consistirían primordialmente en responder a las limitaciones expuestas anteriormente, en la influencia del género y en las diferencias entre la reputación social creada entre los iguales y la evaluación de la conducta por otras fuentes.

Por otra parte, independientemente de las mejoras conseguidas, el diseño de intervención multicomponente hace imposible determinar la contribución específica de cada componente en estas mejoras. Durlak *et al.* (2011) no encontraron diferencias entre programas de un solo componente (aprendizaje socio-emocional universal) y multicomponentes (entendiendo por multicomponente la intervención en otros agentes, como los padres), pero en su revisión el nivel de rechazo no estaba incluido como variable dependiente. Además, hay que tener en cuenta que una implementación perfecta, con un nivel de participación del 100% de todos los agentes involucrados en todas las acciones, es imposible. En concreto, en esta intervención, la participación de los padres en la intervención específica ha sido fluctuante, y tampoco han participado todos los niños rechazados a las sesiones de aprendizaje de la amistad, pero a menudo se obtienen resultados positivos con niveles de implementación del 60% (Durlak y Dupre, 2008).

Sin embargo, a la vista de los resultados presentados en este trabajo, se podrían aventurar algunas hipótesis respecto a las diversas influencias y ahondar en ellas. Una línea interesante se refiere al peso de la figura del profesor en la creación de un clima del aula socialmente acogedor, y su repercusión en las relaciones entre iguales. Además, la literatura disponible respecto a las dimensiones de proximidad y control medidas por el QTI, informan que niveles altos en estas dos variables se asocian a un mejor rendimiento académico (García Bacete *et al.*, 2014a, Zijlstra *et al.*, 2013), y por lo tanto sería

conveniente comprobar que estos resultados también se dan en la muestra de Intervención, donde los niveles de proximidad y control se mantienen altos a lo largo del ciclo.

Finalmente, de cara a futuras investigaciones, este estudio ofrece la posibilidad de utilizar los datos aquí aportados y, teniendo al menos una tercera evaluación de las variables, realizar un estudio longitudinal mediante procedimiento de curvas de crecimiento para contrastar la evolución de las dos muestras.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Valdivia, I., Schneider, B. H., Lorenzo, K., & Chen, X. (2005). Social withdrawal and maladjustment in a very group-oriented society. *International Journal of Behavioral Development, 29*, 315-322.
- Asher, S.R. & Parker, J.G. (1989). Significance of Peer Relationship Problems in Childhood. En B.H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R. P. Weissberg (Eds.), *Social Competence in Developmental Perspective* (pp 5-23).
- Asher, S. R., & McDonald, K. L. (2009). The behavioral basis of acceptance, rejection, and perceived popularity. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups: Social, emotional, and personality development in context* (pp. 232-249). New York: Guilford.
- Asher, S. R., Rose, A. J. & Gabriel S. W. (2001). Peer rejection in everyday life. En M. R. Leary (Ed.), *Interpersonal rejection* (pp 105-142). Oxford, N.Y.: Oxford University Press.
- Bagwell, C. L., Coie, J. D., Terry, R. A., & Lochman, J. E. (2000). Peer clique participation in middle childhood: Associations with sociometric status and gender. *Merrill-Palmer Quarterly, 46*, 280-305.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M. & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist, 32*, 137-151.
- Bellmore, A. (2011). Peer rejection and unpopularity: Associations with GPAs across the transition to middle school. *Journal of Educational Psychology, 103*, (2), 282-295.
- Bellmore, A. D. & Cillessen, A. H. N. (2003). Children's meta-perceptions and meta-accuracy of acceptance and rejection by same-sex and other-sex peers. *Personal Relationships, 10* (2), 217-233.
- Bentler, P. M. (1995). *EQS structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection. Developmental, processes and intervention strategies*. New York: The Guilford Press.
- Bierman, K.L., & Powers, C.J. (2009). Social skills training to improve peer relations. En K.H. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 603-621). Nueva York: The Guilford Press.

Referencias bibliográficas

- Blandon, A. Y., Calkins, S. D. & Keane, S. P. (2010). Predicting Emotional and Social Competence during Early Childhood from Toddler Risk and Maternal Behavior. *Development and psychopathology*, 22 , (1), 119–132.
- Boivin , M. (2011). El Origen de los Problemas de Relaciones entre Pares en la Primera Infancia y sus Impactos en la Adaptación Psicosocial y el Desarrollo Infantil . En *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*. Online at <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/BoivinESPxp1.pdf> (consultado el 27.06.2011)
- Boivin, M. & Beguin (1989). Peer-Status and Self-Perception among Early Elementary School Children: The Case of the Rejected Children. *Child Development*, 60, 591-596.
- Boivin, M. & Hymel, S. (1997). Peer Experiences and Social Self-Perceptions: A Sequential Model. *Developmental Psychology*, 33, (1), 135-145.
- Boivin, M., Hymel, S. & Bukowski, W. M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization b peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development and Psychopathology*, 7, 765-785.
- Bradshaw, J., & Richardson, D. (2009). An index of child well-being in Europe. *Child Indicators Research.*, 2, 3, pp. 319-351. doi:10.1007/s12187-009-9037-7.
- Buelga, S., Musitu, G. & Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical Health Psychology*, 9(1), 127-141.
- Bukowski, W.M., Brendgen, M. & Vitaro, F. (2007). Peers and Socialization: Effects on Externalizing and Internalizing Problems. En J. E. Grusec & P.D.Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp.355 – 381) New York: The Guilford Press.
- Burt, K. B., Obradovic, J., Long, J. D., & Masten, A. S. (2008). The interplay of social competence and psychopathology over 20 years: Testing transactional and cascade models. *Child Development*, 79, 359-374.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., y Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46, 367-391.
- Caballo, V.E. (coord.) (2006) *Manual para la evaluación clínica de los trastornos psicológicos*. Ediciones Pirámide.
- Cairns, R. B., Cairns, B.D., Neckerman, H.J., Gest S.D. & Garipey, J-L. (1988). Social Networks and Aggressive Behavior: Peer Support or Peer Rejection? *Developmental Psychology*, 24, (6), 815-823.

Referencias bibliográficas

- Caron, J., Vitaro, F. & Buisson, J. (1994). La stabilité du statut sociométrique dans deux contextes sociaux différents. The stability of sociometric status in two different social settings. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 26, (1), 21-40.
- Casas, F. (2010). Indicadores sociales subjetivos y bienestar en la infancia y la adolescencia. En G. González-Bueno, M. von Bredow y C. Brecedóniz, *Propuesta de un sistema de indicadores sobre el bienestar infantil en España* (pp. 34-51). Madrid: UNICEF-España.
- Cassidy, J., & Asher, S. (1992). Loneliness and Peer Relations in Young Children. *Child Development*, 63, 350-365.
- Cava, M.J., & Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(2), 297-311.
- Choi, H.; & Heckenlaible-Gotto, M. J. (1998). Classroom-based social skills training: Impact on peer acceptance of first-grade students. *The Journal of Educational Research*, Vol 91(4), 209-214. doi: 10.1080/00220679809597545.
- Chung-Hall, J. & Chen, X (2010). Aggressive and Prosocial Peer Group Functioning: Effects on Children's Social, School, and Psychological Adjustment. *Social Development*, 19, (4), 659-680 .
- Cillessen, A. H. N. (2010). Prologo. In J. González & F. J. García Bacete, *SOCIOMET. Evaluación de la competencia entre iguales*. Madrid: TEA Ediciones.
- Cillessen, A.H.N. & Bellmore, A.D. (1999). Accuracy of social self-perception and peer competence in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 650-676.
- Cillessen, A. H. N. & Bellmore, A. D. (2002). Social skills and interpersonal perception in early and middle childhood. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 355-374). Malden, MA: Blackwell.
- Cillessen, A. H. N., Bukowski, W. M. & Haselager, G. J. T. (2000). Stability of sociometric categories. En A. H. N. Cillessen y W. M. Bukowski (Eds.), *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system* (pp. 75-93). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Cillessen, A. H. N. & Ferguson, T. J. (1995, March). Accuracy of children's interpersonal perceptions in early elementary school: Correlates and consequences. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis, IN.
- Cillessen, A.H.N., Van Ijzendoorn, H.W., Van Lieshout, C.F.M. y Hartup, W.W. (1992). Heterogeneity among peer-rejected boys: Subtypes y stabilities. *Child Development*, 63, 893-905.

Referencias bibliográficas

- Coe, R. & Merino, C. (2003) Magnitud del efecto: Una guía para investigadores y usuarios. *Revista de Psicología – PUCP*, 21(1), 147-177.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Coie, J. D. (1990). Toward a theory of peer rejection. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds). *Peer rejection in childhood* (pp. 365-401). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Coie, J.D. (2004). The impact of negative social experiences on the development of antisocial behavior. In J.B. Kupersmidt and K.A. Dodge (Eds.), *Children's peer relations: From development to intervention* (pp. 243-267). Washington DC: American Psychological Association.
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year perspective. *Merrill Palmer Quarterly*, 29, 261-281.
- Coie, J. D., Dodge, K. A & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Coie, J.D., Dodge, K.A., Terry, R., & Wright, V. (1991). The role of aggression in peer relations: an analysis of aggression episodes in boys' play groups. *Child Development*, 62 (4), 812-826.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (1999). Initial impact of the Fast Track Prevention Trial for Conduct Problems: II. Classroom effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 648–657.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (2002). Evaluation of the first three years of the Fast Track Prevention Trial with children at high risk for adolescent conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 19–35.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (2004). The effects of the Fast Track program on serious problem outcomes at the end of elementary school. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 650–661.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (2010a). The difficulty of maintaining positive intervention effects: A look at disruptive behaviors, deviant peer relations, and social skills during the middle school years. *The Journal of Early Adolescence*, 30, 593-624.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (2010b). The Fast Track Project: The prevention of severe conduct problems in school-age youth. In R.C. Murrihy, A.D. Kidman, & T.H. Ollendick (Eds.), *Handbook of Clinical Assessment and Treatment of Conduct Problems in Youth*, New York: Springer, 4, 407-433 (doi:10.1007/978-1-4419-6297-3_16).

Referencias bibliográficas

- Conduct Problems Prevention Research Group. (2011). The Effects of the Fast Track Preventive Intervention on the Development of Conduct Disorder Across Childhood. *Child Development, 82, (1)*, 331–345.
- Conte, R., Andrews, J. W., Loomer, M., & Hutton, G. (1995). A classroom-based social skills intervention for children with learning disabilities. *The Alberta Journal of Educational Research, 41*, 84-102.
- Denham, S.A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development, 17*, 57–89.
- DeRosier, M. E., Kupersmidt, J. B. & Patterson, C. J. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development, 65*, 1799-1813.
- Dodge, K.A (1980). Social Cognition and Children's Aggressive Behavior. *Child Development, 51, (1)*,162-170.
- Dodge, K.A., Pettit, G.S., McClaskey, C.L. & Brown, M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development* (Serial No. 213, Vol. 51, No.2).
- Dodge, K.A., Price,G.S., Bachorowski, J. & Newman,J.P. (1990). Hostile attributional biases in severely aggressive adolescents. *Journal of Abnormal Psychology, 99* 385-392.
- Durlak, J. A., & Dupre, E. . P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology, 41*, 327–350.
- Durlak ,J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & 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)*, 405-32. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.
- Ellis, W.E. & Zarbatany, L. (2007). Peer Group Status as a Moderator of Group Influence on Children's Deviant, Aggressive, and Prosocial Behavior. *Child Development, 78, (4)*, 1240-1254.
- Emler, N. (1994). La reputation. In S. Moscovici (Ed.) *Psychologie social des relations a autrui*. (pp 119-140). Paris: Nathan.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review, 32*, 365–383.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE Publications Ltd.

Referencias bibliográficas

- Flook, L., Repetti, R.L. & Ullman, J.B. (2005). Classroom social experiences as predictors of academic performance. *Developmental Psychology*, 41(2), 319-327.
- Frías Navarro, M.D., Pascual Llobell, J. & García Pérez, J.F. (2002). Tamaño del efecto del tratamiento y significación estadística. *Psicothema*, 236-240.
- García, F.J.; Musitu, G. & García, M. (1990). El perfil ecológico del alumno rechazado en EGB. En V.V.A.A. (1990) *Análisis e Intervención Social* (324-344). Santiago de Compostela : *III Congreso Nacional de Psicología Social*.
- 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 alumnos rechazados, preferidos, ignorados y controvertidos en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60 (1-2), 25-46.
- García Bacete, F. J., Ferrà, P., Monjas, M^a I. y Marande, G. (2014a). Las relaciones del profesorado con el alumnado en aulas del ciclo inicial de Educación Primaria. Adaptación del Questionnaire on Teacher Interaction-Early Primary (QTI-EP). *Revista de Psicodidáctica*, 19 (1), 211-231.
- García Bacete, F. J. & González, J. (2010). *SOCIOMET. Evaluación de la competencia social entre iguales. La sociometría y otras medidas*. Madrid: TEA Ediciones.
- García Bacete, F. J., Jiménez, I., Muñoz-Tinoco, V., Marande, G., Monjas, M^a I. y Sureda, I. (2014b). *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. & Marande, G. (2013). Social Cognitive Maps. Un método para identificar los grupos sociales en contextos naturales. *Psychosocial Intervention*, 22, 61-70.
- García Bacete, F. J., Marande Perrin, G. Schneider, B. H., & Blanchard, C. (2013a). Effects of School on the Well-Being of Children and Adolescents. In Ben-Arieh, A.; Fronese, I.; Casas, F. & Korbin, J.E. (Eds.) *Handbook of Child Well-Being: Theory, Indicators, Measures and Policies* (pp. 1251-1306). New York: Springer.
- García Bacete, F. J., Rubio Barreda, A., Milián Rojas, I. y Marande, G. (2013b). El aprendizaje de la amistad en la Educación Primaria. Un procedimiento intensivo para ayudar a los niños rechazados a hacer amigos. *Apuntes de Psicología*, 31, 2, 155-163
- García Bacete, F. J., Sureda, I. & Monjas, I. (2008). Distribución sociométrica en las aulas de chicos y chicas a lo largo de la escolaridad. *Revista de Psicología Social*, 23 (1), 63-74.
- García Bacete, F. J., Sureda García, I. & Monjas Casares, M. I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: una panorámica general. *Anales de psicología*, 26 (1), 123-136.

Referencias bibliográficas

- Gazelle, H. & Ladd, G.W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development, 74*, 257-278.
- Gest, S.D., & Rodkin, P.C.(2011) . Teaching Practises and elementary classroom peer ecologies. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*, 257-265.
- Gifford-Smith, M. E. & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships and peer networks. *Journal of School Psychology, 41*, 235-284.
- González, J. & García Bacete, F. J. (2010). *SOCIOMET. Programa para la realización de estudios sociométricos. Manual de uso y Software*. Madrid: TEA Ediciones.
- Green, S.B. & Salkind , N.J. (2008). *Using SPSS for Windows and Macintosh. Analyzing and Understanding Data*. Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins,J. E., Fredericks, L., Resnik, H., et al. (2003). Enhancing school based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist, 58*, 466–474.
- Guerra, V.S., Asher, S. R.,& DeRosier M. E. (2004). Effect of Children's Perceived Rejection on Physical Aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology, 32*, (5), 551–563.
- Hair, J. F., Black, B., Babin, B., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2005) *Multivariate Data Analysis*. Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Harrist, A. W., & Bradley, K. D. (2003). “You can't say you can't play”: Intervening in the process of social exclusion in the kindergarten classroom. *Early Childhood Research Quarterly, 18*, 185–205.
- Harter, S. & Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development, 55*,1969-1982.
- Hartup, W.W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist, 44*,120-126.
- Hartup, W. W. (1992). Conflict and friendship relations. En C. U. Shantz y W. W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 186-215). New York: Cambridge University Press.
- Hepler, J.B.; & Rose, S, F. (1988). Evaluation of a multi-component group approach for improving the social skills of elementary school children. *Journal of Social Service Research, 11*(4), 1-18. doi: 10.1300/J079v11n04_01.
- Hoza, B., Gerdes, A. C., Mrug, S., Hinshaw, S. P., Bukowski, W. M., Gold, J. A., et al. (2005). Peer-assessed outcomes in the Multimodal Treatment Study of

Referencias bibliográficas

children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34, 74–86.

Hughes, J.N., Cavell, T.A. & Grossman, P.B. (1997) A positive view of self: Risk or protection for aggressive children? *Development and Psychopathology*, 9, 75–94.

Hughes J.N., Cavell T.A. & Prasad-Gaur A. (2001) A positive view of peer acceptance in aggressive youth risk for future peer acceptance. *Journal of School Psychology*, 39, 239–252.

Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Willson, V. (2001). Further evidence of the developmental significance of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39, 289-302.

Hughes, J. N., & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 278-287.

Hughes, J. N., & Kwok, O. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary school students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology*, 43, 465-480.

Hughes, J. N., Zhang, D., & Hill, C. R. (2006). Peer assessments of normative and individual teacher–student support predict social acceptance and engagement among low-achieving children. *Journal of School Psychology*, 43, 447-463.

Hymel S. (1986), Interpretations of Peer Behavior: Affective Bias in Childhood and Adolescence. *Child Development*, 57, (2), 431-44.

Hymel, S., Bowker, A. & Woody, E. (1993). Aggressive versus withdrawn unpopular children: Variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development*, 64, 879-896.

Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L. & LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: Longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development*, 61, 2004 – 2021.

Hymel, S., Wagner, E. & Butler, L. J. (1990). Reputational bias: View from the peer group. In S. R. Asher, & J. D. Coie, (Eds.). *Peer rejection in childhood*.(pp. 156–186). Cambridge University Press.

Jiménez Lagares, I. & Muñoz Tinoco, M. V. (2011). Los iguales como contexto de desarrollo. En M. V. Muñoz Tinoco, y I. Jiménez-Lagares (Eds.), *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación* (pp.195-224). Madrid: Pirámide.

Jiménez Lagares, I., Muñoz Tinoco, V., García Bacete, F.J., Martín, L.J., Monjas, M.I. & Sureda, I. (2011). La reputación social de niños y niñas rechazados. En Román, J.M., Carbonero, M.A. y Valdivieso, J.D. (Comp.) (2011). *Educación, aprendizaje y*

Referencias bibliográficas

desarrollo en una sociedad multicultural. (pp. 4792-4802). Madrid: Asociación Nacional de Psicología y Educación.

Jones, M.H., Estell, D.B. (2010). When Elementary Students Change Peer Groups: Intragroup Centrality, Intergroup Centrality, and Self-Perceptions of Popularity. *Merrill Palmer Quarterly*, 56, (2), 164-188.

Kagan, S. y Kagan, (2009). *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente: Kagan Publishing.

Karcher, M. (2007). *Pair counseling: A developmental intervention for counseling children in dyads*. San Antonio: Universidad de Texas, The Pair Counseling Research Program.

Kindermann, T.A. (2011). Commentary: The invisible hand of the teacher. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 304-308.

Kupersmidt J. B., Burchinal M. & Patterson C. J. (1995). Developmental patterns of childhood peer relations as predictors of externalizing behavior problems. *Development and Psychopathology*, 7, (4) 825-843.

Kupersmidt, J., Coie, J. D. & Dodge, K. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 274–305). New York, NY: Cambridge University Press.

Kupersmidt J. B. & DeRosier, M. E. (2004) How Peer Problems Lead to Negative Outcomes: An Integrative Mediational Model. In J.B. Kupersmidt and K.A. Dodge (Eds.), *Children's peer relations: From development to intervention* (pp. 119-138). Washington DC: American Psychological Association.

Kross, E.F., Berman, M.G., Mischel, W. *et al.* (2011). Social rejection shares somatosensory representations with physical pain. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. Online at <http://www.pnas.org/content/early/2011/03/22/1102693108.full.pdf+html> (consultado el 09-09-2011)

Ladd, G.W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. New Haven, CT: Yale University Press.

Ladd, G.W. (2006). Peer Rejection, Aggressive or Withdrawn Behavior, and Psychological Maladjustment from ages 5 to 12: An Examination of Four Predictive Models. *Child Development*, 77, (4), 822-846.

Ladd, G.W.(2009). Trends, Travails, and Turning Points in Early Research on Children's peer Relationships. Legacies and Lessons for Our Time? En K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp.21-41). New York, NY: Guilford Press.

Referencias bibliográficas

- Ladd, G. W. & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70, 910-929.
- Ladd, G.W., Ettekal, I., Kochenderfer-Ladd, B., Rudolph, K.D., & Andrews, R.K.. (2014). Relations Among Chronic Peer Group Rejection, Maladaptive Behavioral Dispositions, and Early Adolescents' Peer Perceptions . *Child Development*,(*en prensa*)., Volume 00, Number 0, Pages 1–18.
- Lansford, J. E., Malone, P. S., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2010). Developmental cascades of peer rejection, social information processing biases, and aggression during middle childhood. *Development and Psychopathology*, 22, 593-602
- Laursen, B., Bukowki, W.M., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. (2007). Friendship Moderates Prospective Associations Between Social Isolation and Adjustment Problems in Young Children. *Child Development* , 78, (4) 1395 – 1404.
- Leary, M.R. (2001). *Interpersonal Rejection*. Oxford University Press.
- Leflot, G., van Lier, P. A.C., Onghena, P., & Colpin, H. (2013). The role of children's on-task behavior in the prevention of aggressive behavior development and peer rejection: A randomizedcontrolled study of the Good Behavior Game in Belgian elementary classrooms. *Journal of School Psychology* 51 (2013) 187–199.
- Leung, M.C. (1998). *A user manual for SCM 4.0*. Chaptel Hill, NC: University of North Carolina , Center for Developmental Science.
- Lochman, J.E., & Lenhart, L.A. (1993). Anger coping intervention for aggressive children: Conceptual models and outcome effects. *Clinical Psychology Review*, 13, 785-805.
- Lukner, A., & Pianta, R. (2011). Teacher-student interactions in the fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 266-275.
- MacDonald, C. D. & Cohen, R. (1995). Children's awareness of which peers like them and which peers dislike them. *Social Development*, 4, (2), 182-193.
- Malloy, T.E., Yarlas, A., Montvilo, R.K. & Sugarman, D.B. (1996). Agreement and accuracy in children's interpersonal perceptions: a social relations analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 692-702.
- Manual IBM_SPSS_Advanced Statistics 20, descargado 30 agosto 2013 de la dirección siguiente:
ftp://public.dhe.ibm.com/software/analytics/spss/documentation/statistics/20.0/es/client/Manuals/IBM_SPSS_Advanced_Statistics.pdf
- Marande, G., García Bacete, F.J. & Sanchiz, M^a.L. (2011). Estructuras grupales y afectos positivos del alumnado rechazado en primero de educación primaria en Castellón. Un

Referencias bibliográficas

estudio exploratorio. En M^a L. Sanchiz, M. Martí e I. Cremades (Eds.), *Orientación e intervención educativa*. (pp 569-582) Valencia. Tirant lo Blanc.

- Marande Perrin, G., García Bacete, F.J., Sanchiz Ruiz, M.L., Sureda García, I., Muñoz Tinoco, V. & Martín Antón, L.J. (2011). ¿Cómo son los grupos de los que forman parte los alumnos rechazados de primero de educación primaria? En M.A. Carbonero Martín, J.M. Román Sánchez, J.D. Valdivieso Pastor (Eds), *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp 4773- 4790).
- Martín, E. (2011). The influence of diverse interaction contexts on students' sociometric status. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(1), 88-98.doi:10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n1.7.
- Martín, L.J., Monjas, M.I., García Bacete, F.J., & Jiménez Lagares, I (2011). Rechazo entre iguales y comportamiento social en el aula percibido por el profesorado. En Román, J.M., Carbonero, M.A. y Valdivieso, J.D. (Comp.) (2011). *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural*. (pp. 4803-4817). Madrid: Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Mateu-Martínez, O., Piqueras, J. A., Jiménez-Albiar, M^a I., Espada, J. P., Carballo, J. L., & Orgilés M. (2013). Eficacia de un programa de prevención cognitivo-conductual breve del rechazo social en niños. *Terapia psicológica*, 31(2), 187-195.
- Mayeux, L., Bellmore, A. & Cillessen, A. H. N (2007). Predicting Changes in Adjustment Using Repeated Measures of Sociometric Status, *The Journal of Genetic Psychology*, 168, (4), 401-424.
- McDougall, P., Hymel, S., Vaillancourt, T., & Mercer, L. (2001). The consequences of childhood peer rejection. In M. Leary (Ed.), *Interpersonal rejection* (pp. 213–247). New York, NY: Oxford University Press.
- McFadyen-Ketchum, S. A. y Dodge, K. A. (1998). Problems in social relationships. En E. Mash y R. Barkley (Eds.), *Treatment of Childhood Disorders* (2^a ed., pp. 338-365). New York: Guilford.
- Merrell, K. W. (2002). *School social behavior scales (2nd ed.)*. Eugene, OR: Assessment-Intervention Resources.
- Merrell, K. W., & Caldarella, P. (2002). *Home and Community Social Behavior Scales – User’s Guide*. Eugene, OR: Assessment-Interventions Resources.
- Mikami, A. Y. (2010). The importance of friendship for youth with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 13, 181-198.
- Mikami, A. Y., Boucher, M. A., & Humphreys, K. (2005). Prevention of peer rejection through a classroom-level intervention in middle school. *Journal of Primary Prevention*, 26, 5-23.

Referencias bibliográficas

- Mikami, A.Y., Griggs, M.S., Lerner, M.D., Emeth, C.C., Reuland, M.M., Jack, A., & Anthony, M. R. (2013) A randomized trial of a classroom intervention to increase peers' social inclusion of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, Vol 81(1)*, 100-112.
- Mikami, A.Y., Griggs, M.S., Reuland, M.M., & Gregory, A. (2012). Teacher practices as predictors of children's classroom social preference. *Journal of School Psychology, 50 (1)*, 95-111. doi:10.1016/j.jsp.2011.08.002.
- Mikami, A.Y., Lerner, M.D., & Lun, J. (2010). Social context influences on children's rejection by their peers. *Child Development Perspectives, 4(2)*, 123 - 130.
- Mikami, A. Y., & Pfiffner, L. J. (2006). Social skills training for youth with disruptive behavior disorders: A review of best practices. *Emotional and Behavioral Disorders in Youth, 6*, 3-23.
- Milián, I. (2013). Relación Profesor-Alumno y Ajuste Social: el papel mediador del profesor y los iguales en el primer ciclo de educación primaria. Tesis de master no publicada, Universitat Jaume I, Castellón, España.
- Moote, G. T., Smith, N. J., & Wodarski, J. S. (1999). Social skills training with youth in school settings: A review. *Research on Social Work Practice, 9*, 427-465.
- Muñoz Tinoco V., Moreno Rodríguez M. C. & Jiménez Lagares, I. (2008). Las tipologías de estatus sociométrico durante la adolescencia: contraste de distintas técnicas y fórmulas para su cálculo. *Psicothema, 20*, (4), 665-671.
- Neal, J. W., & Cappella, E. (2014). The bright side of positive perceptual bias: Children's estimations of network centrality and aggression. *Aggressive Behavior, 40(2)*, 140-151. doi: 10.1002/ab.21511
- Nesdale, D. (2011). Social groups and children's intergroup prejudice: Just how influential are social group norms? *Anales de Psicología, 27*, 600-610.
- Newcomb, A.F. & Bagwell C. L. (1995). Children's Friendship Relations: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin, 117*, (2), 306-347.
- Olweus, D. (1992). Bullying among schoolchildren: Intervention and prevention. In R. D.Peters, R. J.McMahon, & V. L.Quinsey (Eds.), *Aggression and violence throughout the life span* (pp. 100-125). Newbury Park, CA: Sage.
- Parke, R.D., O'Neil, R., Spitzer, S. *et al.* (1997). A longitudinal assessment of sociometric stability and the behavioral correlates of children's social acceptance. *Merrill-Palmer-Quarterly, 43*, (4), 635-662.
- Parker, J.G. & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?. *Psychological Bulletin, 102*, 357-389.

Referencias bibliográficas

- Parker, J.G., Rubin, K.H., Erath, S., Wojslawowicz, J.C. & Buskirk, A. (2006). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental Psychopathology, Vol. 2: Risk, disorder, and adaptation*. New York: Wiley.
- Patterson, C.J., Kupersmidt, J.B. & Griesler, E.C. (1990). Children's perceptions of self and of relationships with others as a function of sociometric status. *Child Development, 61*, 1335–1349.
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2004). Part of the solution and part of the problem: The role of peers in bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 107–117). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pettit G.S., Clawson M.A., Dodge K.A. & Bates J.E. (1996) Stability and change in peer-rejected status: The role of child behavior, parenting, and family ecology. *Merrill-Palmer Quarterly, 42*, 267–294.
- Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin, 134*, 223–246.
- Rouanet, M. & Lépine, D. (1970). Comparison between treatments in a repeated-measurement design: ANOVA and multivariate methods. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, 23*, 147-163.
- Rubin, K.H., Bowker, J. & Kennedy. A.E. (2009). Avoiding and withdrawing from the peer group in middle childhood and early adolescence. In K.H. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp 303-321). New York: Guilford.
- Rubin, K. H., Burgess, K. B. & Coplan, R. J. (2002) Social withdrawal and shyness. En PC Smith & CH Hart (Eds) *Blackwell's Handbook of Childhood Social Development*. (pp. 329-352) . London. Blackwell.
- Rubin, K. H., Daniels-Beirness, T. & Hayvren, M. (1982). Social and social-cognitive correlates of sociometric status in preschool and kindergarten children. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 14*, (4), 338-349.
- Rubin, K. H. & Krasnor, L.R. (1986). Social-cognitive and social behavioral perspectives on problem solving. In M. Perlmutter (Ed.), *The Minnesota Symposium on Child Psychology 18*, 1-68. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sanahuja, A. (2013). Necesidades básicas y motivos de rechazo de los niños y niñas del primer ciclo de educación primaria. Tesis de master no publicada, Universitat Jaume I, Castellón, España.

Referencias bibliográficas

- Sandstrom, M. J. y Coie, J. D. (1999). A developmental perspective on peer rejection: Mechanisms of stability and change. *Child Development*, 70, 955-966.
- Sandstrom, M.J. & Zakriski, A.L.(2004). Understanding the experience of peer rejection. In J.B. Kupersmidt and K.A. Dodge (Eds.), *Children's peer relations: From development to intervention* (pp. 101-118). Washington DC: American Psychological Association.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. London; New York: Academic Press.
- Snyder, M. & Stukas, A.A.Jr. (1999) Interpersonal Processes: The Interplay of Cognitive, Motivational, and Behavioral Activities in Social Interaction *Annual Review of Psychology*, 50, 273-303.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th edition). Boston: Pearson Education.
- Tolan, P. H., Guerra, N. G., & Kendall, P. H. (1995). A developmental-ecological perspective on antisocial behavior in children and adolescents: Toward a unified risk and intervention framework. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 577-584.
- Vitaro, F., Gagnon, C., & Tremblay, R.E (1990) Predicting Stable Peer rejection From Kindergarten to Grade 1. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, (3), 257-264.
- Vitaro, F., Tremblay, R.E. & Gagnon, C. (1992) Peer rejection from Kindergarten to Grade 2: Outcomes, correlates, and prediction. *Merrill-Palmer Quaterly*, 38, 382-400.
- Walker, S. (2009). Sociometric stability and the behavioral correlates of peer acceptance in early childhood. *The Journal of Genetic Psychology*, 170, (4), 339-358.
- Weissberg, R.P., & Allen, J.P. (1986). Promoting children's social skills and adaptive behavior. En B. Edelstein, & L. Michelson (Eds.), *Handbook of prevention* (pp. 153–175). Nueva York: Plenum Press.
- Weissberg, R. P., & O'Brien, M. U. (2004). What works in school-based social and emotional learning problems for positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 86–97.
- Wentzel, K. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287–301.
- Wentzel, K. R. (2009). Peers and academic functioning at school. In K. H. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 531–547). New York, NY: Guilford Press.

Referencias bibliográficas

- Wu, J., Hughes, J. N., & Kwok, O. (2010). Teacher-student relationship quality type in elementary grades: Effects on trajectories for achievement and engagement. *Journal of School Psychology, 48*, 337-355.
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research, 43*, 6-24. doi: 10.1016/j.ijer.2006.03.003.
- Zakriski, A. L. & Coie, J. D. (1996). A comparison of aggressive-rejected and nonaggressive-rejected children's interpretations of self-directed and other-directed rejection. *Child Development, 67*, 1048-1070.
- Zijlstra, A., Wubbels, T., Brekelmans, M., y Koomen, H. (2013). Child Perceptions of Teacher Interpersonal Behavior and Associations with Mathematics Achievement in Dutch Early Grade Classrooms. *The Elementary School Journal, 113*, 4. (Preview published on line 23rd April 2013). [doi: 10.1086/669618](https://doi.org/10.1086/669618).

ANEXOS

Anexo 1. Relaciones profesor-alumnado. Modelo proximidad-control

RECORDATORIO

GESTIONAR LAS RELACIONES PROFESOR-ALUMNADO A NIVEL DE GRUPO AULA

EL MODELO INTERPERSONAL DE LA ENSEÑANZA

Este modelo describe la conducta del profesor en función de **dos ejes ortogonales o dimensiones relativamente independientes** que puede proporcionar una imagen de los patrones relacionales del profesor con los alumnos: la dimensión proximidad y la dimensión control.

La **dimensión proximidad** se refiere a las conductas de apoyo o de expresión de emociones del profesor hacia los alumnos. Expresa el grado de cooperación o de cercanía entre aquellos que participan en la comunicación. En un extremo se sitúan los comportamientos caracterizados por la amabilidad, la ayuda y la comprensión del profesor hacia los alumnos y sus necesidades y en el otro extremo los comportamientos que muestran insatisfacción con y represión de las conductas de los alumnos. Esta dimensión pone el foco en cuidar la relación misma, en los componentes afectivos.

La **dimensión control** está más centrada en la conducta del profesor y representa quien controla, dirige o gestiona el proceso de comunicación. Señala la dirección de la comunicación. En un extremo encontramos un profesor que domina o ejerce el control, bien liderando con claridad y entusiasmo la enseñanza y el aula o bien dando libertad o autonomía a los estudiantes para que decidan lo que pueden hacer o como hacerlo; en el otro extremo, el profesor no ejerce esa influencia positiva, bien porque sobredimensiona su control imponiendo a los alumnos, bien porque se muestra inseguro o indeciso. Esta dimensión está más centrada en la instrucción, en las conductas del profesor dirigidas a proporcionar estructura y guías de la enseñanza y de la gestión del aula, en la creación de ambiente de aprendizaje.

El modelo de la conducta interpersonal en primer lugar nos proporciona un marco para guiar la conducta del profesor. En segundo lugar resalta la idea de que No sólo es necesario mostrar proximidad a los alumnos, si no que también es necesario señalar qué es lo que se va a aprender, cómo lo hacemos, cuando se tiene que hacer y cuánto tiempo tenemos, cuando se explicitan los criterios de evaluación,...y para qué sirve las actividades que realizamos.

RELACIÓN ENTRE LAS DOS DIMENSIONES.

Tan importante como conceptualizar la enseñanza como ayuda es entender que **las dos dimensiones identifican tipos de apoyos, emocional e instruccional, que ambos son necesarios**, que el uno sin el otro, no permite que los alumnos puedan aprender y desarrollarse como personas y ciudadanos.

Los apoyos del profesor en el aula puede ser de dos tipos: apoyo emocional y apoyo instruccional (PILOTAJE, metáfora del piloto).

El APOYO EMOCIONAL también conocido como afecto, afiliación, proximidad,.... Tiene como principal función mostrar una conducta de disponibilidad hacia el alumno, una conducta de sensibilidad y/o respuesta a sus demandas, una conducta de reconocimiento del alumno (de sus habilidades, dificultades,). El YO, el TU o VOSOTROS, y la relación entre YO y TU o VOSOTROS. La principal aportación es mejorar el autoconcepto del alumno, su autocompetencia y que el alumno sepa que no está sólo, que puede pedir ayuda. Los alumnos se sienten bien con este profesor, les trata bien.

El APOYO INSTRUCCIONAL también se conoce con los nombres de influencia, control, guía, tiene como principal función proporcionar a los alumnos una estructura, unas normas, unas reglas, unas pistas, unos límites; les autoriza y les exige;... conlleva modificar la instrucción o las conducta del profesor en tanto que instructor que mantiene el interés, con el que los alumnos aprenden, y modificar el contexto o las conducta del profesor en tanto que planificador y organizador de escenarios educativos,.... Poner en relación el ENSEÑANTE y el APRENDIZ, la PERSONA y el CONTEXTO. La principal aportación es guiar paso a paso el aprendizaje de los alumnos, proporcionar las ayudas necesarias para que los alumnos puedan completar de forma adecuada sus tareas, crear un ambiente que favorezca la motivación de logro y elimine los distractores.

Existe una extensa base empírica que confirma la asociación entre los resultados escolares de los alumnos y la calidad de la interacción entre el profesor y el alumno En concreto, se puede afirmar que niveles altos de proximidad y de influencia parece ser la combinación más productiva en términos de los resultados obtenidos (Wubbels y Brekelmans,

2005). Los profesores altos en influencia suelen garantizar resultados académicos buenos de sus estudiantes; sin embargo, la relación entre proximidad y rendimiento es variable, reflejando una relación curvilínea. Por otra parte, todos los estudios proporcionan relaciones positivas tanto de la dimensión influencia como de la dimensión proximidad con las variables actitudinales (motivación hacia la materia, satisfacción o esfuerzo del estudiante,...), siendo generalmente el efecto de la dimensión proximidad algo más alto que el de la dimensión influencia.

BIPOLARIDAD DE LAS DIMENSIONES

El modelo invita a pensar que hay formas positivas y formas negativas tanto de mostrar la proximidad a los alumnos como de ejercer el control sobre los alumnos.

Ahora vamos a tratar de describir de forma lo más analíticamente posible cada una de las dimensiones. De lo que se trata es de encontrar los diferentes elementos que describen cada uno de los polos para que nos ayuden a pautar nuestra conducta.

1) POLO POSITIVO DE LA DIMENSIÓN PROXIMIDAD: AMABILIDAD-COMPENSIÓN

Así, los maestros mostramos afecto o el alumno siente afecto, cuando el alumno se siente estimado, reconocido, aceptado, merecedor de ayuda, ... que el profesor está allí para ayudarlo en sus aprendizajes escolares, personales y como ciudadano. Esto es, que el profesor le ayuda, contribuye a que el alumnado se sienta valioso. El maestro se comporta de forma que:

- *Es simpático, agradable, amable*
- *Se preocupa, se interesa, se da cuenta (interés personal)*
- *Es comprensivo, sensible, confía, escucha*
- *Tiene sentido del humor, hace y toma bromas*
- *Ayuda, está dispuesto, se solidariza*

2) POLO NEGATIVO DE LA DIMENSIÓN PROXIMIDAD: REPRESIÓN-INSATISFACCIÓN

Al contrario, mostramos desafecto u oposición (o el alumno lo siente) cuando el alumno no se siente estimado, aceptado, competente, cuando reprimimos sus conducta, las castigamos, o nos mostramos insatisfechos y no valoramos sus trabajos escolares, sus participaciones en clase, ni el clima de clase. El maestro se comporta de forma que:

- *Se queja, se enfada, amenaza, grita, regaña*
- *Menosprecia, minusvalora, humilla, es sarcástico*
- *Es impaciente, se enfada muy rápido, penaliza al instante sin reflexión*
- *Es infeliz, se muestra desilusionado, insatisfecho, despagado,*
- *Desconfía, está a la defensiva*

3) POLO POSITIVO DE LA DIMENSIÓN CONTROL: LIDERAZGO/AUTONOMÍA

El profesor lidera con entusiasmo y claridad la enseñanza directamente o bien pone el mismo entusiasmo y claridad en responder a las necesidades e intereses de los alumnos y en darles la posibilidad de elegir y proponer o de disponer de parte del tiempo. Somos buenos instructores, motivadores, creadores de ambientes, gestores de un buen clima. El maestro se comporta de forma que:

- *Explica con claridad, explica las veces que sean necesarias*
- *Si hace una promesa, la cumple*
- *Los niños aprenden, atienden, prestan atención*
- *Es indulgente, permite tiempo libre, permite salir y entrar*
- *Deja elegir a los niños, ofrece alternativas de trabajo, hay diferentes opciones de juego*

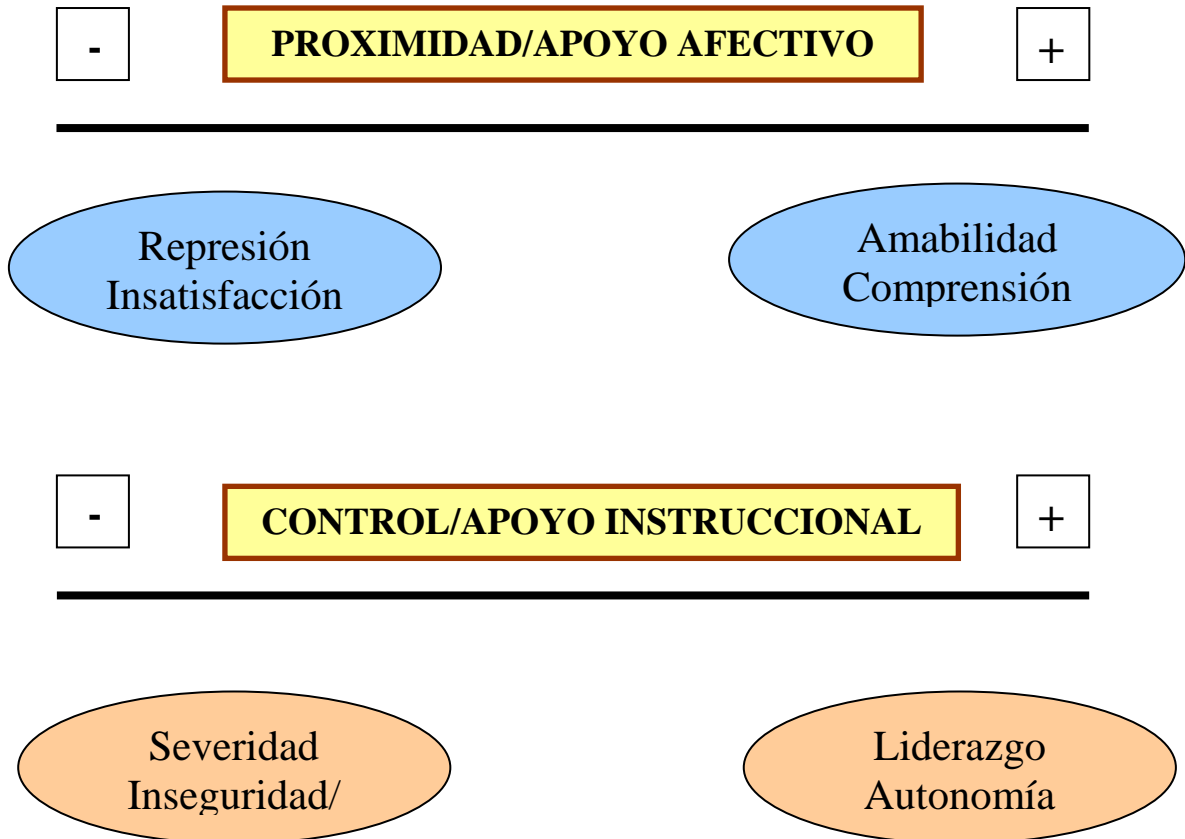
4) POLO NEGATIVO DE LA DIMENSIÓN CONTROL: SEVERIDAD/INSEGURIDAD

A veces el ambiente, el maestro lejos de guiar y motivar al alumno, le ahoga, le desmotiva, porque bien se ejerce un exceso de control sobre el comportamiento del alumno o bien se le abandona a su suerte cuando se está inseguro y no se ejerce ningún control, no se le dan pautas, andamiajes, apoyos, ... El maestro se comporta de forma que:

- *Ejerce un Exceso de Control (Severidad) (autoritarismo)*
Es estricto, se le tiene miedo, los niños tienen que estar en silencio, se necesita el permiso del profesor para hablar, los trabajos que pide son muy duros/difíciles, es severo y exigente, es autoritario...
- *Muestra Falta de control (Inseguridad) (laissez-faire)*

Es inseguro, actúa como si no supiera qué hacer, se deja mandar por los alumnos, no está seguro de qué hacer cuando le engañan, es fácil burlarse de él, dice a los niños que se callen y nadie le hace caso, los niños se portan mal con este profesor...

Veámoslo gráficamente.



Anexo 2. Muestra de dos normas de aula -posters

ME METO EN TUS ZAPATOS...



**RESPECTO
Y TRATO BIEN
A LOS DEMÁS**

Coco sabe columpiarse igual que yo.

Entiendo que te enfadarás pero recuerda que soy tu amigo.

Estoy contento porque me has contado la verdad.

¿Puedes explicarme por qué estás enfadado?

¿Qué te parece si jugamos a un juego que nos guste a los dos?

GREI

Anexo 3. Descripción de una Estrategia Permanente

La Pareja de Ayudadores: Alumnos / Compañeros ayudantes

Qué es: Conjunto de acciones pro-sociales que hacen los niños para ayudar a sus compañeros con dificultades socio-emocionales y/o académicas, o en riesgo de tenerlas.

En concreto se trata de dos niños de la clase que voluntaria (aunque a veces son además elegidos por los propios compañeros), intencional y públicamente (lo aceptan y se comprometen ante el grupo-clase) realizan acciones de apoyo, ayuda, escucha, protección, acompañamiento, conversación, consejo, tutorización... a compañeros de su clase.

Objetivos:

- Hacerse sensible a las propias necesidades y a las necesidades de los otros
- Desarrollar la conducta prosocial
- Desarrollar habilidades de empatía
- Aprender a pedir y recibir ayuda

Estas actividades son beneficiosas tanto para el ayudado como para el ayudador.

A largo plazo se pretende crear redes de apoyo y amistad y que los niños tengan amigos y/o buenos compañeros en su grupo-aula de referencia.

Acciones y contenidos de la ayuda: académicos y socio-emocionales. Ejemplo de acciones:

- Ayudar, proteger, consolar, ofrecer amistad, interesarse, acompañar, aconsejar, jugar, querer, compartir, consolar, ser amable, apoyar, animar, defender, incluir-ajuntar, cuidar, elogiar, escuchar, mediar, pedir ayuda, comunicar y dar a conocer al adulto, estar pendiente, facilitar, amparar, hablar
- Controlar (al agresor), recriminar, parar, impedir, expresar desacuerdo (no está bien que le insultes)...
- Explicar, indicar, sugerir, repetir, sintetizar, colaborar, corregir.

Quién:

Inicialmente pueden prestarse voluntariamente o ser elegidos por el resto de compañeros (¡ojo!, después de que la profesora ha explicado qué cosas puede hacer)

¿Qué compañero o compañera crees tú que ayuda a los otros niños y niñas y puede ser Ayudador?

Pero se pretende que, a la larga, rotativamente todos los alumnos pasen por el rol de compromiso activo de ayudar.

Hay que tener en cuenta que se necesitan como *Requisitos*: Habilidades de empatía (ponerse en el lugar del compañero/a y darse cuenta de que necesita ayuda, compañía...), habilidades de escucha, de reforzar....

¿Cuántos y cuánto tiempo?

Una pareja durante una semana. En algunos casos puede plantearse una pareja en la que uno es competente y posee las habilidades de ayudar y el otro no tanto, de forma que el primero puede hacer tareas de modelado.

Es preciso “recalcar” que los niños que han sido Pareja de Ayudadores, cuando dejan de serlo deben incorporar esas conductas de ayuda a su repertorio.

¿Cuándo?

En cada clase hay que buscar y sugerir situaciones en las que puede actuar un Ayudador

- En el recreo una compañera está sola muchos días
- Un niño se mete muchas veces con otro y le insulta y le pega
- Cuando hay que hacer equipos de trabajo, nadie la elige

Recursos materiales:

Un brazalete (de color llamativo) o colgante-con-tarjeta (como los colgantes de los congresos) con un logotipo y la palabra AYUDANTE/AYUDADOR

Anexo 4. Ficha de dinámicas sociales de un alumno rechazado

Nombre y Apellidos:.....

Colegio:..... Aula:..... Fecha:.....

A) ¿El estudiante es **miembro de un GRUPO?** : Aislado

Fecha y Miembros Grupo Espontáneo	Centralidad del Grupo en la Clase	Centralidad del niño en el Grupo	Centralidad del niño en la Clase

Fecha y Miembros Grupo Cooperativo	Centralidad del Grupo en la Clase	Centralidad del niño en el Grupo	Centralidad del niño en la Clase

¿Cómo es el grupo espontáneo? ¿Cuál es el papel de este grupo en el conjunto de la clase?

Fecha	¿Cómo es su grupo? ¿Qué papel juega el grupo en el aula?

¿Cómo es el grupo cooperativo? ¿Cuál es el papel de este grupo en el conjunto de la clase?

Fecha	¿Cómo es su equipo cooperativo? ¿Qué papel juega el grupo en el aula?

B) ¿Cómo se comporta el estudiante respecto de las conductas que realiza el grupo o algunos de sus componentes? ¿Qué papel o **ROL desempeña el ESTUDIANTE en el grupo y/o en el aula?**

Fecha	Grupo AMIGOS-AS. Comportamientos típicos de los miembros	ROL DEL ESTUDIANTE Rechazado
Fecha	Grupo COOPERATIVO. Comportamientos típicos de los miembros	ROL DEL ESTUDIANTE Rechazado

C) ¿Cómo la estructura social, el grupo, mantiene la conducta del alumno R? ¿Cómo el grupo o miembros del grupo responden a las conductas inadecuadas del alumno R?

Fecha	Estudiante tiene tendencia a ...	Los otros... (Imitan, tienen intercambios recíprocos, complementan la conducta, etc.)

Anexo 5. Promoción de literatura infantil



Anexo 6. Muestra de actividad para casa (1)

Nuestro Elmer

Los niños contarán o leerán con la familia, según prefieran, el cuento de "Elmer" ("L'Elmer"). Entre todos comentarán sobre lo que pasa en el cuento de Elmer. El niño-a preguntará a sus padres qué quiere decir (todos iguales, todos diferentes, todos especiales! Los miembros de la familia se dirán unos a otros qué tiene cada uno de especial.

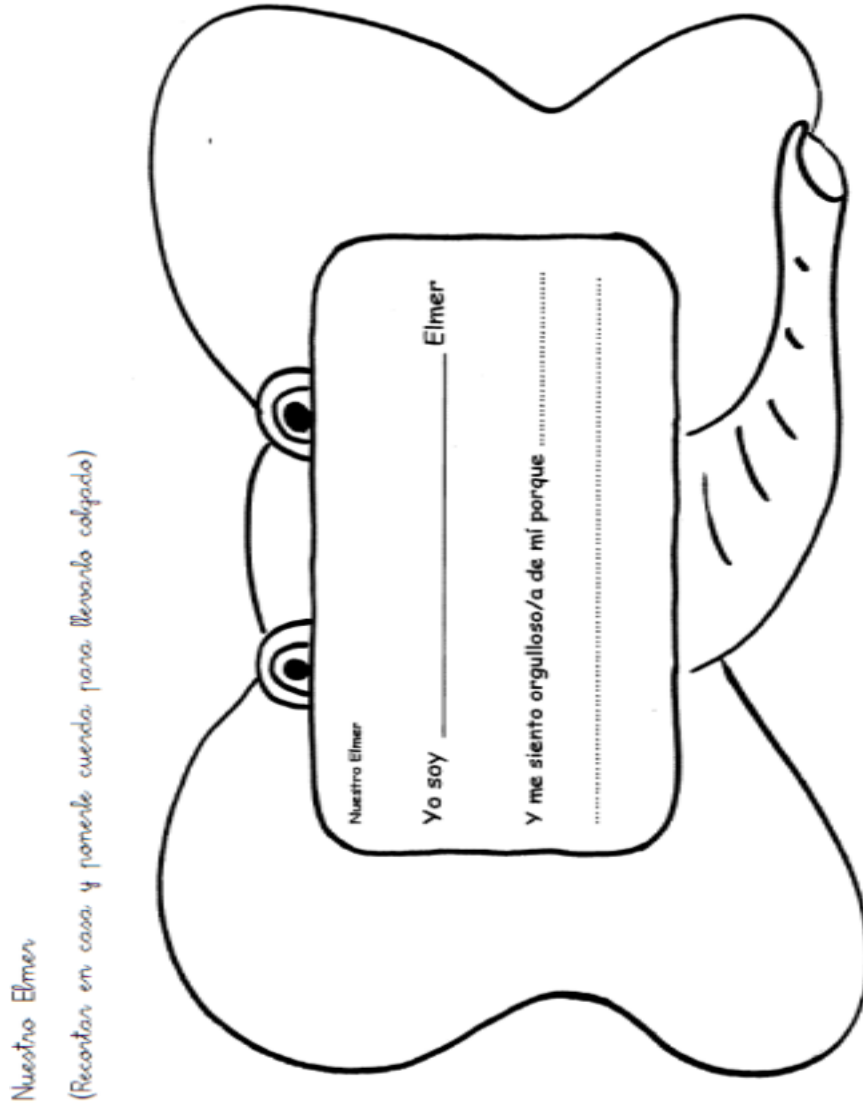
De las cosas especiales que se hayan dicho de él-ella, el niño-a completará su cartel Nuestro Elmer (se incluye más adelante). Pondrá su nombre al lado de Elmer y escribirá por qué está orgullos-a de sí con letras diferentes colores, tamaño, y forma. Si lo desea puede hacerlo recortando letras de revistas, periódicos o papeles de propaganda. También puede decorar su cartel como más les guste o dejarlo sin colores. Todos los carteles serán preciosos porque en todos se dirán cosas especiales de niños y niñas maravillosos-as

En casa con la ayuda de los familiares los niños y niñas irán nombrando a todos los niños-as de su clase y dirán cosas especiales de cada uno-a. Póngase mucho interés en no olvidarse de ningún niño-a. Todos-as son especiales, como Elmer.


¡Recuerda! Busca tus materiales para hacer el mural de Elmer en la escuela. Telas, botones, papel de revista, legumbres,... ¡Todo vale!

Diseño Cartel: (Recortar en casa y ponerle cuerda para llevarlo colgado).

Anexo 6. Muestra de actividad para casa (2)



Anexo 7. Ejemplo de estructura cooperativa

ESTRUCTURA de APRENDIZAJE COOPERATIVO FOLIO GIRATORIO	
<p>1. FOCO</p> <p>Lo específico de esta estructura es que el <u>producto final</u> (un dibujo, un listado, un escrito, 4 problemas...) lo habrán <u>realizado entre todos</u> y que quedará constancia de las aportaciones de cada uno. Se trata de tareas que admiten diferentes soluciones o que se resuelven aportando varias respuestas.</p>	
<p>2. ALGUNAS APLICACIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Una lista de palabras (adjetivos, verbos, números, herramientas, nombres de profesiones...) ➤ La redacción de un cuento, poesía, receta, pautas para realizar algún procedimiento... ➤ Las cosas que saben de un determinado tema para conocer sus ideas previas. ➤ Una frase que resuma una idea fundamental del texto que han leído o del tema que han estado estudiando, etc. ➤ Que realicen un dibujo pintando cada uno una parte. 	
<p>3. DESCRIPCIÓN</p> <p>A) EL PROFESOR PROPONE UNA TAREA como las sugeridas en el apartado Aplicaciones y entrega <u>un folio a cada equipo</u>. Los niños han de poner sus nombres.</p> <p>B) TIEMPO PARA PENSAR (TP). Todos dedican 1 minuto para pensar, o el que estime el profesor, sobre la tarea o para escribir alguna de las respuestas o aportación.</p> <p>C) TURNOS. El profesor establece quien empieza (por ejemplo, <i>Empiezan los niños/as N° 4 de cada grupo</i>).</p> <p>D) El niño N°4 coge el FOLIO y realizará, escribirá, dibujará, ..., su aportación en el folio.</p> <p>E) Cuando el N°4 ya ha realizado su aportación, pasará el folio al ALUMNO SIGUIENTE, el N°1 para que continúe la composición. Y así sucesivamente el N°2 y el N°3. El maestro-a hace ver a los niños-as la variedad y <u>riqueza de las aportaciones</u>. El producto final se puede exponer en un panel o mural común.</p>	
<p>4. VARIANTES</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ PAREJAS. Se puede seguir el mismo procedimiento en parejas (hombro-hombro; cara-cara). ✓ RONDAS O TIEMPOS LÍMITES. Se puede establecer un número determinado de rondas o un tiempo determinado para cada estudiante. ✓ 4 FOLIOS. Se puede utilizar un folio por cada niño-a y hacerlo girar de forma que, al final, todos tengan su primer folio con aportaciones de todos los compañeros. ✓ APORTACIONES RECONOCIBLES. Cada alumno puede realizar su aportación con un color de bolígrafo/rotulador diferente, y de esta forma se sabrá cuál ha sido la aportación de cada uno. ✓ CELEBRACIÓN. Se puede enseñar a los estudiantes a no pasar su folio hasta que se lee (se observe) su aportación y se les diga algo positivo por parte del siguiente compañero –. <i>"Muy bien Luis, qué interesante lo de la luz láser. Me gusta"</i>. 	
<p>5. PUESTA EN COMÚN</p> <p><i>¿Qué os ha parecido esta actividad? ¿Por qué? ¿Cuál ha sido el resultado final? ¿Qué ha aportado cada uno a la tarea?</i></p>	

Anexo 8. Muestra de guía para reunión de seguimiento

2ª REUNION SEGUIMIENTO DE LA INTERVENCIÓN 2011-2012

COLEGIO:
Profesora:

Clase:
Fecha: _____ **Diciembre**

1) REVISAR EL TRABAJO REALIZADO DURANTE LA QUINCENA ANTERIOR (Semanas 5 y 6). Comprobar que los profesores lo anoten en el Cuaderno de registro de actividades con fechas del día de realización.

1.- SOE BLOQUE II: Gestión Emocional

1ª Semana (14-18 noviembre 2011)

OBJETIVO: Identificamos emociones positivas y negativas

- Sesiones estructuradas: Así es la vida

¿Han realizado la lectura?

¿Han realizado el dialogo y preguntas?

¿Han realizado el modelado/rol playing?(parejas, recordar situación positiva, compartir)

Comentarios y observaciones del libro y realización de actividades: _____

- Actividades de lápiz y papel (Actividades optativas, 1 por semana como mínimo)

1: _____

2: _____

- Actividades para casa: (Actividades optativas, 1 por semana)

1: _____

2ª Semana (21-25 noviembre 2011)

OBJETIVO: Controlamos nuestras emociones negativas

Sesiones estructuradas:

¿Han realizado la lectura? ¿Han realizado el dialogo y preguntas?

¿Han realizado el modelado/rol playing? (aplicar técnicas de la Protagonista “Ana” en “Así es la vida” y del oso Raposo en “El oso gruñón” en distintas situaciones

Comentarios y observaciones del libro y realización de actividades: _____

- Actividades de lápiz y papel (Actividades optativas, 1 por semana como mínimo)

1: _____

2: _____

- Actividades para casa: (Actividades optativas, 1 por semana)

1: _____

2.- COOPERATIVO

Formación de equipos cooperativos (mantener los mismos equipos al menos 4 a 5 semanas):

a) EQUIPOS Y ROLES COOPERATIVOS

Equipo 1 Nombre y rol	Equipo 2 Nombre y rol	Equipo 3 Nombre y rol	Equipo 4 Nombre y rol	Equipo 5 Nombre y rol	Equipo 6 Nombre y rol

b) ROLES: funcionamiento

¿Dudas?

¿Los niños hacen uso correcto de su rol?

¿Ayuda al funcionamiento del equipo?

3) ESTRUCTURAS COOPERATIVAS

	<i>Estructura</i>	<i>Fecha</i>	<i>Observaciones</i>
1			
2			
3			

4) PROCEDIMIENTOS

Procedimientos del profesor al alumnado: (dame 5, rincón esponja...)

Procedimiento 1 _____ *Puntual* _____ *Sistemático* _____

Procedimiento 2 _____ *Puntual* _____ *Sistemático* _____

3.- RELACIONES ALUMNO-ALUMNO

a) Estructura permanente:

Continúa: Pareja/Equipo Ayudadores

Inicia: *La Tortuga*

¿Cómo ha introducido la estrategia en clase? ¿Cómo ha funcionado en clase?

observaciones _____

b) Normas:

Continúan poster “*Me meto en tus Zapatos*” y “*Respeto y trato bien a los demás*”

4.- RELACIONES PROFESOR-ALUMNADO

(A fecha de hoy- 02/11/2011- NO hemos retomado aun este tema con los profesores, pero podemos anotar sus comentarios y sugerencias al respecto, si comentan algo de forma espontánea)

2) PLANIFICAR EL TRABAJO PARA PRÓXIMA QUINCENA

(Semanas 7 y 8)

¿Qué actividades se han quedado sin hacer en las dos primeras semanas?...

¿Qué estructuras piensan realizar?...

1.- SOE “control emocional y conductual

- 2 sesiones estructuradas: El cuento de la tortuga
- 2 lápiz y papel: _____ y _____
- actividad para casa: _____

2.- COOPERATIVO (7ª y 8ª SEMANA)

¿Han pensado en alguna estructura en concreto? Han preparado ya algo?

3.- RELACIONES ALUMNO-ALUMNO

Estructura permanente: Continuar Pareja/Equipo Ayudadores y la Tortuga

Normas: Continuar con las 3 anteriores.

3) RELLENAR CON LA PROFESORA LA FICHA DE EVALUACIÓN DE DINÁMICAS SOCIALES PARA CADA R.






Anexo 9. MUESTRA DE CRONOGRAMA

<ul style="list-style-type: none"> ACTIVIDAD OBLIGATORIA 1S OPTATIVA: UNA ACTIVIDAD POR SEMANA 1 OPTATIVA: UNA ACTIVIDAD 	17-21oct	24-28 oct	31oct-04nov	7-11 Nov	14-18 Nov	21-25 Nov	28Nov-02Dic	05-09 Dic	12-16 Dic
PROGRAMA SOCIOEMOCIONAL (SOE)									
SOE BLOQUE I: Conducta prosocial									
ACTIVIDADES ESTRUCTURADAS									
COOPERAR, AYUDAR Y DEFENDER <i>Un barco en el cielo</i>									
1º Lectura, diálogo y preguntas	•								
2º Modelado	•								
APOYAR, CUIDAR Y COLABORAR <i>Un barco en el cielo</i>									
1º Lectura, diálogo y preguntas		•							
2º Modelado		•							
VALORAR LAS DIFERENCIAS <i>ELMER</i>									
1º Lectura, diálogo y preguntas			•						
2º Modelado			•						
COMPLETAR ACTIVIDADES DEL BLOQUE I				•					
ACTIVIDADES LÁPIZ Y PAPEL Y OTRAS (elegir 1 por semana)									
Actividad: <i>Sopa de letras</i>	1S	1S	1S						
Actividad: <i>Piensa y comparte</i>	1S	1S	1S						
Actividad: <i>Inventar una historia</i>	1S	1S	1S						
Actividad: <i>recordar cuentos del año pasado</i>	1S	1S	1S						
Actividad: <i>El día de Elmer</i>	1S	1S	1S						
ACTIVIDADES PARA CASA									
<i>Nuestro Elmer</i>	1	1	1						
<i>Vuelve la Barca Voladora</i>	1	1	1						
SOE BLOQUE II: Gestión Emocional									
ACTIVIDADES ESTRUCTURADAS									
Identificamos emociones positivas y negativas: <i>Así es la vida</i>									
1º Lectura, diálogo y preguntas					•				
2º Modelado					•				
Controlamos nuestras emociones negativas <i>Así es la vida y El Oso gruñón</i>									
1º Lectura, diálogo y preguntas						•			
2º Modelado						•			
Control emocional y conductual									
1º <i>El cuento de la tortuga</i>							•		
2º. Modelado Practicar la respiración							•		
COMPLETAR ACTIVIDADES DEL BLOQUE II								•	•
PRACTICAR RESPIRACION Y RELAJACION								•	•
ACTIVIDADES LÁPIZ Y PAPEL Y OTRAS (elegir 1 por semana)									

Actividad: "Palabras que expresan emociones"					1S	1S	1S	1S	1S
Actividad: "Las emociones de mi vida"					1S	1S	1S	1S	1S
Actividad: "Periodista en clase"					1S	1S	1S	1S	1S
Actividad: "El detector de señales emocionales"					1S	1S	1S	1S	1S
Actividad: "Cajas de regalos"					1S	1S	1S	1S	1S
Actividad: "La mochila y el álbum"					1S	1S	1S	1S	1S
Actividad: "Una regla para medir emociones negativas"					1S	1S	1S	1S	1S
Actividad: "¿Te ayuda la rabia a hacer amigos?"					1S	1S	1S	1S	1S
SOE BLOQUE II: Gestión Emocional -continuación									
Actividad: "Completa"					1S	1S	1S	1S	1S
Actividad: "Tortuguita se toma su tiempo para pensar y actuar"					1S	1S	1S	1S	1S
Actividad: "Practicar la relajación respiratoria"					1S	1S	1S	1S	1S
Actividad: "Practicar la relajación muscular"					1S	1S	1S	1S	1S
ACTIVIDADES PARA CASA									
"Cuenta en casa el cuento Así es la vida"					1	1	1	1	1
"Juega en casa al juego Adivina adivinanza"					1	1	1	1	1
"La emoción del fin de semana"					1	1	1	1	1
"Expresa tus deseos"					1	1	1	1	1
"Practica en casa la Relajación respiratoria"					1	1	1	1	1
"Practica en casa la Relajación muscular"					1	1	1	1	1
APRENDIZAJE COOPERATIVO (● = inicio de la actividad)									
FORMACION de equipos de 4				●					
ROLES Introducción de los diferentes roles				●					
Asignación de los roles						●			
PROCEDIMIENTOS del profesor hacia el alumnado (dame cinco, rincón esponja...)				●					
PROCEDIMIENTOS de feedback del alumnado al profesor (hablar más lento, no entiendo...)							●		
ESTRUCTURAS (anotar en el registro-temporalización de aprendizaje cooperativo)				●					
RELACIONES PROFESOR-ALUMNO Patrones Interpersonales de enseñanza									
Tomar conciencia de su relación con cada alumno rechazado									
Dar feedback Positivo y Disminuir el Negativo									
RELACIONES ALUMNO-ALUMNO (● = inicio de la actividad)									
ESTRATEGIAS PERMANENTES/TRANSVERSALES									
La pareja de ayudadores				●					
la Tortuga							●		
NORMAS									
Me meto en tus Zapatos No se puede decir no puedes jugar				●					
Respeto y trato bien a los demás A los que pegan, insultan o no dejan jugar les decimos: NO ME GUSTA				●					
Cuando me enfado: "ME PARO, PIENSO Y ACTUO"							●		
ANTIREPUTACION, RECHAZO Y VICTIMIZACIÓN									
Hacer Descripciones Positivas de los Rechazados Hacer Sonar la Flauta									
Observadores asertivos									

Anexo 10 (1)

ESCALA DE CUESTIONARIO DE CALIFICACIÓN RATING

				
NADA	MUY POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO

Anexo 11. Ejemplo de Sintaxis

Fase I. El tipo sociométrico rechazado a principio de ciclo

ANOVA de un factor

Codificación de los R y M seleccionados en tiempo 1 en las dos muestras,
primer dígito = muestra (1=C; 2=I) segundo dígito= tipo socio (1=M, 3=R) tercer dígito=
tiempo (1,2)

de manera a tener una variable que nos indique simultáneamente las tres diferencias:
muestra-tipo socio-tiempo

111= MedioComparación en tiempo T1; 211= MedioIntervención en tiempo T1;

131= RechazadoComparación en tiempo T1; 231= RechazadoIntervención en tiempo T1

ONEWAY IndiceNNR BY TipoSocio_y_Tiempo

/STATISTICS DESCRIPTIVES EFFECTS HOMOGENEITY WELCH

/PLOT MEANS

/MISSING ANALYSIS

/POSTHOC=TUKEY GH ALPHA (0.05).

Fase II-0. Normalidad de las distribuciones de datos

EXAMINE VARIABLES= IndiceNNR_T1 BY Muestra

/PLOT BOXPLOT HISTOGRAM NPLOT

/COMPARE GROUPS

/STATISTICS DESCRIPTIVES

/CINTERVAL 95

/MISSING LISTWISE

/NOTOTAL.

EXAMINE VARIABLES= IndiceNNR_T2 BY Muestra

/PLOT BOXPLOT HISTOGRAM NPLOT

/COMPARE GROUPS

/STATISTICS DESCRIPTIVES

/CINTERVAL 95

/MISSING LISTWISE

/NOTOTAL.

Fase II. Impacto de la intervención en el alumnado

ANOVA de medidas repetidas

GLM IndiceNNR_T1 IndiceNNR_T2 BY Muestra

```
/WSFACTOR=IndiceNNR 2 Polynomial
/METHOD=SSTYPE(3)
/PLOT=PROFILE(IndiceNNR*Muestra Muestra*IndiceNNR)
/EMMEANS=TABLES(Muestra) COMPARE ADJ(BONFERRONI)
/EMMEANS=TABLES(Muestra*IndiceNNR)COMPARE (Muestra)
ADJ(BONFERRONI) COMPARE (IndiceNNR) ADJ(BONFERRONI)
/EMMEANS=TABLES(IndiceNNR*Muestra)COMPARE (IndiceNNR)
ADJ(BONFERRONI) COMPARE (Muestra) ADJ(BONFERRONI)
/EMMEANS=TABLES(IndiceNNR) COMPARE ADJ(BONFERRONI)
/PRINT=DESCRIPTIVE ETASQ OPOWER HOMOGENEITY
/CRITERIA=ALPHA(.05)
/WSDESIGN=IndiceNNR
/DESIGN=Muestra.
```

Fase III. Impacto de la intervención en las aulas

III-1. ANOVA factorial univariante de dos factores intersujetos (Muestra y Aula) en T1

UNIANOVA IndiceNNR_T1 BY Muestra AulaSeguida

```
/METHOD=SSTYPE(3)
/INTERCEPT=INCLUDE
/POSTHOC=Muestra AulaSeguida (SCHEFFE)
/PLOT=PROFILE(AulaSeguida*Muestra Muestra*AulaSeguida)
/EMMEANS=TABLES(Muestra) COMPARE ADJ(BONFERRONI)
/PRINT=OPOWER ETASQ HOMOGENEITY DESCRIPTIVE
/CRITERIA=ALPHA(.05)
/DESIGN=Muestra AulaSeguida Muestra*AulaSeguida .
```

III-2. ANCOVA de dos factores intersujetos (muestra y aula) con covariable (variable en T1)

UNIANOVA IndiceNNR_T2 BY Muestra AulaSeguida WITH IndiceNNR_T1

```
/METHOD=SSTYPE(3)
/INTERCEPT=INCLUDE
/PLOT=PROFILE(AulaSeguida*Muestra Muestra*AulaSeguida)
/EMMEANS=TABLES(AulaSeguida) WITH(IndiceNNR_T1=MEAN) COMPARE
ADJ(BONFERRONI)
/EMMEANS=TABLES(Muestra) WITH(IndiceNNR_T1=MEAN) COMPARE
ADJ(BONFERRONI)
/PRINT=OPOWER ETASQ HOMOGENEITY DESCRIPTIVE
/CRITERIA=ALPHA(.05)
/DESIGN=Muestra AulaSeguida IndiceNNR_T1 Muestra*AulaSeguida
AulaSeguida*IndiceNNR_T1.
```

Fase IV. Impacto de la intervención en la tipología sociométrica

ANOVA de medidas repetidas

```
GLM IndiceNNR_T1 IndiceNNR_T2 BY RecTipoSocio1
/WSFACTOR=IndiceNNR 2 Polynomial
/METHOD=SSTYPE(3)
/PLOT=PROFILE(IndiceNNR*RecTipoSocio1 RecTipoSocio1*IndiceNNR)
/EMMEANS=TABLES(RecTipoSocio1) COMPARE ADJ(BONFERRONI)
/EMMEANS=TABLES(RecTipoSocio1*IndiceNNR)COMPARE (RecTipoSocio1)
ADJ(BONFERRONI) COMPARE (IndiceNNR) ADJ(BONFERRONI)
/EMMEANS=TABLES(IndiceNNR*RecTipoSocio1)COMPARE (IndiceNNR)
ADJ(BONFERRONI) COMPARE (RecTipoSocio1) ADJ(BONFERRONI)
/EMMEANS=TABLES(IndiceNNR) COMPARE ADJ(BONFERRONI)
/PRINT=DESCRIPTIVE ETASQ OPOWER HOMOGENEITY
/CRITERIA=ALPHA(.05)
/WSDESIGN=IndiceNNR
/DESIGN=RecTipoSocio1.
```

Fase V. Impacto de la intervención en el tipo sociometrico rechazado

SE CALCULA LA VARIABLE IndiceNNR_T1 - IndiceNNR_T2, PARA DESPUÉS HACER UNA ANOVA DE UN FACTOR CON TODOS LOS TIPOS EN LAS DOS MUESTRAS (10 NIVELES EN EL FACTOR) Y COGIENDO LA OPCION WELCH

```
COMPUTE Dif_IndiceNNR=IndiceNNR_T1 - IndiceNNR_T2.
EXECUTE.
```

```
ONEWAY Dif_IndiceNNR BY RecTipoSocio1
/STATISTICS DESCRIPTIVES EFFECTS HOMOGENEITY WELCH
/PLOT MEANS
/MISSING ANALYSIS
/POSTHOC=TUKEY GH ALPHA(0.05).
```

Fase VI. Impacto de la intervención en el ajuste social de los rechazados

PASO 0 comprobar la normalidad de la distribución

```
EXAMINE VARIABLES= MERRELLpr_RelComp_T1 BY RecTipoSocio1
/PLOT BOXPLOT HISTOGRAM NPLOT
/COMPARE GROUPS
/STATISTICS DESCRIPTIVES
/CINTERVAL 95
```

```
/MISSING LISTWISE  
/NOTOTAL.
```

```
EXAMINE VARIABLES= MERRELLpr_RelComp_T2 BY RecTipoSocio1  
/PLOT BOXPLOT HISTOGRAM NPLOT  
/COMPARE GROUPS  
/STATISTICS DESCRIPTIVES  
/CINTERVAL 95  
/MISSING LISTWISE  
/NOTOTAL.
```

VI-1. ANOVA de medidas repetidas

```
GLM MERRELLpr_RelComp_T1 MERRELLpr_RelComp_T2 BY RecTipoSocio1  
/WSFACTOR=MERRELLpr_RelComp 2 Polynomial  
/METHOD=SSTYPE(3)  
/PLOT=PROFILE(MERRELLpr_RelComp*RecTipoSocio1  
RecTipoSocio1*MERRELLpr_RelComp)  
/EMMEANS=TABLES(RecTipoSocio1) COMPARE ADJ(BONFERRONI)  
/EMMEANS=TABLES(RecTipoSocio1*MERRELLpr_RelComp)COMPARE  
(RecTipoSocio1) ADJ(BONFERRONI) COMPARE (MERRELLpr_RelComp)  
ADJ(BONFERRONI)  
/EMMEANS=TABLES(MERRELLpr_RelComp*RecTipoSocio1)COMPARE  
(MERRELLpr_RelComp) ADJ(BONFERRONI) COMPARE (RecTipoSocio1)  
ADJ(BONFERRONI)  
/EMMEANS=TABLES(MERRELLpr_RelComp) COMPARE ADJ(BONFERRONI)  
/PRINT=DESCRIPTIVE ETASQ OPOWER HOMOGENEITY  
/CRITERIA=ALPHA(.05)  
/WSDSIGN=MERRELLpr_RelComp  
/DESIGN=RecTipoSocio1.
```

VI-2. ANOVA de un factor

SE CALCULA LA VARIABLE " MERRELLpr_RelComp_T1 -
MERRELLpr_RelComp_T2 " , PARA DESPUÉS HACER UNA ANOVA DE UN
FACTOR (4 NIVELES) Y COGIENDO LA OPCION WELCH

```
COMPUTE Dif_MERRELLpr_RelComp=MERRELLpr_RelComp_T1 -  
MERRELLpr_RelComp_T2.  
EXECUTE.
```

```
ONEWAY Dif_MERRELLpr_RelComp BY RecTipoSocio1  
/STATISTICS DESCRIPTIVES EFFECTS HOMOGENEITY WELCH  
/PLOT MEANS
```

```
/MISSING ANALYSIS  
/POSTHOC=TUKEY GH ALPHA(0.05).
```

Fase VII. El tipo sociométrico rechazado a final de ciclo

ANOVA de un factor

En un archivo de datos donde están desdoblados los rechazados crónicos, se recodifican los R en tiempo 1 y en tiempo T2 en las dos muestras,
primer dígito = muestra (1=C; 2=I) segundo dígito= tipo socio (1=M, 3=R) tercer dígito= tiempo (1,2)
de manera a poder crear una variable que nos indique simultáneamente las tres diferencias: muestra-tipo socio-tiempo
Se selecciona a los R sólo

```
USE ALL.  
COMPUTE filter_$=((TipoSocio_y_Tiempo = 131) or (TipoSocio_y_Tiempo = 132) or  
(TipoSocio_y_Tiempo = 231) or (TipoSocio_y_Tiempo = 232)).  
VARIABLE LABELS filter_$ '(TipoSocio_y_Tiempo = 131) or (TipoSocio_y_Tiempo =  
132) or (TipoSocio_y_Tiempo = 231) or (TipoSocio_y_Tiempo = 232) (FILTER)'.  
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.  
FORMATS filter_$ (f1.0).  
FILTER BY filter_$.  
EXECUTE.
```

Y se ejecuta el ANOVA

```
ONEWAY IndiceNNR BY TipoSocio_y_Tiempo  
/STATISTICS DESCRIPTIVES EFFECTS HOMOGENEITY WELCH  
/PLOT MEANS  
/MISSING ANALYSIS  
/POSTHOC=TUKEY GH ALPHA (0.05).
```