










**Páginas:** 26-36  
**Recibido:** 2022-07-19  
**Revisado:** 2022-09-16  
**Aceptado:** 2023-01-13  
**Preprint:** 2023-01-31  
**Publicación Final:** 2023-01-31

[www.revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/index](http://www.revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/index)

**DOI:** <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.21526>

## Estrategias docentes para reducir el rechazo entre iguales en infantil: aplicación piloto

### Teaching strategies for reducing peer rejection in early childhood education: pilot application

-   **Paula Molinero-González**  
Universidad de Valladolid (España)
-   **Luis J. Martín-Antón**  
Universidad de Valladolid (España)
-   **Miguel Á. Carbonero-Martín**  
Universidad de Valladolid (España)
-   **Wendy L. Arteaga-Cedeño**  
Universidad de Valladolid (España)

### Resumen

Las relaciones en la infancia son fundamentales para que los estudiantes alcancen su desarrollo integral. En cambio, a veces estas relaciones son deficitarias, como ocurre con aquellos que son rechazados por sus compañeros/as, fenómeno que afecta aproximadamente a un 10-15% del alumnado. Este problema, además de ser muy incapacitante por su cronicidad, es complejo de detectar por los adultos lo que provoca un retraso en medidas de prevención e intervención. Este estudio presenta la situación de rechazo entre iguales que encontramos en una muestra de 44 alumnos/as de educación infantil, de dos aulas y centros diferentes, en los que se forma a sus tutoras, para poner en práctica estrategias docentes bajo un programa piloto destinado a la mejora de la competencia socioemocional y ambiente del aula para reducir el rechazo entre iguales. Los resultados dan indicios de que la realidad de muchos alumnos y alumnas que sufren rechazo puede mejorar con la aplicación de estrategias docentes y actividades prácticas, siendo las mismas valoradas de forma positiva en los resultados de las encuestas docentes. Este estudio y los datos obtenidos llevan a una mejora del diseño del programa para aumentar la prevención y reducción del rechazo entre iguales en educación infantil de una muestra más amplia con una intervención más intensiva.

### Abstract

Relationships in childhood are fundamental for students to achieve their full development. However, sometimes these relationships are deficient, as is the case with those who are rejected by their peers, a phenomenon that affects approximately 10-15% of pupils. This problem, as well as being very disabling due to its chronic nature, is difficult for adults to detect, which leads to a delay in prevention and intervention measures. This study presents the situation of peer rejection found in a sample of 44 infant education students from two different classrooms and centres, in which their tutors were trained to implement teaching strategies under a pilot programme aimed at improving socioemotional competence and classroom environment to reduce peer rejection. The results give indications that the reality of many students who suffer rejection can be improved with the application of teaching strategies and practical activities, which are positively evaluated in the results of the teacher surveys. This study and the data obtained lead to an improvement of the programme design to increase the prevention and reduction of peer rejection in early childhood education in a larger sample with a more intensive intervention.

### Palabras clave / Keywords

Relaciones entre pares; educación de la primera infancia; estrategias educativas; competencias para la vida; rechazo entre iguales; programa de intervención piloto; competencia socioemocional.

Peer relationship; early childhood education; educational strategies; basic learning needs; peer reject; pilot intervention programme; socioemotional competence.

## 1. Introducción

La institución escolar es el elemento central de la educación de los más pequeños y uno de sus propósitos es ayudar al alumnado a desarrollar una actitud responsable, que se entiende como la capacidad de responder por sus acciones de manera apropiada, ajustándose a las normas sociales (Martín-Antón et al., 2020). Sabemos que las relaciones significativas con los iguales son fundamentales para que el desarrollo se produzca y que la interacción social con los demás posee un alto valor para fomentar distintos aprendizajes (Rodríguez-Carrillo et al., 2018). La cantidad y la calidad de estas relaciones dependerá de diversas variables como las propias características personales o los roles de género (Martín-Cabrera et al., 2021). Pero, en ocasiones, estas relaciones no se producen o son deficitarias, pudiendo llevar al alumnado a sufrir el fenómeno del rechazo y afectar a su bienestar general (Bradshaw y Richardson, 2009).

El rechazo es un factor de riesgo para la desadaptación presente y futura de los niños y niñas (Rohner y Carrasco, 2014), y siendo conscientes de que inclusión en el aula se ha considerado como la mejor práctica en educación durante muchos años (Stites et al., 2018), debemos tener en cuenta que el alumnado rechazado no está integrado en el aula como debería. El tipo sociométrico es un constructo que indica hasta qué punto un niño/a es, en general, querido o aceptado por sus iguales, siendo su versión negativa el rechazo, que corresponde al número de vínculos negativos que un niño/a tiene con otros miembros del grupo (Greco, 2019). Es habitual que este término se confunda con el bullying, ya que, aunque ambos no sean fenómenos equivalentes, están conceptual y empíricamente relacionados (Monjas et al., 2014).

El rechazo de los compañeros/as se ha identificado como un problema grave y generalizado en las escuelas de todo el mundo, sin embargo, el alumnado rechazado no representa un grupo monolítico homogéneo (Hladik y Hrbackova, 2021).

La agresión está entre las primeras causas del rechazo en la infancia, al igual que la alta emocionalidad negativa de los alumnos/as, porque reduce el estatus y aumenta la emocionalidad negativa con el tiempo (Bengtsson et al., 2022). Además, estudios recientes muestran que los niños/as con un nivel más bajo de competencia comunicativa oral son rechazados con mayor frecuencia por sus pares (Van der Wilt et al., 2018), tienen menos amistades y de menor calidad y son más vulnerables ante sus compañeros/as (Lloyd-Esenkaya et al., 2020), sobre todo aquellos que derivan en un trastorno del desarrollo del lenguaje (Sureda-García et al., 2021). También es más habitual el aislamiento del alumnado tímido (Sette et al., 2019), aunque una red de apoyo familiar les ayuda a mejorar hacia una competencia más prosocial (Bullock et al., 2022). Los estilos parentales pueden influir en las relaciones entre iguales, ya que aquellos caracterizados por el afecto y la implicación parental, promueven un mejor ajuste psicosocial y previenen la aparición de problemas o trastornos (Martín et al., 2022), provocando un desajuste en las relaciones un estilo de crianza paternal duro y exigente (Ringoot et al., 2021).

El problema del rechazo afecta a un 10-15% del alumnado (Suárez-García et al., 2018) y tiene una relación significativa con el género, ya que tanto las niñas como los niños rechazan en primer y segundo lugar principalmente a varones (Luis-Rico et al., 2020). La literatura identifica que pueden sufrirlo el cuádruple de varones (Suárez-García et al., 2018). Este hecho puede ser explicado porque la agresión es uno de los motivos más habituales para rechazar a los iguales (Bengtsson et al., 2022), puntuando más alto los varones en agresión que las mujeres (Romera et al., 2021). El rechazo más notable hacia un género también ocurre en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, un 64.8% de los rechazados son varones. Además, encontramos un alto porcentaje de este alumnado que es menos aceptado y más rechazado que aquellos sin necesidades educativas (Monjas et al., 2014; Rodríguez-Gudiño et al., 2022).

El alumnado que sufre rechazo tiene relaciones, en su mayoría, más negativas que los demás (Seland et al., 2021). Esta tipología trae consigo amplias consecuencias negativas, a corto y largo plazo (Bierman, 2004): dificultades socioemocionales (soledad, aislamiento, bajo rendimiento); problemas internalizados (baja autoestima, ansiedad, depresión) o problemas externalizados como el abandono escolar, problemas de conducta o conducta antisocial (Martín-Antón et al., 2016). Incluso la baja aceptación puede tener un efecto negativo en el desarrollo social y emocional del niño/a (Zarra-Nezhad et al., 2019). También se ha demostrado la influencia de las relaciones sociales en el rendimiento y cómo estas relaciones van siendo cada vez más estables, en aceptación y rechazo, con el tiempo (García-Bacete et al., 2021). Además de la cara más visible del rechazo, podemos encontrar problemas de interiorización cognitiva y respuestas más lentas de alumnos/as que son conscientes del rechazo que sufren (Morales et al., 2019). Encontramos relaciones entre el rechazo y la hormona del estrés, pues la falta de aceptación de los demás altera los niveles de cortisol del niño/a (Trianes et al., 2009). Se ha demostrado también que las relaciones adversas se asocian negativamente con los procesos de regulación emocional, conductual y neural (Herd y Kim-Spoon, 2021). Una línea reciente ha encontrado incluso que las posiciones sociales desfavorables dentro de las redes de rechazo se asocian con un mayor riesgo de experiencias alucinatorias en el futuro (Steenkamp et al., 2021).

Teniendo en cuenta la caracterización del rechazo y sabiendo que la implementación de programas que prevengan el acoso puede ser muy positiva (Sarasola y Ripoll, 2019), encontramos la necesidad de llevar a cabo acciones desde la intervención temprana, que desarrollen en los estudiantes un nivel de competencia social que ayude a prevenir el comportamiento antisocial e impulse la mejora de la convivencia (Linero et al., 2019). En España son bastante limitados los programas de prevención universal que trabajan de forma sistemática en educación infantil (Pichardo et al., 2016). La competencia social abarca una variedad de factores internos y comportamientos externos que influyen en la probabilidad y la calidad de la interacción social (Kennedy, 2018). Por ello, un uso acertado de estrategias docentes es el cimiento para el desarrollo de relaciones personales positivas y duraderas (Gotzens et al., 2010).

En la actualidad se está trabajando en diferentes métodos para mejorar la situación del rechazo, encontramos investigaciones centradas en una nueva forma de detectar posibles casos de alumnos/as aislados a través de visión por ordenador que capta sus movimientos (Chiu, 2020; Thibodeau-Nielsen et al., 2021). No obstante, a pesar de los avances en este campo, los programas para prevenirlo en la infancia son todavía muy escasos. Cada vez más investigaciones evidencian la necesidad de emplear programas determinados destinados al desarrollo y mejora de las habilidades sociales para prevenir la aparición del rechazo en edades tempranas y patologías asociadas a este (Mateu-Martínez et al., 2013), programas que conozcan cómo se producen los prejuicios y que actúen para reducir el sesgo (Burkholder, 2019), así como intervenciones que ayuden a la educación emocional (Carbonero-Martín et al., 2022). De hecho, se ha encontrado una relación positiva lineal entre el estado conductual y emocional entre los estudiantes de preescolar (Arslan, 2021). En esta línea es también importante una mejor formación docente ya que, lamentablemente, los programas de formación inicial del profesorado dedican poco tiempo para desarrollar habilidades de gestión en el aula para tratar con conductas problemáticas y disruptivas (L'Écuyer et al., 2021).

Teniendo en cuenta los argumentos expuestos, este estudio tiene como objetivo conocer la tipología sociométrica de dos aulas de infantil, de dos centros diferentes, y aplicar estrategias docentes y actividades prácticas que ayuden a mejorar las relaciones entre el alumnado. Se pretende:

- Examinar la distribución sociométrica y las relaciones en el aula.
- Aplicar estrategias docentes y actividades prácticas, como aplicación piloto de un programa de mejora de la competencia socioemocional, centrado especialmente en variables relacionadas con el rechazo.
- Evaluar la eficacia de la aplicación piloto, analizando si aumenta la aceptación entre los estudiantes, y se reduce el rechazo. Además, comprobar la satisfacción de los docentes con las estrategias y actividades desarrolladas.

## 2. Metodología

### 2.1. Participantes

La muestra está compuesta por 44 estudiantes del segundo ciclo de educación infantil de dos centros, 43.2% alumnado de 2º de infantil del centro 1 y 56.8% alumnado de 3º de infantil del centro 2. En cuanto a la distribución por sexo, encontramos 52.3% de varones y 47.7% de mujeres.

También se cuenta con las dos tutoras de cada aula.

### 2.2. Diseño

La investigación se adapta a un diseño de tipo no experimental con medidas pretest y posttest sin grupo control.

### 2.3. Instrumentos

En este estudio hemos utilizado dos instrumentos, explicamos cada uno de ellos:

- *Cuestionario sociométrico de nominaciones entre iguales* (GREI, 2009; publicado en González y García-Bacete, 2010). Proporciona información sobre los cinco tipos sociométricos del aula: preferidos, rechazados, ignorados, controvertidos y medio. Debido a la edad del alumnado, se ha adaptado el cuestionario a un juego con fotografías. Para su corrección se utiliza el programa informático Sociomet (González y García-Bacete, 2010), que además de identificar el tipo sociométrico y el número de nominaciones positivas (NPR) y negativas (NNR) recibidas, proporciona índices individuales y grupales relativos, comparables entre sí, como el de nominaciones positivas recibidas (INPR: Porcentaje de compañeros que le han nominado positivamente, y que se identificaría con una medida de atractivo individual), y el de nominaciones negativas recibidas (INNR: Porcentaje de compañeros que le han nominado negativamente, que indica el grado de antipatía individual). Este cuestionario ha sido utilizado en la fase pretest y posttest.

- *Cuestionario ad hoc de valoración del programa por el profesorado.* Específico para este estudio y creado en Microsoft Forms. Para su validación se ha contactado con 4 investigadores para relizar los ajustes pertinentes en un juicio de expertos. Contiene tres preguntas abiertas: *¿Cuáles crees que son las habilidades que más se han fomentado en tus estudiantes con el programa?, ¿Cuáles son las mayores ventajas que has encontrado en este estudio? y ¿Cuáles son las mayores dificultades que has encontrado en este estudio?*. También una pregunta de valoración general, pudiendo evaluar el estudio del 1 al 5. Se complementa con una escala tipo Likert de 4 puntos, siendo 1 *nada de acuerdo* y 4 *totalmente de acuerdo*, evalúa los siguientes aspectos:
  - Conocer la distribución sociométrica de mi aula me ha parecido interesante.
  - Considero que los datos aportados sobre mi alumnado son útiles.
  - He aprendido nuevos conocimientos sobre el rechazo.
  - Las actividades han sido compatibles con las sesiones de mi clase.
  - La disposición de la investigadora ha sido positiva.
  - Las actividades y estrategias realizadas son útiles para la prevención y reducción del rechazo.
  - La organización de las fichas de actividades es útil.
  - Volvería a participar en el estudio.
  - El estudio ha cumplido mis expectativas previas.

#### 1.4. Procedimiento y análisis de datos

El estudio está aprobado por el Comité de Ética de la Investigación (CEIM, código 21-2335 NO HCUV), y la autorización de la Dirección General de Innovación, y Formación del Profesorado (Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León), además de la de los propios centros, con el permiso pertinente del protocolo covid, y la autorización y consentimiento informado de las familias de todos los estudiantes.

Los centros fueron escogidos aleatoriamente de entre los que contestaron afirmativamente a la participación, tras el envío de una carta que detallaba el estudio. Cabe destacar, que debido a la situación provocada por el COVID-19, de 46 centros, respondieron 12, 9 de ellos interesados en participar cuando la situación sanitaria mejorara, un centro pidió información, pero no pudo participar y los restantes aceptaron. Se ha reservando la participación de todos los colegios interesados en intervenciones posteriores.

Al tratarse de un estudio piloto se han seleccionado dos aulas de diferente edad para adaptar las actividades a distintas etapas evolutivas.

Ambos colegios tienen características similares, son de concesión pública, presentan un ambiente sociodemográfico medio, con familias de recursos económicos también medios.

Se han realizado dos sesiones informativas en las que ha participado todo el profesorado de infantil y los directores. En la primera sesión, realizada virtualmente, se ha presentado la conceptualización del rechazo entre iguales, otorgando a los docentes información fundamental sobre el fenómeno y sus variables relacionadas (tipos sociométricos, causas, consecuencias, perfil del alumnado y estudios de intervención relacionados). En la segunda sesión, presencialmente, se ha abordado la propuesta del estudio, detallando los compromisos investigadores-centros, así como la relación de actividades y estrategias propuestas.

El estudio se desarrolló en tres fases:

- *Sesión inicial (pretest):* en la que se ha llevado a cabo el estudio sociométrico de la muestra.
- *Aplicación piloto del programa de intervención y estrategias docentes:* tras analizar los resultados sociométricos con cada profesora, se han realizado diez propuestas de actividades del programa durante 3 meses (anexo 1) y una miscelánea de estrategias docentes en las rutinas. Se destacan: la configuración de las mesas teniendo en cuenta los tipos sociométricos, inputs de ensalzamiento al alumnado, reserva de las riñas a un ámbito más privado, refuerzo de los comportamientos empáticos, fomento de la comunicación oral de forma individual y en grupo y potenciación de la expresión emocional propia y del alumnado. Se trabajan con toda la clase, reforzando especialmente al alumnado ignorado, controvertido y rechazado.
- *Sesión final (postest):* tipología sociométrica de las aulas tras la puesta en práctica del programa y estrategias docentes y recogida de datos del cuestionario de satisfacción.

La recogida de datos pretest fue durante el periodo lectivo del centro. Previamente al trabajo individual con cada alumno/a (5-6 minutos), el investigador se presentaba en la asamblea. La realización de las pruebas fue en una sala cercana a las aulas, en un ambiente libre de distracciones y en orden de lista. Para determinar la tipología sociométrica de cada clase se ha utilizado el cuestionario sociométrico de nominaciones entre iguales adaptado. Cada estudiante ha elegido las fotos (ilimitadas) de los compañeros/as en dimensión

positiva y negativa a través de las preguntas: ¿quiénes son los compañeros/as que eliges como mejores amigos o amigas? y ¿quiénes son los que menos te gustan como amigos/as? Posteriormente, la tipología sociométrica y los índices de aceptación y rechazo se calcularon con el programa informático Sociomet.

Para el análisis de datos, se ha calculado chi cuadrado ( $\chi^2$ ) con la finalidad de comprobar si existen diferencias entre la distribución sociométrica encontrada, y la de estudios previos en colectivos similares (García-Bacete et al., 2008; Monjas et al., 2014). Al no tener un tamaño muestral suficientemente numerosos considerando cada una de las tipologías sociométricas, se optó por comparar la frecuencia de alumnado rechazado y no rechazado. También se calculado chi cuadrado ( $\chi^2$ ) para comprobar si existen diferencias entre rechazados y no rechazados en cuanto al género, calculando los Residuos Tipificados Corregidos (RTC), considerando que hay diferencias cuando se supera el rango [-1.96, 1.96] para indicar si existen diferencias significativas. Se ha considerado el estadístico V de Cramer, para medir el tamaño del efecto, con los puntos de corte ( $g$  = 1): (a)  $\phi_c = .10$ , en tamaño del efecto pequeño; (b)  $\phi_c = .30$ , en efecto moderado; y (c)  $\phi_c = .50$  en efecto grande. Para analizar los cambios producidos entre el pretest y postest, se utiliza la prueba no paramétrica de los rangos con signos de Wilcoxon, calculando el tamaño del efecto  $r$ , cuyos puntos de corte son: (a)  $r = .10$ , tamaño del efecto pequeño; (b)  $r = .30$ , tamaño del efecto moderado; y (c)  $r = .50$  tamaño del efecto grande. Por último, se ha realizado un análisis de frecuencias para conocer la opinión que tenía el profesorado del programa.

Para el análisis de datos se ha utilizado el paquete estadístico IBM SPSS V. 28.

### 3. Resultados

En primer lugar, hemos encontrado una distribución sociométrica compuesta por un 13.6% de alumnado preferido, 63.6% medio, 9.1% ignorado, 2.3% controvertido y un 11.4% rechazado.

Podemos hacer una comparación con los porcentajes obtenidos por Monjas et al. (2014) en cuanto a tipología sociométrica, de alumnado de primero de primaria. Teniendo en cuenta su amplia muestra ( $n=1351$ ) mostramos las semejanzas sociométricas con este estudio (tabla 1).

**Tabla 1**

*Comparación de distribución sociométrica con Monjas et al. (2014)*

Tipo sociométrico	% Monjas et al. (2014)	% del presente estudio
Preferidos	13.3	13.6
Medios	68.3	63.6
Controvertidos	1.6	2.3
Ignorados	3.9	9.1
Rechazados	13.0	11.4

Agrupando estas tipologías sociométricas en rechazados vs. no rechazados, en nuestra muestra hay 11.4% de estudiantes rechazados (88.6% no rechazados) frente al 9.1% que identifica el estudio de García-Bacete et al. (2008) en una muestra de alumnado del segundo ciclo de infantil, no habiendo diferencias significativas entre ambos,  $\chi^2 = 0.27$ ,  $p = .602$ . Lo mismo ocurre si se compara con el 13% de rechazados en estudiantes de primero de educación primaria (Monjas et al., 2014),  $\chi^2 = 0.10$ ,  $p = .747$ ; o con los datos recogidos con una muestra de todos los cursos de primaria (García-Bacete et al., 2008), con un 11.8% de los estudiantes rechazados,  $\chi^2 = 0.01$ ,  $p = .929$ .

Respecto al análisis por sexo, encontramos diferencias, ya que el porcentaje de alumnado preferido está compuesto, en su mayoría, por mujeres, un 23.8% de la muestra total frente al 4.3% total de varones preferidos. También es más notable el alumnado ignorado y controvertido en el caso de los varones, siendo, el ejemplo más saliente el 100% del alumnado rechazado en varones, componiendo un 21.7% de la muestra global (tabla 2).

**Tabla 2***Distribución sociométrica por sexo*

	Preferidos	Medio	Ignorados	Rechazados	Controvertidos
<b>Porcentaje de varones</b>	4.3	56.5	13.0	21.7	4.3
<b>Porcentaje de mujeres</b>	23.8	71.4	4.8	0.0	0.0
<b>Porcentaje total</b>	13.6	63.6	9,1	11.4	2.3

Estas diferencias se constatan si se compara la distribución por sexo entre el alumnado rechazado y no rechazado (tabla 3),  $\chi^2(1, N = 44) = 5.15, p = .023$ , con un tamaño del efecto moderado,  $\phi_c = .34$ , en el que hay más varones que mujeres en el grupo rechazado frente al no rechazado ( $TPC = 2.3$ ).

**Tabla 3***Distribución rechazados y no rechazados por sexo*

	Varón	Mujer
<b>n (%)</b>	5 (100%)	0 (0%)
<b>RTC</b>	2.3	-2.3
<b>n (%)</b>	18 (46.2%)	21 (53.8%)
<b>RCT</b>	-2.3	2.3

En cuanto al INPR (índice de atractivo individual), nos encontramos con valores superiores en el postest ( $Mdn = 25$ ) respecto al pretest ( $Mdn = 19$ ), aunque no se producen diferencias estadísticamente significativas,  $Z = -1.27, p = .204$ . En el caso del INNRR (Índice de antipatía individual), se encuentran valores inferiores en el postest ( $Mdn = 4$ ) respecto al pretest ( $Mdn = 8$ ), y en este caso sí se producen diferencias significativas,  $Z = -3.37, p = .001$ , con un tamaño del efecto grande,  $r = .51$ , lo que indica una disminución significativa de las nominaciones de rechazo.

Centrándose específicamente en los cinco alumnos rechazados identificados en el pretest, cuatro de ellos lo siguen siendo tras el postest, y uno de ellos ha pasado a la categoría medio. Sin embargo, si se analizan las nominaciones recibidas de aceptación y rechazo en estos cinco estudiantes (tabla 4), encontramos que ha habido cambios notables en las nominaciones, siendo mayores las positivas en el postest, y especialmente menos las negativas, algo que puede comprobarse de manera más efectiva con los índices específicos en nominaciones positivas (INPR) y negativas (INNRR) para los cinco alumnos rechazados, recordando que son el porcentaje sobre las nominaciones totales de la clase. Observamos que todos se mantienen con un porcentaje similar de nominaciones positivas (excepto los alumnos 3 y 4, que aumentan), pero los cinco reducen ampliamente el de las negativas.

**Tabla 4***Nominaciones positivas (NPR), Índice de nominaciones positivas (INPR), nominaciones negativas (NNR) e índice de nominaciones negativas (INNRR) recibidas antes y después de la intervención*

	NPRpre (INPRpre)	NPRpos(INPRpos)	NNRpre(INNRRpre)	NNRpos(INNRRpos)
<b>Alumno 1</b>	4(22%)	3(23%)	11(61%)	7(54%)
<b>Alumno 2</b>	1(6%)	1(8%)	6(33%)	3(23%)
<b>Alumno 3</b>	2(8%)	4(17%)	12(50%)	7(29%)
<b>Alumno 4</b>	0(0%)	4(17%)	8(33%)	5(21%)
<b>Alumno 5</b>	3(13%)	3(13%)	7(29%)	0(0%)

En cuanto a los datos obtenidos en el cuestionario de satisfacción, nos informan que las mayores habilidades que creen haber impulsado son: autoestima, autoconocimiento, habilidades sociales y asertividad, en el caso del centro 1, y habilidades comunicativas y capacidad de resolución, en el caso del centro 2. Las mayores ventajas que han encontrado son: el conocimiento fehaciente de las relaciones entre el alumnado para ayudar a reforzar aquellas débiles o inexistentes, en el caso del centro 1 y el conocimiento del alumnado, el entrenamiento de habilidades y la facilidad de aplicación de las actividades, en el segundo caso.

Ambas coinciden en que la mayor dificultad es la falta del tiempo, ya que, en ocasiones, es complejo incluir las actividades dentro de programaciones previas.

En la tabla 5 podemos encontrar las respuestas a la valoración del estudio, encontrando datos positivos en el grado de satisfacción, puntuando el estudio global con un 5/5.

**Tabla 5**

*Encuesta de satisfacción del profesorado con el estudio*

	En desacuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Conocer la distribución sociométrica de mi aula me ha parecido interesante.	0%	0%	0%	100%
Considero que los datos aportados sobre mi alumnado son útiles	0%	0%	0%	100%
He aprendido nuevos conocimientos sobre el rechazo	0%	0%	50%	50%
Las actividades han sido compatibles con las sesiones de mi clase.	0%	0%	50%	50%
La disposición de la investigadora ha sido positiva	0%	0%	0%	100%
Las actividades y estrategias realizadas son útiles para la prevención y reducción del rechazo	0%	0%	50%	50%
La organización de las fichas de actividades es útil	0%	0%	0%	100%
Volvería a participar en el estudio	0%	0%	0%	100%
El estudio ha cumplido mis expectativas previas	0%	0%	0%	100%

#### 4. Discusión

Para finalizar el artículo cerraremos el mismo con algunos argumentos que recapitulen la esencia de este estudio. A lo largo de los distintos párrafos, hemos encontrado y recopilado diversos datos alarmantes que nos hacen ser conscientes de la necesidad de continuar en un permanente estudio e implicación en este campo. Algunas pruebas de ello pueden ser los ya mencionados porcentajes de niños y niñas que son rechazados en cada aula, llegando incluso a formar parte de este tipo sociométrico un 10-15% del alumnado (Suárez-García et al., 2018), Estos datos hemos podido contrastarlos, pues en el presente estudio encontramos un 11.4% de niños/as rechazados, dato similar al 9.1% descrito por García-Bacete y sus colaboradores (2008) en una muestra de estudiantes de cuatro años, siendo similar la coincidencia con el 13% de rechazados en primero de primaria y muy alta coincidencia con el 11.8% de los estudiantes rechazados en una muestra global de primaria (Monjas et al., 2014). También coincidimos con el alto grado de varones rechazados, más del cuádruple que de mujeres (Suárez-García et al., 2018). En nuestra muestra encontramos que el rechazo lo compone totalmente el sexo masculino, por tanto, sobre todo sufren rechazo los varones (Luis-Rico et al., 2020).

Es habitual que no sea hasta la etapa de educación primaria o secundaria cuando se pone el foco en las relaciones deficitarias de los iguales, como el caso del rechazo. En cambio, con este pequeño estudio podemos indicar, que al trabajar desde los primeros años de escolarización podemos mejorar la situación futura de muchos alumnos/as bajo la prevención temprana en la etapa infantil, coincidiendo con Mateu-Martínez y sus colaboradores (2013).

Además, hemos de mencionar que España alcanza una tasa de escolarización en educación infantil, entre los 3 y los 5 años, superior al 97 %, pudiéndose considerar que la escolarización es total en dichas edades

(OCDE, 2021). Por tanto, al tener tan elevado porcentaje de alumnos matriculados en infantil, suele ser habitual que continúen la etapa primaria en el mismo centro, lo que recae en la posibilidad de que este programa tenga resultados más prometedores si se tiene en cuenta la continuidad entre ambas etapas. Uno de los aspectos a destacar del estudio es que hemos acercado a dos profesoras a un problema real existente en las aulas, aumentando, aunque sea en una escala pequeña, los centros que trabajan con programas preventivos en educación infantil (Pichardo et al., 2016). Actualmente, los centros tienen datos sobre sus estudiantes y están interesados en mejorar la situación en sus clases, sabiendo que el rechazo es un factor de riesgo para la desadaptación actual y futura de sus estudiantes (Rohner y Carrasco, 2014). Teniendo en cuenta la literatura científica sobre el tema se ha aplicado un programa de intervención piloto que centra el foco en actividades que puedan favorecer las habilidades prosociales y el desarrollo de la comunicación entre iguales (Van der Wilt et al., 2018), disminuir las conductas agresivas (Bengtsson et al., 2022), fomentar la autoestima y las relaciones del alumnado para evitar las conductas antisociales (Martín-Antón et al., 2016).

## 5. Conclusiones

En este estudio se ha analizado la tipología sociométrica de una muestra de 44 niños y niñas de dos clases de educación infantil, encontrado que ya desde edades tempranas el rechazo entre iguales aparece en las aulas. Teniendo en cuenta la literatura científica sobre el tema y las características asociadas al perfil de rechazo se ha decidido empezar a intervenir, humildemente, desde la etapa infantil con el fin de prevenir y reducir el rechazo entre iguales, analizando el problema en dos aulas y ofreciendo datos y formación al profesorado para que pueda conocer mejor este fenómeno y reducirlo mediante estrategias y propuestas prácticas en pequeña escala. Con la realización de una parte piloto del programa no hemos podido cambiar la mayor parte de la tipología sociométrica negativa del aula, pero sí hemos visto cambios positivos en las nominaciones de los iguales hacia los cinco alumnos rechazados y en sus índices globales, como se aprecia en los resultados; por tanto, consideramos que los programas que previenen el acoso escolar pueden ser muy positivos (Sarasola y Ripoll, 2019). Teniendo en cuenta los argumentos expuestos, no podemos olvidar la necesidad de ampliar y mejorar el diseño y aplicación del programa de intervención en competencia socioemocional, para que, junto a la formación docente en estrategias eficaces, incidiendo en la gestión de conductas problemáticas y disruptivas, que es poco habitual en educación (L'Écuyer et al., 2021), podamos trabajar de forma más rigurosa por la prevención y reducción del rechazo. De esta forma, podremos ayudar cada vez a más alumnos/as, llevando a cabo acciones desde la intervención temprana que desarrollen en los niños y niñas un nivel suficiente de competencia social que prevenga el comportamiento antisocial e impulse la mejora de la convivencia (Linero et al., 2019).

Como limitaciones principales del estudio debemos mencionar la necesidad de una muestra más extensa, tanto de aulas, como de centros. Se recalca que muchos de los centros con los que se ha contactado tenían interés en participar en el estudio, pero preferían hacerlo cuando la situación sanitaria mejorara. Por otro lado, es importante contar con más instrumentos que puedan dar a conocer datos importantes sobre el alumnado, de forma directa mediante juegos adaptados realizados por los investigadores, como de forma indirecta, a través de los tutores.

La ampliación, mejora e implementación de este estudio puede beneficiar a muchos alumnos/as que sufren, muchas veces en silencio, por las críticas hirientes y tan sutiles que ocurren en sus aulas.

Actualmente se está trabajando en esa ampliación, creando un programa de intervención completo, que se basa en los resultados de este estudio. El programa se compone por una miscelánea de actividades que combinan propuestas de distintos referentes en el rechazo entre iguales (Burkholder, 2019; Monjas, 2016; Monjas 2017), actividades de educación emocional (Arteaga-Cedeño et al., 2022) y otras experiencias innovadoras y adaptadas de recuerdos de la infancia. Se trabajan contenidos relacionados con la prevención del rechazo: disminución de la agresividad, aumento de habilidades sociales, evitación de prejuicios, mejora en la comunicación, mayor trabajo en equipo, etc. El programa se encuentra organizado en fichas con toda la información requerida (descripción, objetivos, materiales, etc.). También recursos complementarios en los que estamos profundizando: fundamentación teórica, fichas de evaluación, indicadores de logro, secciones para el seguimiento de reuniones investigador-centro, formaciones para profesorado y familias, actividades para periodos vacacionales, cuestionarios de satisfacción docente, QR con página web propia, caja de materiales físicos y otros recursos que puedan ayudar a prevenir y reducir el rechazo entre iguales desde las primeras etapas.

## Apoyos

Este trabajo ha sido realizado con la ayuda de un contrato predoctoral FPU2020 y la implicación del Grupo de Investigación de Excelencia (GR-179) en Psicología de la Educación.



## Referencias

- Arslan, E. (2021). Investigation of Pre-School Childrens' Self-Concept in terms of Emotion Regulation Skill, Behavior and Emotional Status. *Anales de psicología*, 37(3), 508-515. <https://doi.org/10.6018/analesps.364771>
- Arteaga-Cedeño, W. L., Carbonero-Martín, M. A., Martín-Antón, L. J., y Molinero-González, P. (2022). The Sociodemographic-Professional Profile and Emotional Intelligence in Infant and Primary Education Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(16), 9882. <https://doi.org/10.3390/ijerph19169882>
- Bengtsson, H., Arvidsson, A., y Nyström, B. (2022). Negative emotionality and peer status: Evidence for bidirectional longitudinal influences during the elementary school years. *School Psychology International*, 43(1), 88–105. <https://doi.org/10.1177%2F01430343211063546>
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection. Developmental, processes and intervention strategies*. The Guilford Press.
- Bradshaw, J., y Richardson, D. (2009). An index of child well-being in Europe. *Child Indicators Research*, 2(3), 319-351. <https://doi.org/10.1007/s11205-006-9024-z>
- Bullock, A., Xiao, B., Liu, J., Coplan, R., y Chen, X. (2022). Shyness, Parent-Child Relationships, and Peer Difficulties During the Middle School Transition. *Journal of Child and Family Studies*, 31, 86–98. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-01979-3>
- Burkholder A. R., D'Esterre A. P., Killen M. (2019). Intergroup relationships, context, and prejudice in childhood. In Fitzgerald H. E., Johnson D. J., Qin D. B., Villarruel F. A., y Norder J. (Eds.), *Handbook of children and prejudice* (pp. 115–130). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-12228-7\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-030-12228-7_6)
- Burkholder A.R., D'Esterre A.P., y Killen M. (2019) Intergroup Relationships, Context, and Prejudice in Childhood. En H. Fitzgerald, D. Johnson, D. Qin, F. Villarruel, y J. Norder (eds.), *Handbook of Children and Prejudice* (pp. 115-130). Springer.
- Carbonero-Martín, M. A., Arteaga-Cedeño, W. L., Martín-Antón, L. J., y Molinero-González, P. (2022). Group Segmentation as a Strategy for Implementing the Intervention Programme in Emotional Education for Infant and Primary Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), 15702. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315702>
- Chiu, J. (2020). *Identifying Child Isolation in Preschool Classrooms using Computer Vision Techniques*. [Tesis Doctoral, The Ohio State University]. <https://kb.osu.edu/handle/1811/91615>.
- García- Bacete, F. J., Sureda-García, I., y Monjas, M. 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. <https://doi.org/10.1174/021347408783399480>
- García- Bacete, F.J., Muñoz Tinoco, V., Marande Perrin, G., y Rosel Remírez, J.F. (2021). Stability of Peer Acceptance and Rejection and Their Effect on Academic Performance in Primary Education: A Longitudinal Research. *Sustainability*, 13, Article 2650. <https://doi.org/10.3390/su13052650>
- González, J., y García- Bacete, F.J. (2010). *Sociomet. Programa para la Realización de Estudios Sociométricos*. TEA Ediciones.
- Gotzens, C., Badia, M., Genovard, C., y Dezcallar, T. (2010). Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(20), 33-58. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v8i20.1399>
- Greco, C. (2019). Relaciones entre pares: aceptación, rechazo, victimización, agresión. Su importancia para el diseño de intervenciones en salud mental en educación primaria. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 28(4), 575-586. <http://dx.doi.org/10.24205/03276716.2017.1037>
- Herd, T., y Kim-Spoon, J. (2021). A Systematic Review of Associations Between Adverse Peer Experiences and Emotion Regulation in Adolescence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 24(1), 141–163. <https://doi.org/10.1007/s10567-020-00337-x>
- Hladik, J., y Hrbáková, K. (2021). Peer-rejected students: An analysis of their self-regulatory mechanisms. *Children and Youth Services Review*, 126, Article 106030. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106030>
- Kennedy, A. S. (2018). Promoting the social competence of each and every child in inclusive early childhood classrooms. En D. Farland-Smith (Ed.), *Early childhood Education* (pp: 1-13). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.80858>
- L'Écuyer, R., Poulin, F., Vitaro, F., y Capuano, F. (2021). Bidirectional Links Between Teachers' Disciplinary Practices, Students' Peer Status, and Students' Aggression in Kindergarten. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 49 (5), 671–682. <https://doi.org/10.1007/s10802-021-00767-3https://doi.org/10.1007/s10802-021-007673>
- Linero, M. J., Barajas, C., y Cedeño, C. (2019). Aceptación e influencia social entre iguales en niños y niñas de educación primaria. Repercusiones de las habilidades lingüísticas y de persuasión. *INFAD*, 1(2). <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v2.1400>
- Lloyd-Esenkaya, V., Russell, A. J., y Clair, M. C. (2020). What are the peer interaction strengths and difficulties in children with developmental language disorder? A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), Article 3140. <https://doi.org/10.3390%2Fijerph17093140>
- Luis-Rico, M. I., Torre-Cruz, T., Escolar- Llamazares, M. C., Ruiz-Palomo, E., Huelmo-García, J., Palmero-Cámara, C., y Jiménez- Eguizabal, A. (2020). Influencia del género en la aceptación o rechazo entre iguales en el recreo. *Revista de educación*, 387, 89-111. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-387-440>

- Martín-Antón, L. J., Carbonero-Martin, M.A., Valdivieso, J.A., y Monsalvo, E. (2020). Influence of Some Personal and Family Variables on Social Responsibility Among Primary Education Students. *Frontiers in Psychology*, 11, 1124. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01124>
- Martín-Antón, L. J., Monjas, I., García-Bacete, F. J., y Jiménez-Lagares, I. (2016). Problematic Social Situations for Peer-Rejected Students in the First Year of Elementary School. *Frontiers in Psychology*, 7, 1925. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01925>
- Martín-Cabrera, E., Torbay-Betancor, Á., y Guerra-Hernández, C. M. (2021). Gender segregation in peer relationships and its association with peer reputation. *Psicothema*, 33(2), 244-250. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.359>
- Martín, N., Cueli, M., Cañamero, L. M., y González Castro, P. (2022). ¿Qué sabemos sobre los estilos educativos parentales y los trastornos en la infancia y adolescencia?: una revisión de la literatura. *Revista de psicología y educación*, 17(1), 44-53. <https://doi.org/10.23923/rpye2022.01.215>
- Mateu-Martínez, O., Piqueras, J. A., Jiménez-Albiar, M. I., Espada, J. P., Carballo, J. L., y Orgilés, M. (2013). Eficacia de un programa de prevención cognitivo-conductual breve del rechazo social en niños. *Terapia Psicológica*, 31(2), 187-195. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082013000200005>
- Monjas, I., Martín-Antón, L. J., García-Bacete, F.J., y Sanchiz, M.L. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidades de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales de psicología*, 30(2), 499-511. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.158211>
- Monjas, M. I. (2016). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. CEPE.
- Monjas, M. I. (2017). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS)*. CEPE.
- Morales, S., Vallorani, A., y Pérez-Edgar, K. (2019). Young children's behavioral and neural responses to peer feedback relate to internalizing problems. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 36, Article 100610. <https://doi.org/10.1016%2Fj.dcn.2018.12.008https://doi.org/10.1016/j.dcn.2018.12.008>
- OCDE (2021). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2021. Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/24151/19/00>
- Pichardo, M. C., Justicia-Arráez, A., Alba, G., y Fernández-Cabezas, M. (2016). Desarrollo de la competencia social y prevención de problemas de conducta en el aula infantil. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 21-31. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.dcpsp>
- Ringoot, A. P., Jansen, P. W., Kok, R., Vvan IJzendoorn, M. H., Verlinden, M., Verhulst, F. C., Bakermans-Kranenburg, M., y Tiemeier, H. (2021). Parenting, young children's behavioral self-regulation and the quality of their peer relationships. *Social Development*, 31(3), 715-732. <https://doi.org/10.1111/sode.12573>. Advance online publication. <https://doi.org/10.1111/sode.12573>
- Rodríguez-Carrillo, J., González-Alfaya, E., Mérida, R., y Olivares-García, M.A. (2018). Aulas infantiles que trabajan por Proyectos. La interacción social entre iguales como herramienta de aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 185-203. <https://doi.org/10.5209/RCED.56076>
- Rodríguez-Gudiño, M., Jenaro-Río, C., y Castaño-Calle, R. (2022). Students' perception as an indicator of educational inclusion. *Educación XXI*, 25(1), 357-379. <https://doi.org/10.5944/educXXI.30198>
- Rohner, R. P., y Carrasco, M. Á. (2014). Teoría de la aceptación-rechazo interpersonal (IPARTheory): Bases conceptuales, método y evidencia empírica. *Acción Psicológica*, 11(2), 9-26. <https://doi.org/10.5944/ap.11.2.14172>
- Romera, E. M., Casas Bolaños, J. A., Muñoz, Y., y Ortega Ruiz, R. (2021). Estatus social, búsqueda de popularidad y narcisismo en la conducta agresiva del acoso escolar y el ciberacoso. *Revista de Psicología y Educación*, 16(2), 173-182. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.02.209>
- Sarasola, M., y Ripoll, J.C. (2019). Una revisión de la eficacia de los programas anti-bullying en España. *Pulso*, 42, 51-72. <https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/344>
- Seland, M., Moe, B., y Sandseter, E. B. H. (2021). Harassment in ECEC institutions: 4-to 6-year-old children's experiences. *Early Years*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/09575146.2021.1958198>
- Sette, S., Baldwin, D., Zava, F., Baumgartner, E., y Coplan, R. J. (2019). Shame on me? Shyness, social experiences at preschool, and young children's self-conscious emotions. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 229-238. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.012>
- Steenkamp L. R., Tiemeier H., Bolhuis K., Hillegers M. H., Kushner S. A., y Blanken L. M. (2021). Peer-reported bullying, rejection and hallucinatory experiences in childhood. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 143, 503-512. <https://doi.org/10.1111/acps.13282>
- Stites, M., Rakes, C., Noggle, A., y Sha, S. (2018). Preservice teacher perceptions of preparedness to teach in inclusive settings as an indicator of teacher preparation program effectiveness. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 9(2), 21-39. <https://doi.org/10.2478/dcse-2018-0012>
- Suárez-García, Z., Álvarez-García, D., y Rodríguez, C. (2018). Children rejected by their peers in Kindergarten education: Prevalence, gender, differences and association with externalizing problems. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 5(2), 125-132. <https://doi.org/10.17979/reipe.2018.5.2.4421>
- Sureda-García, I., Valera-Pozo, M., Sanchez-Azanza, V., Adrover-Roig, D., y Aguilar-Mediavilla, E. (2021). Associations Between Self, Peer, and Teacher Reports of Victimization and Social Skills in Children With Language Disorders. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 718110. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.718110>
- Thibodeau-Nielsen, R. B., White, R. E., y Palermo, F. (2021). Advancements in observing behavior in preschool classrooms: A new audiovisual approach. *Social Development*, 30(4), 899-909. <https://doi.org/10.1111/sode.12543>

- Trianes, M. V., Blanca, M. J., Fernández, F. J., Escobar, M., Maldonado, E., y Muñoz, A. (2009). Evaluación del estrés infantil: Inventario Infantil de Estresores Cotidianos (IIEC). *Psicothema*, 21(4), 598-603. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8827>
- Van der Wilt, F., Van der Veen, C., Van Kruistum, C., y Van Oers, B. (2018). Why can't I join? Peer rejection in early childhood education and the role of oral communicative competence. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 247- 254. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.007>
- Zarra-Nezhad, M., Moazami-Goodarzi, A., Aunola, K., Nurmi, J. E., Kiuru, N., y Lerkkanen, M. K. (2019). Supportive Parenting Buffers the Effects of Low Peer Acceptance on Children's Internalizing Problem Behaviors. *Child Youth Care Forum*, 48, 865-887. <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09510-y>

## Anexo

### Anexo 1

*Relación de las actividades propuestas durante tres meses*

Propuesta y frecuencia	Breve descripción
1. Actividades para reducir la agresividad (siempre que sean necesarias)	Miscelánea de actividades que se utilizan para calmar al niño/a o a toda la clase: técnica de la tortuga, utilización de canciones, método del semáforo, acciones de desestrés con almohadas y rueda de resolución de problemas.
2. Rincón de la calma (siempre que sean necesarias)	Contiene diversos recursos: texturas, bolitas de relajación, botella de la calma, canciones relajantes, técnicas de respiración y yoga infantil.
3. Literatura infantil (los martes y jueves)	Se escogen cuentos acordes a las conductas prosociales que queremos reforzar (compartir, ayudar, fomentar la empatía...) y se cuentan en asamblea. La siguiente sesión se refuerza el cuento: recordándolo, teatralizándolo, utilizando marionetas, realizando actividades de lápiz y papel, haciendo preguntas, etc.
4. Pareja de mediadores (una pareja cada día)	Al igual que encontramos figuras como el responsable de la clase, el encargado de regar las flores o de recoger las pinturas de la mesa; la pareja de mediadores se encarga, con la ayuda del docente, de resolver los conflictos del aula. Tienen un colgante especial para esta responsabilidad.
5. Quién es quién de la clase (los viernes)	Se ha adaptado el juego tradicional con las fotos de toda la clase. Se juega en asamblea o por grupos y el docente va mediando en las interacciones y preguntas, haciendo especial hincapié en que todos tenemos diferencias (sexo, gafas, diferentes colores de pelo, complementos, formas de vestirnos, de peinarnos, etc.).
6. La historia gigante (un cuento al mes)	Esta actividad consiste en diseñar un cuento físico entre todo el alumnado. En asamblea se fomenta la comunicación oral de toda la clase, haciendo una lluvia de ideas sobre los personajes y la historia que van a contar (el docente debe ir guiando con preguntas y anotando todo ello). Posteriormente, en las mesas el alumnado dibuja y colorea a los personajes y detalles del cuento, cada uno tiene una misión. Finalmente se amplían los dibujos y se construye el cuento con ayuda, pudiéndolo dejar en la biblioteca de clase al leerlo todos juntos.
7. Trabajo en equipo (una opción al mes)	Se propone una actividad de trabajo en equipo al mes: <i>la realización de una receta de cocina sencilla, los dibujos en equipo</i> de tal forma que comienzan dos niños/as dibujando a la vez sobre una temática y tienen que ir continuando sobre el mismo el resto de los compañeros/as y los <i>collages de la naturaleza</i> , teniendo que realizar un único mural por equipos con materiales naturales.
8. Compromiso del mes	Entre toda la clase se acuerda un compromiso, por ejemplo "comparte con tu compañero/a" y, para que sea más visual, se hace una foto a cada alumno/a con una letra del compromiso, juntando todas en collages y teniéndola presente en el corcho de la clase (se pueden añadir admiraciones, puntos, estrellas... para que todos y todas tengan una letra o signo).
9. El espejo de las cosas bonitas (todos los días)	En la entrada de la clase habrá un espejo y todos los días al entrar se pueden decir algo positivo. Al principio es muy importante que el docente lo haga consigo mismo y ayude al alumnado a favorecer estas conductas de autoestima.
10. Mejor noticia del fin de semana (los lunes)	Para fomentar la comunicación oral y el protagonismo de todo el alumnado, la asamblea del lunes comenzará contando las cosas que han hecho o han ocurrido durante el fin de semana, cada lunes, una será la protagonista y todos los compañeros/as dibujarán la noticia. Ej: Voy a tener un hermanito.