

Volumen 2 - Número 2 - Abril/Junio 2015

# REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES  
Y CIENCIAS SOCIALES

ISSN 0719-4706

Homenaje a

Antonia  
Heredia Herrera

MIEMBRO DE HONOR COMITÉ INTERNACIONAL  
REVISTA INCLUSIONES

Portada: Kevin Andrés Gamboa Cáceres



UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS  
CAMPUS SANTIAGO

## CUERPO DIRECTIVO

### Directora

**Mg. Viviana Vrsalovic Henríquez**  
*Universidad de Los Lagos, Chile*

### Subdirectora

**Lic. Débora Gálvez Fuentes**  
*Universidad de Los Lagos, Chile*

### Editor

**Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda**  
*Universidad de Los Lagos, Chile*

### Secretario Ejecutivo y Enlace Investigativo

**Héctor Garate Wamparo**  
*Universidad de Los Lagos, Chile*

### Cuerpo Asistente

#### Traductora: Inglés – Francés

**Lic. Ilia Zamora Peña**  
*Asesorías 221 B, Chile*

#### Traductora: Portugués

**Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón**  
*Asesorías 221 B, Chile*

#### Diagramación / Documentación

**Lic. Carolina Cabezas Cáceres**  
*Asesorías 221 B, Chile*

#### Portada

**Sr. Kevin Andrés Gamboa Cáceres**  
*Asesorías 221 B, Chile*

## COMITÉ EDITORIAL

### Mg. Carolina Aroca Toloza

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso,  
Chile*

### Dr. Jaime Bassa Mercado

*Universidad de Valparaíso, Chile*

### Dra. Heloísa Bellotto

*Universidad de San Pablo, Brasil*

### Dra. Nidia Burgos

*Universidad Nacional del Sur, Argentina*

### Mg. María Eugenia Campos

*Universidad Nacional Autónoma de México,  
México*

### Dr. Lancelot Cowie

*Universidad West Indies, Trinidad y Tobago*

### Lic. Juan Donayre Córdova

*Universidad Alas Peruanas, Perú*

### Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia

*Universidad Autónoma de Madrid, España*

### Mg. Keri González

*Universidad Autónoma de la Ciudad de  
México, México*

### Dr. Pablo Guadarrama González

*Universidad Central de Las Villas, Cuba*

### Mg. Amelia Herrera Lavanchy

*Universidad de La Serena, Chile*

### Mg. Cecilia Jofré Muñoz

*Universidad San Sebastián, Chile*

### Mg. Mario Lagomarsino Montoya

*Universidad de Valparaíso, Chile*

**Dr. Claudio Llanos Reyes**

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*

**Dr. Werner Mackenbach**

*Universidad de Potsdam, Alemania  
Universidad de Costa Rica, Costa Rica*

**Ph. D. Natalia Milanesio**

*Universidad de Houston, Estados Unidos*

**Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer**

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*

**Ph. D. Maritza Montero**

*Universidad Central de Venezuela, Venezuela*

**Mg. Julieta Ogaz Sotomayor**

*Universidad de Los Andes, Chile*

**Mg. Liliana Patiño**

*Archiveros Red Social, Argentina*

**Dra. Rosa María Regueiro Ferreira**

*Universidad de La Coruña, España*

**Mg. David Ruete Zúñiga**

*Universidad Nacional Andrés Bello, Chile*

**Dr. Efraín Sánchez Cabra**

*Academia Colombiana de Historia, Colombia*

**Dra. Mirka Seitz**

*Universidad del Salvador, Argentina*

**Lic. Rebeca Yáñez Fuentes**

*Universidad de la Santísima Concepción, Chile*

## **COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL**

### **Comité Científico Internacional de Honor**

**Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Patricia Brogna**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Horacio Capel Sáez**

*Universidad de Barcelona, España*

**Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar**

*Universidad de Los Andes, Chile*

**Dr. Adolfo Omar Cueto**

*Universidad Nacional de Cuyo, Argentina*

**Dra. Patricia Galeana**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg**

*Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia  
Universidad de California Los Ángeles, Estados Unidos*

**Dra. Antonia Heredia Herrera**

*Universidad Internacional de Andalucía, España*

**Dra. Zardel Jacob Cupich**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Miguel León-Portilla**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Miguel Rojas Mix**

*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades Estatales América Latina y el Caribe*

**Dr. Luis Alberto Romero**

*CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dr. Adalberto Santana Hernández**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México  
Director Revista Cuadernos Americanos, México*

**Dr. Juan Antonio Seda**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*



**Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso**  
*Universidad de Salamanca, España*

**Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni**  
*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Comité Científico Internacional**

**Ph. D. María José Aguilar Idañez**  
*Universidad Castilla-La Mancha, España*

**Dr. Luiz Alberto David Araujo**  
*Universidad Católica de San Pablo, Brasil*

**Mg. Elian Araujo**  
*Universidad de Mackenzie, Brasil*

**Dr. Miguel Ángel Barrios**  
*Instituto de Servicio Exterior Ministerio  
Relaciones Exteriores, Argentina*

**Dra. Ana Bénard da Costa**  
*Instituto Universitario de Lisboa, Portugal  
Centro de Estudios Africanos, Portugal*

**Dra. Noemí Brenta**  
*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Ph. D. Juan R. Coca**  
*Universidad de Valladolid, España*

**Dr. Antonio Colomer Vialdel**  
*Universidad Politécnica de Valencia, España*

**Dr. Christian Daniel Cwik**  
*Universidad de Colonia, Alemania*

**Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros**  
*Universidad Federal de Pelotas, Brasil*

**Dr. Miguel Ángel de Marco**  
*Universidad de Buenos Aires, Argentina  
Universidad del Salvador, Argentina*

**Dr. Andrés Di Masso Tarditti**  
*Universidad de Barcelona, España*

**Ph. D. Mauricio Dimant**  
*Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel*

**Dr. Jorge Enrique Elías Caro**  
*Universidad de Magdalena, Colombia*

**Dra. Claudia Lorena Fonseca**  
*Universidad Federal de Pelotas, Brasil*

**Mg. Francisco Luis Giraldo Gutiérrez**  
*Instituto Tecnológico Metropolitano,  
Colombia*

**Dra. Andrea Minte Münzenmayer**  
*Universidad de Bio Bio, Chile*

**Mg. Luis Oporto Ordóñez**  
*Universidad Mayor San Andrés, Bolivia*

**Dra. María Laura Salinas**  
*Universidad Nacional del Nordeste, Argentina*

**Dr. Stefano Santasilia**  
*Universidad della Calabria, Italia*

**Dra. Jaqueline Vassallo**  
*Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*

**Dr. Evandro Viera Ouriques**  
*Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil*

**Dra. Maja Zawierzeniec**  
*Universidad de Varsovia, Polonia*

Asesoría Ciencia Aplicada y Tecnológica:  
**CEPU – ICAT**  
Centro de Estudios y Perfeccionamiento  
Universitario en Investigación  
de Ciencia Aplicada y Tecnológica  
Santiago – Chile

## Indización

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:



Information Matrix for the Analysis of Journals



**LA IMPORTANCIA DEL ANÁLISIS DEL CLIMA DE AULA  
PARA MEJORAR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA**

**THE IMPORTANCE OF THE ANALYSIS OF THE ENVIRONMENT IN THE CLASSROOM  
TO IMPROVE THE EDUCATIONAL INCLUSION**

**Dr. Óscar Chiva Bartoll**

Universitat Jaume I de Castellón, España  
ochiva@uji.es

**Dr. Jesús Gil Gómez**

Universitat Jaume I de Castellón, España  
jegil@uji.es

**Dra. © Lorena Zorrilla Silvestre**

Universitat Jaume I de Castellón, España  
zorrilla@uji.es

**Mg. © Patricia Balaguer Rodríguez**

Universitat Jaume I de Castellón, España  
al0954732@uji.es

**Fecha de Recepción:** 04 de febrero de 2015 – **Fecha de Aceptación:** 10 de marzo de 2015

**Resumen**

El presente artículo defiende la importancia de analizar el clima de las aulas como primer paso para la mejora de los procesos de inclusión educativa. Concretamente se analiza el rechazo entre iguales en un aula. Inicialmente se describen los términos en los que se conocen los conceptos de rechazo-inclusión. Posteriormente se explica el diseño y los resultados de una intervención concreta en un aula de primaria. El análisis que se plantea muestra cómo además de cumplirse la hipótesis de un niño con problemas de inclusión en el aula, emergió un caso que hasta el momento no había sido detectado por la profesora. Por último, atendiendo a los resultados obtenidos, se concluye que es necesario realizar un análisis del clima del aula y de las actitudes prosociales, para conocer así las relaciones dentro de la clase y poder hacer frente a las necesidades de inclusión como docentes.

**Palabras Claves**

Sociometría – Clima de aula – Rechazo – Ignorado

**Abstract**

This paper defends the importance of analyzing the climate of the class-group as a first step to improve the processes of educational inclusion. Specifically peer rejection is analyzed in a classroom. Initially the terms in which the concepts of rejection-inclusion are known are described. Later the design and results of a particular intervention in a primary level class is explained. The analysis showed how the hypothesis of a child with inclusion problems was real. Besides, emerged a case that so far had not been detected by the teacher. Finally, it is concluded that further analysis of classroom climate and prosocial attitudes is necessary in order to understand the relationships within the class and cope with inclusion needs as teachers.

**Keywords**

Sociometry – Classroom climate – Rejection – Ignored

## Introducción

El presente artículo analiza el rechazo entre iguales en un aula, por lo que se propone inicialmente describir los términos en los que se conocen los conceptos de rechazo enfrentándolo con el de inclusión.

La realidad de las aulas españolas es conocida por todos los interesados en la educación de nuestro país. No cabe duda que en la última década la inmigración ha cambiado la identidad de las aulas de años atrás. Hoy en día, no se concibe un aula en la que no aparezcan mas de dos o tres nacionalidades, esta nueva característica de los centros puede considerarse una oportunidad para el enriquecimiento del alumnado, del aprendizaje y de la enseñanza, alimentando todas ellas con pinceladas de las diferentes etnias. Así mismo, el racismo que todavía esta presente, en un país que desde los inicios de su historia ha estado formado por gentes de diferentes lenguas, religiones y pensamientos, influye en las relaciones, tanto de adultos como de adolescentes y niños, que aprenden y copian todo aquello que ven y escuchan en sus casas.

Presentadas, pues, las características de las aulas españolas y partiendo del planteamiento de Mendivelso, Grillo y Hoyos<sup>1</sup> en las aulas se debe *"fomentar el desarrollo de valores como el respeto por sí mismo y por los otros, aspecto que contribuiría a mejorar las relaciones sociales"*.

Así pues, concibiendo la inclusión como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado<sup>2</sup>, es desde donde se debe trabajar para poder llegar a unos resultados favorecedores tanto para el alumnado rechazado como para el resto de sus compañeros, pues todos se enriquecen de todos.

Bacete, Sureda y Monjas<sup>3</sup> recalcan la importancia de las relaciones interpersonales del alumnado: *"Con los otros niños y niñas se comparten experiencias importantes; sirven como confidentes, promueven el desarrollo de importantes competencias sociales (asumir responsabilidades, devolver favores y cortesía,...)"*. Así pues, existen numerosas interacciones con iguales que se desarrollan a lo largo de un sólo día en la vida de todo el alumnado, éstas añadidas a la influencia de las relaciones con los compañeros deriva en actitudes diversas, una se da en aquellos alumnos en los que no tienen dificultades para el contacto con los demás y otra en el resto de niños y niñas que sí presenta trabas en la comunicación con sus semejantes y por tanto retrasan, obstaculizando cada vez más, el contacto con ellos. Partiendo de estas relaciones la literatura actual diferencia entre cinco tipos sociométricos diferentes de alumnado: preferidos, rechazados, ignorados,

<sup>1</sup> Rosa Mendivelso Leal; Ivonne Andrea Grillo Cárdena y Luz Amelia Hoyos Cuartas, "La Clase de Educación Física y los Procesos de inclusión de Personas en Condición de Discapacidad: Una propuesta didáctica en el Colegio Distral Las Américas (IEDCLA)." Revista Inclusiones Número Especial 1: (2014), 201–225.

<sup>2</sup> Magaly Quintana Püschel y Carolina Martínez Angulo, "Programa de Inclusión de Personas en situación de Discapacidad en la Universidad de Los Lagos, Chile." Revista Inclusiones 1: (2014), 105–118.

<sup>3</sup> Francisco-Juan García Bacete; Inmaculada Sureda García y María Inés Monjas Casares, "El Rechazo entre iguales en la Educación Primaria: Una Panorámica General." Anales de Psicología 26: 124. (2010), 123–136.

controvertidos y promedios

Siguiendo la línea de Bacete<sup>4</sup> y en cuanto al rechazo, este es una cuestión sociométrica de afinidades y desentendimientos sociales. Así pues, se determina que un alumno se encuentra en situación de rechazo en el momento en el que un porcentaje de iguales no desea estar en contacto o mantener relación alguna con el mismo. Entre un 10 y un 20% del alumnado se encuentra en dicha situación, dato que nos deja entrever la importancia de la problemática a la que hacemos referencia. Estos números nos muestran que es una alta cantidad de alumnado el que, inmerso en el entorno educativo, no encuentra compañeros con los que interactuar, jugar y aprender conjuntamente, siendo este, al fin y al cabo, el objetivo de la educación<sup>5</sup>.

El alumno rechazado presenta diferentes características y actitudes posibles como son: pocas conductas prosociales, gran cantidad de conductas agresivas hacia sus iguales, falta de atención y/o actitudes inmaduras teniendo en cuenta su edad, y alta tasa de conductas de ansiedad y evitación<sup>6</sup>. Estas actitudes vienen acompañadas del perfil ecológico portado por García-Bacete, Sureda y Monjas<sup>7</sup> en el que se diferencian tres apartados: los alumnos rechazados en relación con el resto de iguales, el punto de vista de los profesores y el de las familias.

En relación con el resto de compañeros presentan escasa actividad social, baja autoestima tanto social como escolar y bajo autocontrol, menor disfrute de las actividades de aula, muestran insatisfacción con el apoyo del profesorado, iguales y con normas de aula, perciben sus familias dentro de un perfil conflictivo, con poca comunicación y participación. En cuanto a los profesores estos los valoran de manera negativa en todas sus facetas (colaboración, madurez, rendimiento, adaptación, éxito...), consideran a las familias poco involucradas en la relación familia-escuela, menos participativas y con un nivel cultural bajo<sup>8</sup>. Finalmente, en lo referente a las familias, de este tipo de alumnado, presentan un menor nivel de estudios, en situaciones de paro con mayor frecuencia y más hijos, con una valoración hacia la educación y los docentes negativa, así como hacia sus hijos, sin necesidad de que presenten la situación de rechazo.

Por lo tanto, en las ocasiones en las que se presenta el rechazo hay que observar tanto la actitud del rechazado como las de los iguales, padres y profesores. También son interesantes las respuestas del resto de iguales frente a las posibles actitudes mencionadas anteriormente y a su vez, las respuestas que estos muestran frente a los posibles intentos de acercamiento que el alumnado en situación de rechazo pueda desarrollar. Tal y como

---

<sup>4</sup> Francisco-Juan García Bacete; Inmaculada Sureda García y María Inés Monjas Casares, "El Rechazo entre iguales en la Educación Primaria..."

<sup>5</sup> Francisco-Juan García Bacete; Inmaculada Sureda García y María Inés Monjas Casares, "El Rechazo entre iguales en la Educación Primaria..."

<sup>6</sup> K, L. Bierman, Peer rejection. Developmental, processes and intervention strategies (New York: The Guilford Press, 2004).

<sup>7</sup> Francisco-Juan García Bacete; Inmaculada Sureda García y María Inés Monjas Casares, El perfil ecológico del alumno rechazado en EGB. Actas del III Congreso de Psicología Social, Vol. I. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago, (1990), 324-344.

<sup>8</sup> Francisco-Juan García Bacete; Inmaculada Sureda García y María Inés Monjas Casares, El perfil ecológico del alumno rechazado en EGB... y R. Andrés; M. I. Monjas y V. Flores, "Relaciones interpersonales en el primer ciclo de la ESO". 2011. En J. M. Román; M. A. Carbonero y J. D. Valdivieso, (Comp.). Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural (Madrid: Asociación Nacional de Psicología y Educación, 2011), 259-274.



señala Schulman<sup>9</sup> el conocimiento y la comprensión por parte del profesorado del clima del aula, dado que es la consecuencia de la cantidad y calidad de las interacciones entre el alumnado, resulta fundamental para desarrollar su tarea.

Méndez y Maciá<sup>10</sup> definen clima del aula como el componente ambiental en el que se referencian determinadas características psicosociales que actúan de manera independiente para conseguir los fines educativos. Algunas de las características psicosociales más destacables son: las interacciones entre el alumnado y alumnado/profesorado y las actitudes y acciones de los alumnos y profesores para la realización de tareas y así mejorar el rendimiento.

El conocer el clima del aula puede ser de ayuda para la explicación de las características y conductas mencionadas relacionadas con el rechazo de los iguales<sup>11</sup>. De la misma manera, un clima de aula positivo favorece la tarea docente y la eficacia de la misma. Westling<sup>12</sup> desarrolla la relación inversa que se da entre el clima social del aula y la violencia escolar, y muestra como la mejora del clima es un medio eficaz para la prevención de la violencia.

Multitud de investigaciones demuestran que existe una relación entre el clima instruccional y el rendimiento académico, las actitudes, el grado de participación y nivel de satisfacción<sup>13</sup>. De esta manera, las clases que favorecen los procesos de aprendizaje de todo el alumnado promueven relaciones positivas entre los compañeros y desarrollan procedimientos para el éxito escolar<sup>14</sup>.

Según Pérez, Garaigordobil, Adrada y de Miguel<sup>15</sup>, la aplicación de un programa de intervención socioemocional incrementa significativamente diversas conductas facilitadoras de la socialización, la elección de compañeros de juego, el número de compañeros percibidos como prosociales y las conductas-rasgos de personalidad creadora.

## Objetivo y preguntas de la investigación

El problema de investigación que se plantea es que un niño de tercero de primaria no se relaciona con sus compañeros de aula, hecho que preocupa a su tutora. Para abordar dicho problema se plantean una serie de preguntas de investigación:

<sup>9</sup> L. Schulman, *Paradigms and Research Programs*. En M. Wittrock (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. Mc Millan Publishing, 1986).

<sup>10</sup> F. Méndez y A. Maciá, "Intercención conductual para modificar el clima social de la clase". *Revista Española de terapia del comportamiento*, 7 (1): (1989), 58-77.

<sup>11</sup> María Jesús Cava y Gonzalo Musitu, "Autoestima y Percepción del Clima Escolar en Niños con Problemas de Integración Social en el Aula." *Revista de Psicología General y Aplicada* 54: (2004) 297-311.

<sup>12</sup> M. Westling, "A two level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition and organization of special support". *Learning Environments Research*, 5: (2002), 253-274.

<sup>13</sup> Arceo Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo* (México: Mc Graw Hill, 1998).

<sup>14</sup> Sonia Nieto, *What Keeps Teachers Going?* (New York: Teachers College Press, 2003).

<sup>15</sup> J. I. Pérez; M. Garaigordobi; Z. Adrada y L. De Miguel, "Efectos de un programa de educación para la convivencia en factores del desarrollo socio-emocional y creativo en niños y niñas de 7 a 11 años". *Summa Psicológica UST*, 8:2, (2011), 5-17.

- 1.- ¿Cuál es el clima de la clase?
- 2.- ¿Por qué no tiene relación con sus compañeros de clase?
- 3.- ¿Ocurre dentro y/o fuera del aula con el niño?
- 4.- ¿Qué trato recibe el niño en el aula por parte de la tutora?
- 5.- ¿Cómo interviene o afronta la tutora el hecho de que el niño no se relacione con sus compañeros?

El estudio tiene como objetivo principal analizar el clima del aula de una clase de tercero de primaria en un colegio público de la provincia de Castellón. Se plantean como objetivos específicos:

1- averiguar las causas de rechazo a un niño del aula.

2.- examinar la percepción de la tutora sobre la situación del aula.

La investigación utiliza una metodología cualitativa, donde realizamos un estudio de caso descriptivo.

## **Método**

### *Población y muestra seleccionada*

El estudio se lleva a cabo en un centro de educación primaria de la provincia de Castellón. El aula de tercero está formada por 19 alumnos de los cuales 11 son chicos y 8 son chicas, de diferentes nacionalidades. Todos llevan escolarizados en España desde infantil por lo que no presentan dificultades destacables con la lengua vehicular, el valenciano.

### *Instrumentos*

Los instrumentos utilizados son un registro de observación, un cuestionario estructurado que cumplimenta la tutora, una entrevista semiestructurada a la familia y tutora, grabación de video y un sociograma.

El sociograma consta de dos partes, en la primera donde diferencia elecciones y rechazos en función del aspecto académico y de ocio; y la segunda parte donde se hacen preguntas acerca de la opinión de cada alumno respecto a sus compañeros y a la tutora. En lo que respecta al registro de observación y teniendo en cuenta las preguntas que nos planteamos en la investigación, se realiza una tabla donde establecemos una serie de ítems con el fin de organizar la observación con respecto a la profesora (3 ítems), el alumno (11 ítems) y los compañeros (2 ítems). En la tabla aparece a quien se observa y que ítems se observan de dicho participante. De cada ítem el observador debe escribir que ocurre y si lo ve conveniente anota observaciones. Además, como esta observación se realiza tanto dentro como fuera del aula puesto que el espacio puede influir en la manera de relacionarse de los niños, en la tabla de observación hay una columna donde el observador anota donde ocurre la acción.

Por otro lado, el cuestionario que rellena la tutora está compuesto por 27 ítems de contestación escala likert (nunca, a veces, siempre). Se pretende conocer cuál es la perspectiva y actitud de la docente frente a la situación que tiene en el aula el niño. Además,

también podemos extraer evidencias que nos ayuden a responder las preguntas de investigación.

En el mismo sentido, para poder triangular la información, se graba dentro del aula ordinaria en diferentes momentos, con la finalidad de extraer información y compararla con las observaciones y cuestionario. Y se realiza una entrevista semiestructurada a los padres del niño y a la tutora.

### *Procedimiento*

En primer lugar, nos pusimos en contacto con el colegio para proponerles participar en el estudio. Para ello se les dio libertad de asignarnos un aula donde vieran la necesidad de estudiar el clima de aula. Una vez propuesto y aceptado por el claustro, una de las profesoras de tercero de educación primaria nos expuso su caso. Esta estaba preocupada por uno de sus alumnos del aula que no participaba en clase y no tenía mucha relación con sus compañeros.

A partir de esta información, se elaboraron los registros de observación y el cuestionario a cumplimentar por la tutora. Tanto en el registro de observación como en el cuestionario para la tutora se realizó una categorización de aquellos aspectos que consideramos relevantes para nuestra investigación y que pueden influir en la explicación de por qué el niño no se relaciona con sus compañeros. Distinguimos dos categorías: aula y patio. Dentro de cada una se diferencian subcategorías delimitadas mediante ítems. En la categoría “aula” aparecen las subcategorías: acciones de la tutora hacia el alumno, acciones/interacciones que realiza el alumno, actitud de los compañeros hacia el alumno. Y en la categoría “patio” se distinguen subcategorías como actitud del niño frente al juego e interacciones positivas y de acercamiento a sus compañeros.

Por otro lado, se elaboró una autorización que debían rellenar los padres de los alumnos de tercero de primaria donde daban su consentimiento a realizar grabaciones en el aula y pasaran el sociograma a los alumnos.

El sociograma lo administró la psicopedagoga del centro y el equipo investigador analizó los resultados. Posteriormente, se reunió con la familia y con la tutora del niño por separado, para que nos explicaran qué percepción tenían sobre el hijo y la relación con sus compañeros.

Al mismo tiempo, y durante varias semanas, el equipo de investigación acudía al centro en diferentes momentos del día para hacer las observaciones tanto en el aula como en el patio.

Finalmente, con la información recogida se pasó al análisis de datos cualitativos.

### **Resultados**

En el gráfico 1 se pueden observar las relaciones existentes en el aula y por consiguiente el clima de la misma. Según el análisis sociométrico aparecen dos alumnos rechazados (el 12 y 19), dos alumnos ignorados (el 3, 12) y una alumna que ni es elegida ni rechazada por nadie. Además, se puede observar que en esta aula no hay ningún alumno líder puesto que hay 5 alumnos con el mismo número de elecciones.

### Análisis sociométrico clima del aula

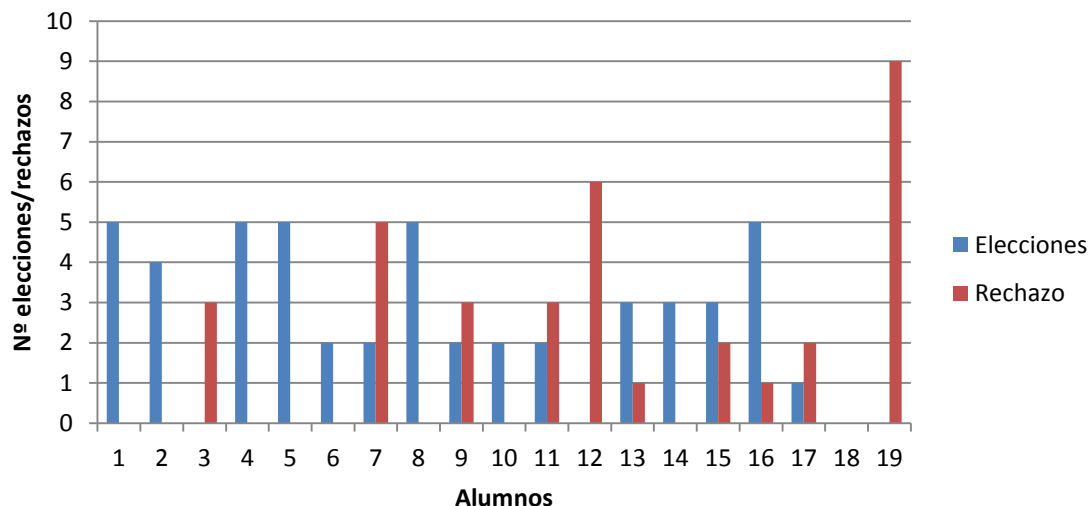


Gráfico1: Comparación entre alumnos rechazados, ignorados e líderes

Por otro lado, a la pregunta “¿qué compañero se lleva mejor con la profesora?” los alumnos nombraban al niño objeto de estudio en un 42%. A su vez, que lo nombran un 26% como el compañero que menos sabe y un 21% dice que es el compañero más triste de la clase.

En segundo lugar, y a partir de las observaciones, grabaciones y entrevistas, se exponen los resultados obtenidos atendiendo a las categorías y subcategorías análisis de estudio. En la subcategoría “acciones de la tutora para fomentar la participación del alumno dentro y fuera del aula” la profesora asegura tanto en el cuestionario como en la entrevista que: “el niño tiene problemas de expresión y comprensión por el valenciano”, “Le pregunto cosas pero siempre procuro que sepa responder a la pregunta”, “las preguntas que le hago son mucho más simples que las que realizo a sus compañeros”, “Le presto mucha atención, aunque como tutora intento atender a todos por igual es inevitable centrar-me un poco más en el por qué no sabe trabajar de manera autónoma”, “Procuro que siempre este atendido, aunque pienso que eso pueda dar la sensación de sobreprotección” “en clase, primero hago la explicación en general y luego tengo que explicarle a él individualmente de manera más concreta y directa, además, a veces he de adaptar o simplificar las actividades para que las pueda realizar autónomamente”. Por otro lado, la tutora cuando ve que el niño no interactúa con sus compañeros, tanto dentro como fuera del aula, comenta a los niños que vayan a jugar con él o que le ayuden a realizar algún ejercicio. En el mismo sentido, las observadoras afirman que:

- El niño no habla, y si dice algo lo dice en castellano pero le cuesta expresar lo que quiere decir. Si la maestra intenta que hable en valenciano se bloquea.
- Las explicaciones son generales para toda la clase y luego lo explica de manera individual y más sencilla al niño.
- Corrige los ejercicios de forma global en la pizarra o en voz alta, pero siempre está al lado del niño guiándolo.

- Reduce el número de actividades para él.
- Le presta mucha atención.
- No suele hacerlo participe de la corrección de ejercicios en clase ya que él va más retrasado en las tareas que el resto de compañeros, y sólo le pregunta cuestiones que cree que él sabe.
- La tutora intenta que se relacione con sus compañeros, haciendo que se una a los grupos de trabajo o bien diciéndoles a los otros alumnos que jueguen o se agrupen con él.
- En cuanto al comportamiento del alumno dentro del aula, la docente comenta en el cuestionario que el niño nunca toma la iniciativa en una actividad, no pide ayuda si no sabe hacer las cosas, nunca intenta comunicarse oralmente excepto si quiere ir al aseo, siempre está solo en clase y nunca busca intercambiar opiniones con los demás. Esta percepción también se ve reflejada en la entrevista cuando comenta que:

“es un niño muy tímido y aunque tenga dudas no pregunta ni a la maestra ni a los compañeros (...). Muchas veces recibe ayuda de los compañeros porque yo les pido que le ayuden no por iniciativa propia del niño”. “Es un niño que nunca busca ni la atención ni la compañía de nadie, solo se comunica conmigo de manera espontánea si quiere ir al aseo o se ha dejado el material en casa”.

Según las observaciones realizadas este hecho queda refrendado:

- Es muy poco autónomo para realizar tareas, actividades o ejercicios siempre espera que la maestra le diga lo que debe hacer si no es así él se queda sentado en la mesa sin hacer nada.
- Cuando no sabe hacer algo para de hacerlo y espera que la tutora se dé cuenta de que está sin hacer nada y vaya a su mesa a explicarle las tareas.
- Cuando no entiende o tienes dudas nunca pregunta ni a la maestra ni a los compañeros.
- Adnan es muy tímido.
- La interacción de Adnan con el resto de compañeros es muy pobre.
- Es solitario, sólo interactúa con los compañeros si son los demás los que tienen la iniciativa.
- Por el contrario, el comportamiento de los compañeros hacia él es diferente. Según la tutora el niño que está sentado a su lado está también pendiente de que él haga los ejercicios y a veces cuando algún alumno termina le pregunta a la profesora si lo ayuda hacer los ejercicios. La docente también afirma que si tiene algún amigo dentro del aula es porque los demás se han acercado a él para interactuar, y si alguna vez (muy pocas), el niño se ha acercado a hablar con algún compañero le han escuchado. Hecho que se confirma con las observaciones realizadas.



Por último, y en la misma línea, en el patio a veces sus compañeros lo buscan para que juegue con ellos, pero no de manera inversa aunque siempre se relaciona con dos compañeros de su misma clase y no con otros niños del cole o incluso con su hermana que también está escolarizada en el mismo centro.

Tras la entrevista con los padres se confirmó que es un niño muy reservado pero únicamente en el ámbito escolar ya que en casa el niño habla y conversa con sus padres diariamente sobre las cosas que acontecen en el colegio.

“Pensamos que le cuesta socializarse únicamente por su carácter reservado y porque no sabe el idioma como sus compañeros, porque las notas las saca bien”.

Los padres también aseguran que la actitud que tiene el niño ante la escuela y sus compañeros es positiva “en casa sí que habla de los amiguitos con los que va, con los que no va y con los que le gustaría ir”.

## Discusión y conclusiones

A partir del análisis sociométrico podemos contestar a la primera pregunta de investigación que se planteó al principio. Si nos centramos en los dos rechazos, estos son debidos agresiones verbales y físicas según la opción de los alumnos. Estos dos alumnos son de etnia gitana y uno de ellos bastante absentista, la única manera de resolver sus problemas es mediante la violencia o amenaza. Hecho que corroboran Bierman<sup>16</sup>, García-Bacete, Sureda y Monjas<sup>17</sup> cuando concluyen que la principal causa de rechazo en un aula es la violencia. Por otro lado, se observan dos alumnos ignorados. El niño objeto de estudio y otro alumno. La causa de que la profesora se diera cuenta de que un niño era ignorado y el otro no, radica en la atención que le presentaba a uno más que a otro en condición de su rendimiento académico y su timidez. El niño objeto de estudio además de ser tímido, no comprende del todo el idioma y no destaca académicamente, mientras el otro niño aparentemente no posee ninguna necesidad a nivel curricular.

Estos resultados exponen la necesidad del docente de trabajar con el alumnado de manera integral y no solamente curricular. De esta manera los docentes se plantearían objetivos más amplios donde atender a su alumnado globalmente. La mayoría de los compañeros coinciden en que es el niño que mejor se lleva con la profesora debido al exceso de atención que este recibe en el aula, por la consideración de la maestra sobre su madurez, adaptación y rendimiento<sup>18</sup>, por esta misma razón y junto a su escasa participación en las actividades y en la dinámica de clase y a las adaptaciones que la docente realiza cuando se dirige a él, también piensan que es el niño que menos sabe en la clase.

<sup>16</sup> K. L. Bierman, Peer rejection. Developmental, processes and intervention strategies (New York: The Guilford Press, 2004).

<sup>17</sup> Francisco-Juan García Bacete; Inmaculada Sureda García y María Inés Monjas Casares, El perfil ecológico del alumno rechazado en EGB...

<sup>18</sup> Francisco-Juan García Bacete; Inmaculada Sureda García y María Inés Monjas Casares, El perfil ecológico del alumno rechazado en EGB... y en R. Andrés; M. I. Monjas y V. Flores, "Relaciones interpersonales en el primer ciclo de la ESO..."

Contestando a la segunda pregunta de investigación y recalcando la importancia de las relaciones interpersonales del alumnado<sup>19</sup>, podemos concluir que la causa de la débil interacción con sus compañeros es debido a su carácter tímido y a sus dificultades de expresión por no dominar el idioma. Su carácter tímido puede hacer que sus compañeros piensen que es el niño más triste de la clase. Para ello, es necesario atender sus problemas en el lenguaje mediante compensatoria y/o algún programa de refuerzo.

En el aula, la tutora está muy pendiente del niño y facilita sus aprendizajes con el fin de conseguir los objetivos mínimos. El hecho de estar tan pendiente de él, junto con su timidez y su dificultad con el idioma, ha creado una situación de dependencia del niño hacia la maestra y este no hace nada sin que la maestra lo ayude. Aunque la maestra intente integrarlo dentro del aula y que interactúe con sus compañeros esto es difícil si el niño no se siente seguro y puede comunicarse con ellos. El sentimiento de sobreprotección de las docentes, se extrapola a los compañeros que siempre intentan ayudarlo cuando no sabe realizar unas actividades y en el patio juegan con él cuando la maestra lo pide.

Así pues, concluimos que es necesario realizar un análisis del clima<sup>20</sup> del aula y las actitudes prosociales, para conocer las relaciones dentro de la clase y poder hacer frente a las mismas como docente. Al mismo tiempo, después de los resultados obtenidos, se llega a la conclusión de que el niño objeto de estudio tiene problemas para relacionarse con sus compañeros debido a su excesiva timidez y escaso uso del lenguaje unido a la sobreprotección por parte del grupo-aula y de la tutora. Para poder mejorar el clima de aula y mejorar las habilidades sociales del grupo-aula proponemos realizar una intervención socioemocional con los alumnos. Este tipo de intervenciones mejora las relaciones en el grupo-aula puesto que mejora las relaciones sociales tal y como afirman Pérez, Garaigordobil, Adrada y De Miguel (2011).

### Referencias Bibliográficas

Alonso Martín, Pilar. "Evaluación Formativa y su repercusión en el clima del aula". Revista de Investigación Educativa 25: 2007: 389–402.

Andrés, R.; Monjas, M. I. y Flores, V. "Relaciones interpersonales en el primer ciclo de la ESO". 2011. En Román, J. M.; Carbonero, M. A. y Valdivieso, J. D. (Comp.). Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural. (pp. 259-274). Madrid: Asociación Nacional de Psicología y Educación, 2011.

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

Cava, María Jesús y Gonzalo Musitu. "Autoestima y Percepción del Clima Escolar en Niños con Problemas de Integración Social en el Aula." Revista de Psicología General Y Aplicada 54: (2004) 297–311.

Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, Gerardo. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. México. Mc Graw Hill, 1998.

<sup>19</sup> Francisco-Juan García Bacete; Inmaculada Sureda García y María Inés Monjas Casares, "El Rechazo entre iguales en la Educación Primaria..."

<sup>20</sup> F. Méndez y A. Maciá, "Intervención conductual para modificar el clima social de la clase..."

García Bacete, Francisco-Juan, Sureda García, Inmaculada y Monjas Casares, María Inés. El perfil ecológico del alumno rechazado en EGB. Actas del III Congreso de Psicología Social, Vol. I. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago, (1990), 324-344.

García Bacete, Francisco-Juan; Sureda García, Inmaculada y Monjas Casares, María Inés. "El Rechazo entre iguales en la Educación Primaria : Una Panorámica General." Anales de Psicología 26: (2010), 123–136.

Méndez, F. y Maciá, A. "Intercención conductual para modificar el clima social de la clase". Revista Española de terapia del comportamiento, 7 (I): (1989), 58-77.

Mendivelso Leal, Rosa; Grillo Cárdenas, Angie Ivonne Andrea y Hoyos Cuartas, Luz Amelia. "La Clase de Educación Física y los procesos de inclusión de Personas en condición de Discapacidad: Una propuesta didáctica en el Colegio Distral Las Américas (IEDCLA)." Revista Inclusiones, Número Especial 1: (2014), 201–225.

Nieto, Sonia. *What Keeps Teachers Going?* New York: Teachers College Press, 2003.

Pérez, J. I.; Garaigordobil, M.; Adrada, Z., y De Miguel, L. "Efectos de un programa de educación para la convivencia en factores del desarrollo socio-emocional y creativo en niños y niñas de 7 a 11 años". Summa Psicológica UST, 8:2, (2011), 5-17.

Quintana Püschel, Magaly y Martínez Angulo, Carolina. "Programa de Inclusión de Personas en situación de Discapacidad en la Universidad de Los Lagos, Chile." Revista Inclusiones 1: (2014), 105–118.

Schulamn, L. Paradigms and Research Programs. En M. Wittrock (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. Mc Millan Publishing, 1986.

Westling, M. "A two level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition and organization of special support". *Learning Environments Research*, 5: (2002), 253-274.

**Para Citar este Artículo:**

Chiva Bartoll, Óscar; Gil Gómez, Jesús; Zorrilla Silvestre, Lorena y Balaguer Rodríguez, Patricia. La importancia del análisis del clima de aula para mejorar la inclusión educativa. Rev. Incl. Vol. 2. Num. 2. Abril-Junio (2015), ISSN 0719-4706, pp. 130-141, en <http://www.revistainclusiones.cl/volumen-2-nba2/oficial-articulo-2015-dr.-oscar-chiva-bartoll-dr.-jesus--gil-gomez-dra-28c29-lorena-zorrilla-silvestre-mg.-28c29-patricia-balaguer--rodriguez.pdf>

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.