



Universidad
de Alcalá

IMPACTO DE LOS CUESTIONARIOS SOCIOMÉTRICOS: UN ESTUDIO EXPERIMENTAL CON ALUMNOS DE 5º EP, 6º EP Y 1º ESO

**Máster Universitario en Formación del Profesorado de
ESO, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza
de Idiomas**

Especialidad: Orientación Educativa

Presentado por:

D^a LAURA JURADO VALDIVIA

Dirigido por:

D. PEDRO MIGUEL GONZÁLEZ MORENO

Alcalá de Henares, a 30 de junio de 2020

ÍNDICE

Resumen	3
Introducción.....	4
Fundamentación teórica.....	5
Objetivos.....	11
Hipótesis	12
Método.....	13
Participantes	13
Instrumentos	14
Procedimiento	16
Resultados.....	18
Resultados al cuestionario de Ética A	19
Resultados al cuestionarios de Ética B	26
Relación entre los roles en el <i>bullying</i> y el estatus sociométrico	36
Relación entre el estatus sociométrico y los niveles de autoestima e inteligencia emocional	37
Discusión	39
Conclusión.....	46
Referencias bibliográficas	47
Anexos.....	48

RESUMEN

Las preocupaciones por los efectos negativos que puedan tener los cuestionarios sociométricos en los alumnos son muy comunes en los centros educativos, lo que hace que a veces se nieguen a usarlos. En este sentido, solo seis estudios que investiguen su impacto han sido publicados, los cuales no encuentran evidencias de este supuesto impacto negativo. En la presente investigación, 300 alumnos de 5º EP, 6º EP y 1º ESO de la ciudad de Alcalá de Henares han completado, además de un cuestionario sociométrico, cinco cuestionarios adicionales, con el fin de evaluar tanto los posibles efectos negativos de los sociogramas, como las posibles relaciones que se puedan dar entre el estatus sociométrico de cada alumno y su rol en el bullying, su autoestima global y su inteligencia emocional total. Los resultados indican que, por lo general, a los alumnos les ha gustado realizar el cuestionario sociométrico, creen que es útil y lo han encontrado relativamente fácil de hacer. Asimismo, los alumnos rechazados no fueron peor tratados una semana después, lo que viene a refutar una vez más el supuesto impacto negativo de estas pruebas. Por otro lado, no se ha encontrado una relación entre el estatus sociométrico de los alumnos y su rol en el bullying, su autoestima global o su inteligencia emocional.

ABSTRACT

Concerns about the negative effects that sociometric questionnaires may have on students are very common in schools, which sometimes lead them to refuse to use them. In that respect, only six studies investigating their impact have been published, all of which conclude that there is no support for the so-called negative effects. In this research, 300 students (5th, 6th and 7th graders) from the city of Alcalá de Henares have completed a sociometric test, in addition to five other questionnaires, in order to assess the possible negative effects of sociograms, as well as the possible relationships between the students' sociometric status and their role in bullying, global self-esteem, and emotional intelligence (EQ). The results indicate that, generally, students liked completing the sociometric questionnaire and they find it useful and relatively easy to do. Furthermore, the rejected students were not treated worse a week later, indicating once more that there is no evidence of its negative impact. Moreover, no relationship has been found between the students' sociometric status and their role in bullying, self-esteem or emotional intelligence (EQ).

INTRODUCCIÓN

Los métodos sociométricos se centran en el estudio de las relaciones interpersonales y son utilizados hoy en día para evaluar, sobre todo, las relaciones entre jóvenes en contextos educativos. Pueden tener varios beneficios; sin embargo, su uso a veces es limitado por las preocupaciones de los centros educativos relacionadas con los posibles efectos negativos que puedan tener sobre los alumnos.

El presente trabajo es un diseño experimental que tiene como objetivo principal medir el impacto de los cuestionarios sociométricos en alumnos de 5º EP, 6º EP y 1º de ESO de la ciudad de Alcalá de Henares, así como ver la relación entre las variables estatus sociométrico, autoestima, inteligencia emocional y el papel desempeñado en el acoso escolar.

En primer lugar, como fundamentación teórica, se hace una descripción detallada de lo que son estos métodos: cómo surgieron, en qué consisten, a qué población se aplican, qué tipo de puntuaciones y dimensiones surgen de estos y cómo se interpretan los grupos sociométricos que se obtienen.

Después, se presentarán los estudios relevantes que existen sobre el tema, y se ofrecerán razones por las que esta investigación resulta relevante para este campo de estudio. A partir de todo esto, se presentarán los objetivos e hipótesis de esta investigación.

Acto seguido se presentará el método que se ha seguido: descripción de la muestra de participantes, los cuestionarios que se han administrado y el procedimiento que se ha seguido en el momento de la administración.

Tras estas descripciones, se exponen uno a uno los resultados en función de las hipótesis propuestas. A continuación, se ofrece una discusión, en la cual se interpretan los resultados y se relacionan con las hipótesis. Finalmente, se exponen las principales conclusiones que se extraen de este estudio.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En aquellas investigaciones que cuentan con la participación de sujetos, los investigadores siguen una serie de recomendaciones éticas relacionadas a las medidas que se deben tomar para proteger a dichos participantes, tales como, la petición de un consentimiento plenamente informado, la confidencialidad de los resultados o la consigna de que tienen derecho a retirarse cuando lo deseen, sin estar obligados a completar el estudio. Sin embargo, existen una serie de preocupaciones éticas añadidas cuando los participantes del estudio son menores de edad y cuando el contenido de dicho estudio implica pedir a sus participantes que se evalúen socialmente entre sí, como ocurre con los análisis sociométricos (Bell-Dolan y Wessler, 1994)

Las técnicas sociométricas, dirigidas al estudio del funcionamiento de las relaciones sociales, surgieron en la década de los años 30 y se suele citar al investigador Jacob Moreno en 1934 (Cillessen, 2018) como uno de los pioneros del movimiento sociométrico. Este investigador ponía el foco de atención sobre los sistemas sociales en los que se desarrollaban las relaciones y cómo las características de estos sistemas podían influir en las dinámicas que surgían entre los componentes de un determinado grupo. A pesar del interés de Moreno por estudiar las relaciones a nivel de grupo, la mayoría de las investigaciones desde entonces se han centrado en el estudio de los individuos y su posición dentro del grupo. Asimismo, estas investigaciones se han llevado a cabo en su mayoría en contextos educativos, con alumnos de edades comprendidas entre los 4 y 18 años como participantes. A estas edades, los niños y jóvenes pasan una gran parte de su tiempo en el centro educativo, de modo que las relaciones con sus iguales adquieren una gran importancia, tanto en sus vidas como en su desarrollo. En este contexto los alumnos desarrollan determinadas habilidades sociales, cognitivas, etc., las cuales dependen en cierto grado de las interacciones que tengan con sus compañeros y de la calidad de estas.

En un primer momento, Moreno distinguió entre dos dimensiones de juicio interpersonal en los grupos: la atracción y el rechazo. Él concebía estas dimensiones como fuerzas que operaban sobre los individuos –elementos dentro de un sistema social–, según las interacciones que tenían unos con otros. Estos conceptos dieron lugar a la evaluación de la aceptación y el rechazo de los iguales. La aceptación se define como el grado en que

un individuo gusta a los demás (“*cae bien*”); por su parte, el rechazo es el grado en que un individuo no gusta o desagrada a los demás (“*cae mal*”).

El método más utilizado para cuantificar las relaciones sociales y definir la posición que un sujeto ocupa dentro de un determinado grupo son las nominaciones. En este método, los participantes votan a sus compañeros en función de un criterio determinado (por ejemplo, “¿*Quién te cae mejor?*”, o “¿*Quién ayuda más?*”). Estas nominaciones pueden estar restringidas a un número determinado de nominaciones (nominaciones limitadas) o el número de compañeros nominados se puede dejar a libre elección del votante (nominaciones ilimitadas). Actualmente, el uso de nominaciones ilimitadas es la elección más común, debido a que brinda una mayor flexibilidad a los alumnos en el momento de seleccionar a sus compañeros en cada y además aporta una información más precisa en el caso de grupos grandes.

Es importante distinguir entre lo que Moreno (Cillessen, 2018) denominó criterios emocionales y de reputación. Esta distinción se refiere a las preguntas que se realizan en la prueba sociométrica, las cuales se pueden clasificar de esta forma en función del tipo de evaluaciones que se deben hacer para cada una de ellas. Los ítems de criterio emocional son aquellos que piden una evaluación subjetiva de los compañeros, son de carácter personal (por ejemplo, “¿*Quién te cae mejor?*” o “¿*Con quién preferirías jugar?*”); mientras que los ítems de criterio de reputación son los que piden evaluaciones objetivas de cómo son percibidos los compañeros (“¿*Quién ayuda más?*” o “¿*Quién insulta más?*”). Estas últimas miden una percepción generalmente compartida por los compañeros; en ellas se puede encontrar mayor consenso con el resto del grupo.

Las nominaciones recibidas por cada alumno en cada pregunta son tratadas estadísticamente, de modo que dan lugar a dos tipos de puntuaciones. Por un lado, a puntuaciones cuantitativas continuas, denominadas dimensiones y, por otro, a categorías. Con relación a las primeras, se puede distinguir entre una dimensión de ***impacto social*** y otra de ***preferencia social***. La dimensión de impacto se obtiene a partir de la suma de las nominaciones positivas más las nominaciones negativas (*most liked + least liked*). La dimensión de preferencia social se obtiene restando ambas puntuaciones (*most liked – least liked*). Estas puntuaciones deben ser posteriormente estandarizadas.

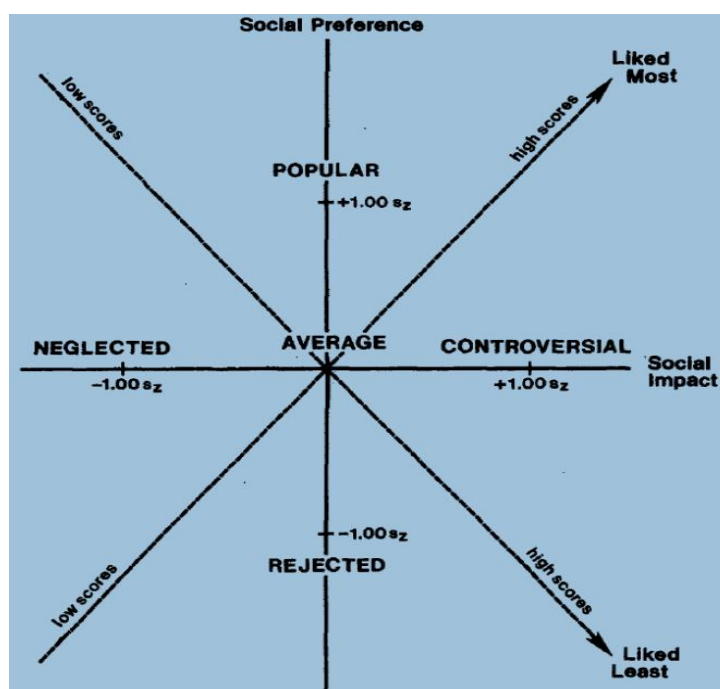


Figura 1. Esquema explicativo del sistema bidimensional de clasificación sociométrica.

Por su parte, con relación a los resultados categóricos, el tratamiento de los datos da lugar a una clasificación, la cual permite distinguir hasta 5 posibles tipos de alumno (Figura 1): aceptado o preferido (altas puntuaciones en aceptación, bajas en rechazo), rechazado (altas puntuaciones en rechazo, bajas en aceptación), controvertido (altas puntuaciones en aceptación y rechazo), ignorado (bajas puntuaciones en aceptación y rechazo) y medio (puntuación media en aceptación y rechazo).

Cabe hacer una aclaración respecto a la categoría de aceptados o preferidos. Inicialmente, esta categoría tenía el nombre de “populares”, ya que cuando surgió esta categorización, la popularidad era considerada como un sinónimo de aceptación, puesto que no se tenían en cuenta otras posibles definiciones de este constructo. Posteriormente, Parkhurst y Hopmeyer, en 1998 (Cillessen, 2018) observaron una importante distinción entre dos tipos de popularidad: por un lado, la popularidad sociométrica, atribuida a sujetos prosociales y que agradan, caen bien a sus compañeros. Por otro lado, la popularidad percibida, característica de sujetos de alto estatus, altamente visibles y con influencia sobre sus compañeros. Esta última, además, muestra una correlación positiva con la agresión.

La agrupación de los participantes en estas categorías puede tener varios beneficios: permite entender el funcionamiento de los grupos sociales durante la infancia y adolescencia; identificar a aquellos niños que no son muy aceptados dentro de su grupo de referencia (el grupo al que es relativo la categoría o estatus sociométrica que tenga) y puedan beneficiarse de intervención (Bell-Dolan y Wessler, 1994), y evaluar los efectos de una posible intervención, en caso de estimarse necesaria (Cillessen, 2018). Además, la calidad de las relaciones que tienen los jóvenes con sus compañeros está relacionada con su competencia y ajuste social (Park y Asher, 1987; Ladd, 2005; c.e. Cillessen, 2018), por lo que resulta importante identificar a aquellos individuos que sean rechazados o ignorados por sus compañeros, ya que esto puede afectar a su desarrollo social.

No obstante, para cuidar los aspectos éticos y evitar posibles efectos negativos derivados de evaluarse socialmente unos a otros, la mayoría de investigadores toma precauciones en relación a la confidencialidad, tales como, utilizar códigos en lugar de los nombres de los alumnos en la prueba sociométrica, explicar la confidencialidad de los datos por parte de los investigadores, pedir confidencialidad por parte de los alumnos o llevar a cabo la prueba en un momento previo a una actividad estructurada, para minimizar que los alumnos hablen entre sí o que los propios alumnos piensen excesivamente en las preguntas (Mayeux, Underwood y Risser, 2007).

A pesar de los grandes beneficios que pueden tener estas investigaciones y a los procedimientos encaminados a cuidar la confidencialidad para mantener los posibles efectos negativos en un mínimo, continúan existiendo preocupaciones éticas debido al contenido de las preguntas que se realizan en estos procedimientos.

Estas preocupaciones son altamente comunes, sobre todo para los profesionales del centro del que provienen dichos alumnos. Estos temen los posibles efectos negativos que puedan surgir de estos procedimientos como, por ejemplo, que los alumnos rechazados por sus compañeros lo sean incluso más, que los alumnos menos populares sean receptores de un incremento de interacciones negativas o que el ostracismo social de algunos alumnos se vea incrementado en el grupo (Bell-Dolan, Foster y Sikora, 1989). Esta preocupación por parte de dirección, profesores y otros profesionales del centro se suma a las ya existentes cuando se propone la participación en investigaciones. Estas últimas están relacionadas con la sobrecarga de trabajo de los profesores, la falta de

recursos para brindar su tiempo y esfuerzo a la participación activa en estas investigaciones, así como las preocupaciones relacionadas a la dedicación del tiempo y esfuerzo de los propios alumnos, los cuales se desviarían del dedicado al rendimiento académico (Mayeux y Kraft, 2017). Además, se debe tener en cuenta que las familias de los alumnos participantes también pueden tener estas preocupaciones y la relación con ambas partes –centros educativos y familias– es un aspecto a cuidar por parte de los investigadores.

Con el fin de cuantificar el posible impacto negativo de los sociogramas, se han desarrollado varias investigaciones. En concreto se han realizado 6, un número reducido considerando su potencial utilidad. De estas, mencionaré 5, ya que una de ellas ha resultado imposible de localizar. En primer lugar, Hayvren y Hymel, en 1984 (Bell-Dolan et al., 1989) llevaron a cabo un estudio con 27 alumnos de Educación Infantil, en el que observaron las interacciones entre los compañeros tras un procedimiento sociométrico. En este estudio no se observaron diferencias en las interacciones en función de su estatus sociométrico. Bell-Dolan et al. (1989), replicaron este estudio con 23 alumnos de 5º curso de Educación Primaria, utilizando además cuestionarios de estado de ánimo y soledad. Estas investigadoras no encontraron diferencias en las interacciones de los alumnos, ni los alumnos informaron estados de ánimo negativos o de soledad tras llevar a cabo la prueba sociométrica. Posteriormente, Bell-Dolan, Foster y Christopher (1992) realizaron un estudio con un total de 232 alumnas de 3º, 4º y 5º curso de Educación Primaria, en el que 175 de las cuales completaron un cuestionario con el objetivo de medir sus reacciones emocionales tras la administración de una prueba sociométrica. Se pudo observar que, por lo general, las alumnas disfrutaron de la prueba, sin diferencias significativas entre las alumnas más rechazadas y las más aceptadas. Tampoco se detectaron cambios negativos significativos en su conducta por parte de profesores y familiares. Unos años después, Iverson y Iverson (1996) investigaron la opinión de 45 alumnos de 5º curso de Educación Primaria sobre la participación en un procedimiento sociométrico cuatro meses después de su administración, cuando estos habían pasado ya a 6º curso de Educación Primaria. Encontraron que casi todos los alumnos recordaban la prueba y la mayoría informaba haber disfrutado de ella. No se encontraron evidencias de efectos emocionales negativos significativos en los participantes. Mayeux et al. (2007) realizaron otra investigación en esta área de estudio con 91 alumnos de 3º curso de Educación Primaria. Realizaron una entrevista estructurada 15 semanas después de la administración

de la prueba sociométrica, en la que se preguntaba por sus reacciones emocionales, y se preguntaba a los alumnos si percibían que eran tratados de manera distinta por sus compañeros. Además, se preguntó si entendían sus derechos en la participación en la investigación. Por otro lado, también se midieron las percepciones de los profesores. En esta investigación, no se encontraron reacciones emocionales negativas, ni un cambio entre la interacción de los compañeros. Tampoco se encontró una relación entre las respuestas emocionales y la preferencia social de los participantes. Como se puede observar, estas investigaciones tienen resultados consistentes, a pesar de las diferencias metodológicas entre unas y otras.

Estas investigaciones, por lo general, no encuentran evidencia empírica que apoye la hipótesis de que los tests sociométricos tienen un impacto negativo sobre el alumnado. Sin embargo, cabe resaltar que las muestras con las que se han trabajado son de reducido tamaño, lo cual puede llevar a cuestionar los resultados alcanzados. Por otro lado, el número de estas investigaciones continúa siendo escaso. Esto se puede deber a que los procedimientos sociométricos suelen ser percibidos como los “medios para un fin”, más que un fin en sí mismos (Bell-Dolan et al., 1992), ya que el objetivo de la mayoría de las investigaciones que utilizan estos procedimientos es encontrar posibles relaciones entre el grupo de estatus sociométrico de un individuo dentro de un grupo y otros factores, como son el rendimiento académico, características psicológicas o el acoso escolar, entre otros. Las investigaciones centradas en aspectos éticos se ocupan de aspectos sobre todo relacionados con la planificación –la plena comunicación de los detalles del estudio y el cuidado de la confidencialidad. Ciertamente, aunque existe preocupación por los posibles efectos negativos de los procedimientos sociométricos, la hipótesis de su posible impacto negativo no ha sido confirmada o descartada del todo. Además, existe una gran variedad de decisiones metodológicas que se toman en la planificación de las investigaciones, que pueden afectar los detalles de cada una de ellas. Asimismo, cada muestra de participantes es distinta y puede no resultar representativa de la población general de niños y jóvenes.

En este sentido, cabe resaltar el hecho de que los estudios aquí citados, en relación a los posibles efectos negativos de la administración de pruebas sociométricas en alumnos, han sido llevados a cabo en Estados Unidos y en inglés. Esto refleja una falta de estudios llevados a cabo en otros contextos culturales y en un idioma distinto a este. Respecto al idioma, se han detectado variaciones en la validez ecológica de los

procedimientos sociométricos en función del lenguaje (Cillessen y Marks, 2017), ya que la traducción de determinados constructos puede tener diferentes concepciones y connotaciones asociados a estos. Por esto, resulta interesante llevar a cabo un estudio de esta temática, con el objetivo de identificar posibles efectos negativos, en otros idiomas. Por otro lado, algunos de los estudios citados pueden tener poca capacidad para generalizar sus resultados, debido a las características de las muestras, las cuales no resultan representativas (Iverson y Iverson, 1996).

Por todas estas razones, es necesario que se lleven a cabo más investigaciones sobre los efectos éticos de las pruebas sociométricas en otros contextos culturales, donde los alumnos pueden tener características distintas a las de la cultura estadounidense. De esta manera, pueden beneficiarse investigadores de características culturales similares, de manera que se puedan utilizar los resultados obtenidos para aliviar las preocupaciones de centros educativos y familias pertenecientes a países distintos. El presente estudio se centra en identificar estos posibles efectos negativos en la población española.

Igualmente, debemos señalar que el uso de test sociométricos nos ayuda de determinar el estatus del alumno, con el fin de actuar de forma preventiva de cara a la solución de los conflictos. Por ejemplo, en los casos de *bullying*, sabemos que los niños rechazados son más vulnerables para convertirse en víctimas. Por otro lado, la calidad de las interacciones entre cada alumno con sus compañeros y el estatus de este en el grupo pueden tener una relación tanto con su desarrollo social y emocional, así como con sus niveles de autoestima. Esta investigación también está encaminada a estudiar estas relaciones. De esta manera, se busca resaltar la gran utilidad y beneficios que pueden tener estas técnicas en comparación con el bajo impacto negativo que pueden tener sobre sus participantes.

Objetivos:

Los objetivos de esta investigación son los siguientes:

- a) Cuantificar el impacto de los sociogramas sobre el conjunto de alumnos, especialmente sobre aquellos que son rechazados.
- b) Analizar la relación entre el rol de víctima y su estatus sociométrico.
- c) Analizar la relación entre los niveles de autoestima e inteligencia emocional y el estatus sociométrico.

Hipótesis:

Las hipótesis son las siguientes:

- a) No existe un impacto negativo de los tests sociométricos si se adoptan unas mínimas normas de profilaxis, tales como la confidencialidad o evitar realizarlo antes del recreo, haciéndolo previo a una clase en la que se vaya a desarrollar una actividad estructurada, es decir, que mantenga a los alumnos centrados en la misma, tales como, Matemáticas o Lengua Castellana y Literatura, etc.
- b) Existe una relación entre el estatus sociométrico y el rol desempeñado en el bullying: entre las víctimas habrá más alumnos rechazados y controvertidos.
- c) Los alumnos rechazados tendrán una autoestima y una inteligencia emocional menor que los alumnos medios y aceptados.

MÉTODO

Participantes

La muestra está compuesta por alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria (E.P.) y 1º de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) de 4 centros, 2 concertados y 2 públicos, de la ciudad de Alcalá de Henares.

Según los criterios de inclusión, son potenciales participantes de este estudio todos aquellos alumnos que se encuentren cursando los niveles anteriormente mencionados que, a su vez, hayan decidido participar voluntariamente y cuyos padres hayan firmado el correspondiente consentimiento, con independencia de sexo, rendimiento escolar, nacionalidad, etc.

Los criterios de exclusión son los siguientes:

- Los alumnos incluidos en el Programa de Necesidades Educativas Especiales debido a que presentan algún síndrome o trastorno que comprometa el nivel cognitivo, es decir, alumnos cuyo cociente intelectual se sitúe una desviación típica o más por debajo de la media ($CI < 85$).
- Los alumnos incluidos en el Programa de Necesidades Educativas Especiales que, sin necesidad de cumplir el criterio de exclusión anterior, tengan adaptaciones curriculares significativas que, por tanto, afectan a los objetivos, criterios y estándares de aprendizaje, de forma que se sitúen por debajo de lo programado para el nivel cursado.
- Alumnos que presenten trastorno negativista desafiante o que hayan sido expulsados al menos dos veces del centro en el último año natural.
- Alumnos absentistas que circunstancialmente hayan acudido a clase ese día.

Los alumnos que cumplen con los criterios de exclusión, si se encuentran en clase en el momento de la recogida de datos, tuvieron la oportunidad de responder a los cuestionarios si es que así lo desearan, siempre y cuando sus tutores legales hubieran firmado la autorización de participación en el estudio (Anexo I). No obstante, sus datos no forman parte del análisis estadístico. De la misma manera, aquellos alumnos que estuvieron ausentes en el momento de recogida de datos, sin necesidad de ser alumnos

absentistas, no pudieron participar de la investigación, ya que no pudieron responder a los cuestionarios.

De un total de 325 potenciales participantes, 19 no fueron autorizados a participar. De los 306 restantes, 6 fueron excluidos de acuerdo con los criterios de exclusión. Por lo tanto, la muestra está compuesta por 300 alumnos (47.67% de chicas) con edades comprendidas entre 9.84 y 14.77 años ($M=11.52$, $DT=1.05$). El 22% de estos alumnos fueron asignados al grupo control, mientras que el 78% restantes fueron asignados al grupo experimental.

Instrumentos

Los instrumentos administrados son los siguientes:

- *Test sociométrico: “Cuestionario sobre amigos” y “Cuestionario sobre famosos”:* el grupo experimental respondió a un test sociométrico sobre sus compañeros de clase, denominado “Cuestionario sobre amigos” (Anexo II). Este está compuesto por 10 preguntas, para cada una de las cuales los alumnos debían mencionar (nominar) a tantos compañeros de clase como considerasen oportuno. Por otro lado, el grupo control respondió a un cuestionario que contaba con las mismas preguntas, con la excepción de que los alumnos debían responder mencionando a una serie de personajes famosos presentados en una lista, denominado “Cuestionario sobre famosos” (Anexo III).
- *Cuestionarios de Ética:* se administraron dos cuestionarios de ética.
 - El cuestionario de ética A (Anexo IV) contiene siete preguntas. Las tres primeras piden que los alumnos señalen en una escala del 1 al 10 lo difícil que les ha parecido el test sociométrico al que han respondido anteriormente, cuánto les ha gustado y lo útil que les parece para afrontar los conflictos de convivencia en clase. Las siguientes cuatro son preguntas abiertas en las que se pedía a los alumnos que dieran su opinión respecto al test sociométrico.
 - El cuestionario de ética B (Anexo V) contiene una serie de tres preguntas en las que los alumnos tienen que responder, mediante una escala del 1 al 10, lo preocupados y aliviados que se sintieron la semana anterior tras haber respondido al test sociométrico, además de si perciben que son tratados de manera distinta por parte de sus compañeros (1 corresponde a “peor”, 5 corresponde a “como

siempre” y 10 corresponde a “mejor”). Para cada una de estas tres preguntas, a continuación, hay una pregunta abierta en la que los alumnos deben explicar su respuesta. Las siguientes dos preguntas están relacionadas a si otros compañeros habían compartido sus respuestas al test sociométrico con los alumnos, diferenciando entre preguntas positivas (“bonitas”) y negativas (“feas”). Finalmente, las últimas preguntas están relacionadas a la relación del alumno con el tutor o tutora de clase.

Al grupo control se le administraron los mismos cuestionarios de ética, con la excepción de que estos alumnos debían responder con relación al “Cuestionario sobre famosos” que previamente habían rellenado (Anexo VI y VII).

- *Cuestionario sobre bullying:* En cuanto al bullying, se administró el European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIP-Q) en su versión española (Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas, 2016). Este está compuesto por 14 ítems, 7 de ellos referidos a la victimización (recibir agresiones) y 7 referidas a la agresión (agredir). Todas las preguntas deben responderse mediante una escala de Likert, con puntuaciones entre 0 y 4, de acuerdo a la frecuencia con la que se han encontrado en esas situaciones. Todas las preguntas están referidas a situaciones vividas en los últimos tres meses (Anexo VIII).
- *Cuestionario sobre autoestima:* cuestionario AF-5 (García y Musito, 2014), formado por 30 ítems, para las que los alumnos debían responder dando un valor del 1 al 10, según el grado de acuerdo con cada enunciado presentado (siendo 1 “muy en desacuerdo” y 10 “muy de acuerdo”). El cuestionario proporciona 5 factores, a saber, Académico, Social, Emocional, Familiar y Físico, además de una puntuación global. (Anexo IX).
- *Inventario de Inteligencia Emocional:* Para medir la inteligencia emocional, se administró el test BarOn (Bar-On y Parker, 2018), en su versión para jóvenes. Este está compuesto por 60 ítems, para los que los alumnos deben responder a las situaciones presentadas mediante una escala de Likert que tiene valores del 1 al 4 (siendo 1 “nunca me pasa” y 4 “siempre me pasa”). Este instrumento nos permite obtener un cociente emocional global, entre otros resultados.

Procedimiento

Los instrumentos fueron administrados en dos sesiones. En la primera sesión, se administraron el test sociométrico correspondiente (dependiendo de si el grupo era experimental o control), el cuestionario de ética A y el cuestionario de bullying. Siete días después se administraron el cuestionario de ética B, el cuestionario sobre autoestima y la prueba de inteligencia emocional. Cada uno de los cuestionarios tenía una duración estimada que oscilaba entre 10 y 25 minutos. Cada grupo de clase completó los cuestionarios dentro de su aula de referencia. Para la administración, los alumnos debían estar sentados de manera individual o, de no ser esto posible, de manera que las respuestas a cada uno de los cuestionarios fueran confidenciales.

Al comienzo de cada sesión, se explicó a los alumnos qué se haría. Se les aseguró la confidencialidad de la información, a la vez que se pidió confidencialidad por parte de ellos. Asimismo, se dejó claro que se podían retirar en cualquier momento si es que así lo deseaban. Además, se explicó que, si les surgía alguna duda respecto a las preguntas, podían levantar la mano y alguno de los administradores se acercaría a solucionarlas.

Tras repartir cada uno de los cuestionarios, los alumnos debían rellenar los espacios correspondientes a su código asignado según la lista, fecha de nacimiento y sexo. La información correspondiente a la fecha de ese día, el centro y la clase se encontraban ya impresa en las hojas.

La explicación de cada uno de los cuestionarios se apoyó de una proyección del cuestionario correspondiente en la pantalla o espacio en la parte delantera de la clase que cumpliera esa función. Para la explicación, la persona o personas que llevaban la administración debían leer en alto las preguntas, para cada una de las cuales se hacían las aclaraciones necesarias.

Para responder al “Cuestionario sobre amigos” se utilizó la lista de la clase, en la que cada uno de los alumnos tenía asignado un código numérico. De esta manera, no se utilizaban nombres y, por tanto, se cuidaba la confidencialidad. Esta lista fue proyectada también y, en los casos en los que los alumnos reportaban no ser capaces de identificar bien los códigos o de leer bien la lista, se repartieron copias físicas. De la misma manera, en el caso del grupo control, se utilizó una lista de personajes famosos, previamente

confeccionada en función de los propios intereses de los alumnos de los últimos cursos de Educación Primaria y 1º y 2º de ESO. En esta, cada nombre presentado llevaba asignado un código.

Además, se proporcionaron definiciones de “popular” y “líder”, de forma que todos los alumnos tuvieran las mismas definiciones de estos constructos en mente en el momento de nominar a sus compañeros:

- Para la definición de “popular”, se explicó a los alumnos que un compañero de clase es popular cuando “es conocido por los demás compañeros y también los profesores”, dejando claro que “un compañero/a popular puede serlo por algo bueno o por algo malo” y que “no ser popular no es algo malo”.
- Para la definición de “líder” se les explicó a los alumnos que “un líder es una persona que dirige a un grupo, importante e influyente, escuchada por los otros miembros del grupo”.

Por último, para asegurarse de que no hubiera información sin completar, en primer lugar, los administradores se pasearon por las mesas mientras los alumnos respondían a los cuestionarios, para asegurarse de que todos habían introducido los campos de identificación de manera correcta. Por otro lado, tras recoger los cuestionarios, se revisaron estos para asegurarse de que ningún alumno se había dejado alguna pregunta sin responder, prestando especial atención a los cuestionarios de autoestima (AF-5) y de inteligencia emocional (BarOn), ya que estos suelen presentar un mayor número de preguntas en blanco.

RESULTADOS

Inicialmente, la muestra total estaba compuesta por 300 sujetos. Sin embargo, para el análisis de los datos se ha decidido trabajar con una estrategia de análisis *listwise*, es decir, solo se va a trabajar con aquellos sujetos que no presenten ningún valor perdido o *missing*, puesto que podemos asumir que estos se han producido al azar. De esta manera, se consiguen estimaciones estables, es decir, intervalos de confianza más estrechos. Además, mantenemos constante el número de sujetos en los diversos análisis realizados. Tras eliminar a los sujetos que tengan uno o más valores *missing*, la muestra final con la que se han realizado los análisis está compuesta por 272 sujetos.

Respecto al análisis de puntuaciones cuantitativas, antes de realizar comparaciones entre grupos, por ejemplo, en función del grupo asignado, sexo, curso, etapa o titularidad del centro, se llevaron a cabo pruebas de *Levene*, para comparar las varianzas entre los subgrupos. De esta manera, se comprueba si se cumple o no el supuesto de homocedasticidad y se valora la idoneidad de aplicar una prueba t de *Student* de comparación de dos medidas con varianzas iguales o diferentes. De la misma manera, se ha llevado a cabo esta prueba para los casos en los que había que comparar más de dos medidas, para así elegir entre llevar a cabo un ANOVA (o análisis de varianzas) o pruebas no paramétricas. Finalmente, en los casos en los que el análisis de varianza resultaba estadísticamente significativo, se realizaron contrastes parciales mediante la prueba de Tukey. Por su parte, como test no paramétrico se aplicó una prueba de Kruskal-Wallis, tanto para determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas, como para la realización de contrastes parciales.

Por otro lado, con relación a las preguntas abiertas de los cuestionarios de ética, estas fueron categorizadas. Dos jueces hicieron una categorización de un 25% de las preguntas, elegidas al azar. De esta manera, se calculó un coeficiente *kappa* de Cohen, de fiabilidad interjueces. Para todas las preguntas, los coeficientes de *kappa* obtenidos oscilan entre 0,929 y 1. En las tablas 1 y 2 se encuentran desglosados los valores *kappa* para cada una de las preguntas abiertas de los cuestionarios de ética A y B.

Tabla 1. Valores del coeficiente kappa en el cuestionario de ética A.

Pregunta	Coeficiente <i>kappa</i>
Ética A-4	0,938
Ética A-5	0,929
Ética A-6	0,988
Ética A-7	0,988

Tabla 2. Valores del coeficiente kappa en el cuestionario de ética B.

Pregunta	Coeficiente <i>kappa</i>
Ética B-2	0,952
Ética B-4	0,949
Ética B-6	1

El análisis de las respuestas de los alumnos se llevó a cabo mediante pruebas χ^2 (chi-cuadrado), considerándose significativos valores de p menores que 0,05. En los casos en los que se encuentran diferencias significativas, se realizó posteriormente un análisis de los valores residuales, para determinar qué categorías de respuesta explicaban la significatividad encontrada.

Resultados del cuestionario de Ética A

Respecto a la pregunta 1, referida al nivel de dificultad percibido del sociograma, los análisis indican una media global de 4,40 sobre 10. Tras los análisis de comparaciones de medias, no se han encontrado diferencias significativas en función del grupo asignado, experimental o control ($p=0,75$), sexo ($p=0,54$), la etapa educativa, es decir, educación primaria o secundaria obligatoria ($p=0,91$), la titularidad del centro, es decir, concertado o público ($p=0,31$) o el curso ($p=0,08$ del ANOVA).

En cuanto a la segunda cuestión, la cual preguntaba a los alumnos cuánto les había gustado el sociograma, los análisis indican una media global de 6,95 sobre 10. No se han encontrado diferencias significativas en función del grupo asignado ($p=0,96$) o el sexo ($p=0,76$). Comparando las respuestas en función de la titularidad del centro, encontramos que a los alumnos de los centros públicos les ha gustado el cuestionario significativamente

más que a los de centros concertados ($p=0,00$). Asimismo, al tener en cuenta el nivel, encontramos que a los alumnos de Educación Primaria les ha gustado el cuestionario significativamente más que a los de ESO ($p=0,01$). De la misma manera, encontramos diferencias significativas en función del curso ($p=0,01$ del ANOVA). Los contrastes parciales con la prueba de Tukey indican que no existen diferencias entre los alumnos de 5º y 6º ($p=0,64$). Sin embargo, se han encontrado diferencias ligeramente significativas entre 5º y 1º de ESO ($p=0,045$) y altamente significativas al comparar 6º y 1º de ESO ($p=0,007$), indicando que a 1º les ha gustado menos el cuestionario, seguido de 5º y, por último, 6º.

En cuanto a la tercera pregunta, que pretende cuantificar la utilidad que los alumnos perciben en la realización de este tipo de cuestionarios para la mejora del clima del aula, los análisis indican una media global de 7,21 sobre 10. No se han encontrado diferencias en función del sexo ($p=0,59$) o la titularidad del centro ($p=0,15$). En cuanto al curso, dado que no se cumplía el supuesto de homocedasticidad ($p=0,03$ en la prueba de Levene), se ha llevado a cabo una prueba de Kruskal-Wallis, tras la cual no se han encontrado diferencias significativas ($p=0,09$). No obstante, tras llevar a cabo contrastes parciales mediante una corrección de Bonferroni, se han encontrado diferencias significativas entre 5º EP y 1º de ESO ($p=0,03$). Específicamente, los alumnos de 5º EP encuentran más utilidad al sociograma que los de 1º de ESO. Por otro lado, al comparar las respuestas en función de los grupos asignados, podemos encontrar que los alumnos del grupo experimental perciben el cuestionario como más útil que los alumnos del grupo control ($p=0,00$). Asimismo, en cuanto a la etapa educativa, los alumnos de EP encuentran más utilidad que los alumnos de ESO ($p=0,01$).

Tabla 3. Medias y resultado de la prueba *t* de Student-Fisher en función de grupo asignado: Control vs. Experimental.

	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3
G. control	4,33	6,94	5,89
G. experimental	4,42	6,95	7,62
Media global	4,40 ($p=0,75$)	6,95 ($p=0,96$)	7,21 ($p=0,01$)

Tabla 4. Medias y resultado de la prueba t de Student en función del sexo: Masculino vs. Femenino.

	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3
Masculino	4,32	6,91	7,29
Femenino	4,48	6,99	7,12
Media global	4,40 ($p=0,54$)	6,95 ($p=0,76$)	7,21 ($p=0,59$)

Tabla 5. Medias y resultado de la prueba t de Student en función de etapa educativa: EP vs. ESO.

	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3
Primaria	4,41	7,19	7,49
Secundaria	4,38	6,44	6,63
Media global	4,40 ($p=0,91$)	6,95 ($p=0,01$)	7,21 ($p=0,01$)

Tabla 6. Medias y resultado de la prueba t de Student en función de la titularidad del centro: Concertado vs. Público.

	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3
Concertado	4,52	6,55	7,40
Público	4,24	7,47	6,96
Media global	4,40 ($p=0,31$)	6,95 ($p=0,00$)	7,21 ($p=0,15$)

Tabla 7. Medias y resultado del ANOVA en función del curso: 5° EP vs. 6° EP vs. 1° ESO.

	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3
5° EP	4,04	7,07	7,61
6° EP	4,71	7,36	7,06
1° ESO	4,60	6,26	6,76
Media global	4,40 ($p=0,08$)	6,95 ($p=0,01$)	7,21 ($p=0,09$)

La cuarta pregunta es abierta; en esta, se pedía a los alumnos que justificasen su respuesta a la pregunta anterior, referida a la utilidad del sociograma. Se obtuvieron seis categorías de respuestas (tabla 8). Haciendo comparaciones mediante la prueba de χ^2 (chi-cuadrado), no se han encontrado diferencias significativas en función del sexo ($p=0,14$). Por el contrario, los análisis indican diferencias en cuanto al curso ($p=0,02$), encontrándose las mayores diferencias en las categorías de respuesta 3 y 4. Solamente el 4,17% de los alumnos de 1° de ESO han respondido según la categoría 3, diferenciándose de 6° EP (10,47%) y 5° EP (15,79%). A su vez, 5° EP no tiene ninguna respuesta que caigan en la categoría 4, a diferencia de 6° EP (10,47%) y 1° ESO (9,72%). Asimismo, se

han encontrado diferencias significativas en función de la etapa educativa ($p=0,01$), con las mayores diferencias en las categorías 3 y 5. Los alumnos de EP responden más con la tercera categoría (14,67% de sus respuestas) que los de ESO (3,41%); a su vez, un 28,41% de las respuestas de ESO caen en la quinta categoría, frente a un 14,13% de las respuestas de los de EP, es decir, responden relativamente más de esta manera. En función de la titularidad del centro, también se han encontrado diferencias significativas ($p=0,00$), con las mayores diferencias en las categorías 4 y 5. Más alumnos de centros concertados (9,09%) que públicos (1,69%) respondieron según la categoría 4. Lo mismo ocurre para la categoría 5, es decir, más alumnos de centros públicos (27,97%) que concertados (11,69%) han respondido de esta manera. Por último, en función del grupo asignado, se han encontrado diferencias significativas ($p=0,000$), siendo mayores en la categoría 4, ya que ninguno de los alumnos del grupo experimental presentó respuestas que cayeran en esta categoría, mientras que el 25% de los del grupo control respondieron así.

Tabla 8. Código, descripción, frecuencia y porcentaje de las respuestas a la pregunta 4.

Código	Descripción	Frecuencia	Porcentaje
1	Mejora el conocimiento de la clase, así que mejora convivencia/detección/prevenición de conflictos en general o <i>bullying</i> .	143	53,57
2	Promueve autorreflexión/ autoconocimiento/ autoexpresión.	30	11,03
3	Comentario positivo sobre el cuestionario, pero vago.	30	11,03
4	Poco o nada útil por la naturaleza del cuestionario.	16	5,88
5	Poco o nada útil por otras razones.	51	18,75
6	Otras respuestas diferentes de 1-5	2	0,74
TOTAL		272	100

La quinta pregunta, también abierta, pedía a los alumnos que mencionaran aquellos aspectos que más les habían gustado del sociograma. De esta, se obtuvieron once categorías de respuesta (tabla 9). No se encontraron diferencias significativas en función del sexo ($p=0,82$). Por el contrario, se encontraron diferencias significativas en función de la etapa educativa ($p=0,01$), con las mayores diferencias en las categorías 2, 5 y 7. En primer lugar, un porcentaje más alto de alumnos de EP (16,30%) ha respondido según la segunda categoría que alumnos de ESO (4,55%). Esta tendencia se invierte para las categorías 5 y 7: un porcentaje más alto de alumnos de ESO han respondido según la

categoría 5 (18,18%) que alumnos de EP (6,52%), a la vez que más alumnos de ESO tienen respuestas que caen en la categoría 7 (14,77%) que alumnos de EP (7,07%). En función de la titularidad del centro, se han encontrado diferencias significativas ($p=0,00$), sobresaliendo la categoría 3. Más alumnos de los centros concertados (14,94%) responden de esta manera que aquellos de centros públicos (1,69%). En función del curso también se han encontrado diferencias significativas ($p=0,00$), sobre todo en las categorías 1, 2, 3 y 5. Respecto a la primera categoría, 5° de EP es la clase que presenta un mayor porcentaje de alumnos que responden de esta manera (49,12%), seguido de 6° EP (33,72) y 1° de ESO (25%). En cuanto a la segunda categoría, los alumnos de 1° de ESO responden mucho menos de esta manera (4,17%) frente a 5° EP (12,28%) y 6° EP (19,77%). En cuanto a la tercera categoría, las diferencias se deben a que 5° de EP no tiene ninguna respuesta que caiga en esta categoría. Respecto a la quinta categoría, los alumnos de 1° de ESO presentan un porcentaje de respuestas de este tipo mucho mayor (20,83%) frente a 6° EP (5,81%) y 5° EP (7,02%). Por último, haciendo comparaciones en función del grupo asignado, se han encontrado diferencias significativas ($p=0,000$), sobresaliendo en este sentido la categoría 3. Esta diferencia se debe a que ningún alumno del grupo experimental tiene una respuesta de este tipo, mientras que un 39% de los alumnos del grupo control respondieron así.

Tabla 9. Código, descripción, frecuencia y porcentaje de las respuestas a la pregunta 5.

Código	Descripción	Frecuencia	Porcentaje
1	Preguntas 1a/1b (mejores amigos y ordenar).	103	37,87
2	Todo el cuestionario.	34	12,50
3	La población votada/listado de famosos.	25	9,19
4	Que sea anónimo/confidencial.	8	2,94
5	Me ha ayudado a pensar/ expresarme/ sinceridad/ toma de conciencia/ darme cuenta/ compartir opiniones.	28	10,29
6	Mejora la convivencia/ayuda-previene el <i>bullying</i> / mejora el conocimiento de la clase.	5	1,84
7	Una o varias nominaciones positivas, incluyendo o no 1a y/o 1b.	26	9,56
8	Informar de los alumnos más agresivos y/o más aislados.	8	2,94

9	No me ha gustado nada en particular.	11	4,04
10	Combinación de nominaciones positivas y negativas.	7	2,57
11	Otras respuestas diferentes de 1-10.	17	6,25
TOTAL		272	100

La sexta pregunta, abierta, pedía a los alumnos que mencionaran aquellos aspectos del sociograma que menos les habían gustado. De esta, se obtuvieron ocho categorías de respuesta (tabla 10). No se han encontrado diferencias significativas en función del sexo ($p=0,73$). Por el contrario, se han encontrado diferencias significativas en función de la etapa educativa ($p=0,00$), sobre todo en las categorías 1, 3 y 8. En el caso de la primera categoría, los alumnos de EP tienen un mayor porcentaje de respuestas que caen en esta categoría (44,02%) que los de ESO (19,32%); por otro lado, los alumnos de ESO tienen más respuestas que caen en la categoría 3 (13,64%) frente a los de EP (4,89%); de la misma manera, los alumnos de ESO responden más según la categoría 8 (21,59%) en comparación con los de EP (8,15%). En función de la titularidad también se han encontrado diferencias significativas ($p=0,01$), encontrándose las mayores diferencias la categoría 6. Las diferencias en esta categoría se deben a que ningún alumno de los centros públicos tiene una respuesta de este tipo. De la misma manera, se han encontrado diferencias significativas al comparar entre cursos ($p=0,00$), sobresaliendo las categorías 1, 3, 7 y 8. En cuanto a la categoría 1, cerca de la mitad de los alumnos de 6º EP (46,51%) han respondido de esta manera, frente a los de 5º EP (39,47%) y 1º ESO (18,06%). Las diferencias en la categoría 2 se deben a que un porcentaje más alto de alumnos de 1º ESO han respondido de esta manera (13,89%) frente a los de 5º EP (7,89%) y 6º EP (2,33%), estos últimos teniendo un porcentaje muy bajo. En cuanto a la categoría 7, las diferencias se deben en parte a que ninguno de los alumnos de 5º EP ha respondido de esta manera y a que 6º EP tiene un porcentaje bastante más alto (15,12%) que 1º ESO (4,17%). Respecto a la categoría 8, un porcentaje muy alto de los alumnos de 1º ESO (23,61%) ha respondido de esta manera, frente a los alumnos de 6º EP (9,30%) y 5º EP (7,89%). Por último, en función del grupo asignado, se han encontrado diferencias significativas ($p=0,000$), encontrándose las mayores en la categoría 7. Las diferencias en esta categoría se deben a que un porcentaje bastante más alto de alumnos del grupo control ha respondido así (23,44%), frente a los del grupo experimental (0,48%).

Tabla 10. Código, descripción, frecuencia y porcentaje de las respuestas a la pregunta 6.

Código	Descripción	Frecuencia	Porcentaje
1	No me ha disgustado nada/Me ha gustado todo.	98	36,03
2	Nominaciones de soledad.	16	5,88
3	Nominaciones de popularidad y/o líder.	21	7,72
4	Una o varias nominaciones negativas.	60	22,06
5	Ordenar a los mejores amigos.	17	6,25
6	Dificultad/extensión -demasiado corto o largo-.	10	3,68
7	Comentario específico sobre población votada: famosos o votar a gente de otras clases.	16	5,88
8	Otras respuestas diferentes de 1-7.	34	12,50
TOTAL		272	100

La última pregunta de este cuestionario daba la oportunidad a los alumnos de añadir otro tipo de comentarios, si así lo deseaban. Las observaciones o comentarios que hicieron los alumnos pudieron ser clasificadas en ocho categorías diferentes (tabla 11). No se han encontrado diferencias significativas por sexo ($p=0,19$), por etapa educativa ($p=0,26$), o por grupo asignado ($p=0,22$). Por el contrario, se han encontrado diferencias significativas por curso ($p=0,00$), encontrándose diferencias en las categorías 2, 3, 7 y 8. Respecto a la categoría 2, un porcentaje más alto de alumnos de 6º EP (15,12%) ha respondido de esta manera que alumno de 5º EP (8,77%) o 1º ESO (5,56%). En cuanto a la categoría 3, más alumnos de 5º EP han respondido así (7,02%), frente a 6º EP (2,33%) y 1º ESO (1,39%). Las diferencias en la categoría 7 se deben a que ninguno de los alumnos de 5º EP tiene respuestas de este tipo. En cuanto a la categoría 8, las diferencias se deben en parte a que ninguno de los alumnos de 6º EP ha respondido de esta manera, a la vez que 5º EP presenta un porcentaje bastante más alto (8,77%) que 1º ESO (1,39%). En función de la titularidad también se han encontrado diferencias significativas ($p=0,04$), destacando sobre todo la categoría 8, ya que un porcentaje más alto de alumnos de centros públicos (7,63%) ha tenido este tipo de respuesta, frente al 1,30% de los de centros concertados.

Tabla 11. Código, descripción, frecuencia y porcentaje de las respuestas a la pregunta 7.

Código	Descripción	Frecuencia	Porcentaje
1	Nada más que añadir.	205	75,37
2	Comentario positivo sobre el cuestionario: me ha gustado, útil, me ayuda a pensar, etc.	27	9,93
3	Sugerencia de mejora: incluir otras preguntas.	11	4,04
4	Eliminar una cuestión específica.	1	0,37
5	Comentario negativo sobre el cuestionario.	0	0,00
6	Sugerencia de incremento de la población votada: otros famosos/ gente de otras clases.	8	2,94
7	Otras respuestas	9	3,31
8	Incremento de la frecuencia de su realización: más frecuente; me gustaría hacerlo el próximo trimestre, quiero hacerlo otra vez, etc.	11	4,04
TOTAL		272	100

Resultados del cuestionario de Ética B.

La primera pregunta de este cuestionario pedía que los alumnos que puntuasen de 1-10 la preocupación que habían sentido tras haber respondido al sociograma, siendo 1, nada y 10 mucho. Los análisis indican una media de 2,64 sobre 10. Al comparar las medias en función de las diferentes variables, no se han encontrado diferencias significativas en cuanto a la etapa educativa ($p=0,67$), el grupo asignado ($p=0,67$), el sexo ($p=0,17$) o el curso ($p=0,74$ del ANOVA). En cuanto a la titularidad de los centros, se ha encontrado que los alumnos de centros concertados han sentido significativamente mayor preocupación que los de centros públicos ($p=0,03$).

Tabla 12. Medias y resultado de la prueba *t* de Student en función de grupo asignado: Control vs. Experimental.

	Pregunta 1
G. control	2,55
G. experimental	2,67
Media global	2,64 ($p=0,67$)

Tabla 13. Medias y resultado de la prueba *t* de Student-Fisher en función del sexo: Masculino vs. Femenino.

Pregunta 1	
Masculino	2,48
Femenino	2,82
Media global	2,64 ($p=0,17$)

Tabla 14. Medias y resultado de la prueba *t* de Student en función de etapa educativa: EP vs. ESO.

Pregunta 1	
Primaria	2,68
Secundaria	2,57
Media global	2,64 ($p=0,67$)

Tabla 15. Medias y resultado de la prueba *t* de Student en función de la titularidad del centro: Concertado vs. Público.

Pregunta 1	
Concertado	2,88
Público	2,34
Media global	2,64 ($p=0,03$)

Tabla 16. Medias y resultado del ANOVA en función del curso: 5º EP vs. 6º EP vs. 1º ESO.

Pregunta 1	
5º EP	2,54
6º EP	2,76
1º ESO	2,68
Media global	2,64 ($p=0,74$)

En la segunda de las preguntas, los alumnos debían justificar su respuesta a la pregunta anterior, es decir, dar razones con relación al nivel de preocupación mostrado. Las respuestas que proporcionaron los alumnos fueron agrupadas en cinco categorías (tabla 17). No se han encontrado diferencias significativas en función del grupo asignado ($p=0,45$), sexo ($p=0,92$), etapa educativa ($p=0,097$) o por titularidad del centro ($p=0,16$). En función del curso, se han encontrado diferencias casi significativas ($p=0,055$), sobresaliendo en este caso las categorías 1 y 5. Respecto a la categoría 1, menos alumnos de 1º de ESO (51,39%) ha respondido de esta manera, en comparación con 5º EP (69,30%) y 6º EP (69,77%). En la categoría 4 ocurre lo contrario, es decir, una gran parte

de los alumnos de 1º de ESO (37,50%) ha respondido según esta categoría, frente a la cantidad de alumnos de 5º (18,42%) y 6º EP (17,44%).

Tabla 17. Código, descripción, frecuencia y porcentaje de las respuestas a la pregunta 2.

Código	Descripción	Frecuencia	Porcentaje
1	No me sentí preocupado porque no había razón/motivo: era confidencial, no era un examen, era fácil, etc.	176	64,71
2	Algo preocupado por falta de confidencialidad.	13	4,78
3	Algo preocupado por otros motivos: dificultad, incertidumbre, etc.	17	6,25
4	Respuesta circular o vaga/incongruente.	63	23,16
5	Me ha ayudado a expresarme/autorreflexión.	3	1,10
TOTAL		272	100

La tercera y cuarta preguntas eran en relación al alivio que habían sentido los alumnos. Estas se han decidido no tener en cuenta en los análisis, ya que los conceptos de preocupación y alivio son similares y se solapaban. Además, el concepto de alivio no era suficientemente entendido por algunos alumnos, especialmente aquellos de Educación Primaria.

La quinta pregunta buscaba que los alumnos señalaran en una escala del 1 al 10 si percibían ser tratados de una manera distinta, de modo que los valores 1-4 indicaban “peor que antes”, el valor 5 indicaba “igual que siempre” y los valores 6-10, “mejor que antes”. Para esta, se obtuvo una media de 5,26 sobre 10, lo cual corresponde con el nivel “normal/como siempre”. Haciendo comparaciones mediante la prueba t de *Student*, no se han encontrado diferencias significativas en función del sexo ($p=0,45$) o la titularidad del centro ($p=0,08$). Por el contrario, sí se han encontrado diferencias significativas entre el grupo control y experimental ($p=0,002$), siendo los alumnos del grupo experimental quienes puntúan más en esta pregunta. Por otro lado, se han encontrado diferencias ligeramente significativas en función de la etapa educativa ($p=0,045$), siendo los alumnos de EP quienes puntúan más en esta pregunta, frente a los de ESO. De la misma manera, se han encontrado diferencias significativas en función del curso ($p=0,002$ en la prueba de Kruskal-Wallis), siendo los alumnos de 5º EP quienes más puntúan en esta pregunta,

en comparación con 6º EP y 1º ESO. Para las medias en función de todas las variables, ver tablas 18-22.

Tabla 18. Medias y resultado de la prueba *t* de Student-Fisher en función de grupo asignado: Control vs. Experimental.

Pregunta 5	
G. control	5,05
G. experimental	5,33
Media global	5,26 ($p=0,002$)

Tabla 19. Medias y resultado de la prueba *t* de Student en función del sexo: Masculino vs. Femenino.

Pregunta 5	
Masculino	5,30
Femenino	5,22
Media global	5,26 ($p=0,45$)

Tabla 20. Medias y resultado de la prueba *t* de Student-Fisher en función de etapa educativa: EP vs. ESO.

Pregunta 5	
Primaria	5,33
Secundaria	5,13
Media global	5,26 ($p=0,045$)

Tabla 21. Medias y resultado de la prueba *t* de Student-Fisher en función de la titularidad del centro: Concertado vs. Público.

Pregunta 5	
Concertado	5,17
Público	5,38
Media global	5,26 ($p=0,08$)

Tabla 22. Medias y resultado de la prueba de Kruskal-Wallis en función del curso: 5º EP vs. 6º EP vs. 1º ESO.

Pregunta 5	
5º EP	5,46
6º EP	5,10
1º ESO	5,13
Media global	5,26 ($p=0,002$)

Posteriormente, se hizo una recodificación de los resultados, para transformar la variable cuantitativa en categórica, obteniendo tres categorías de respuesta, a saber: “peor”, “igual” y “mejor” (tabla 23). No se han encontrado diferencias mediante la prueba χ^2 en cuanto al sexo ($p=0,46$), la etapa educativa ($p=0,30$) o la titularidad del centro ($p=0,64$). Por el contrario, sí se han encontrado diferencias significativas en cuanto al grupo asignado ($p=0,03$), sobre todo en la categoría de “mejor”, ya que un 18,27% de los alumnos del grupo experimental tienen respuestas de esta categoría, frente al 4,69% del grupo control, es decir, en esta hay relativamente más alumnos del grupo experimental. Por otro lado, se han encontrado también diferencias significativas en función del curso ($p=0,01$), sobresaliendo estas diferencias una vez más en la categoría de “mejor”, debido a que un mayor porcentaje de alumnos de 5º EP (23,68%) han respondido según esta categoría, frente a los de 6º EP (8,14%) o de 1º ESO (9,72%)

Tabla 23. Código, categoría, frecuencia y porcentaje de las respuestas a la pregunta 5 tras la recodificación.

Código	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
1	Peor	9	3,31
2	Igual	222	81,62
3	Mejor	41	15,07
TOTAL		272	100

Para esta pregunta, además, se han llevado a cabo comparaciones por χ^2 (chi-cuadrado) en función del grupo sociométrico de los alumnos (aceptado, rechazado, controvertido, ignorado y medio), para lo que no se han encontrado diferencias significativas ($p=0,47$). De la misma manera, se han comparado las categorías de respuesta en función de la autoestima global (“baja”, “normal” o “alta”) y no se han encontrado diferencias significativas ($p=0,39$). Por último, se han comparado las respuestas en cuanto al cociente de inteligencia emocional global de los alumnos, para lo que tampoco se han encontrado diferencias significativas ($p=0,85$). Para las frecuencias, ver tablas 24-26.

Tabla 24. Frecuencia de respuestas a la pregunta 5 en función del grupo sociométrico.

Grupo sociométrico						
Categoría	Preferido	Rechazado	Ignorado	Controvertido	Medio	TOTAL
Peor	0	1	1	0	7	9
Igual	29	25	27	14	127	222
Mejor	3	7	9	3	19	41
TOTAL	32	33	37	17	153	272

Tabla 25. Frecuencia de respuestas a la pregunta 5 en función de la autoestima global.

Autoestima global				
Categoría	Baja	Normal	Alta	TOTAL
Peor	2	7	0	9
Igual	22	171	29	222
Mejor	2	32	7	41
TOTAL	26	210	36	272

Tabla 26. Frecuencia de respuestas a la pregunta 5 en función de la inteligencia emocional global.

Inteligencia emocional				
Categoría	Baja	Normal	Alta	TOTAL
Peor	2	5	2	9
Igual	49	107	66	222
Mejor	9	23	9	41
TOTAL	60	135	77	272

En la sexta pregunta, los alumnos debían justificar su respuesta a la pregunta anterior. Para esta, se obtuvieron 5 categorías de respuesta (tabla 27). Al hacer comparaciones mediante χ^2 (chi-cuadrado), no se han encontrado diferencias significativas en función del sexo ($p=0,79$), la etapa educativa ($p=0,24$) o la titularidad del centro ($p=0,94$). Por otro lado, se han encontrado diferencias casi significativas en cuanto al grupo asignado ($p=0,051$), sobre todo en la categoría 2, ya que un porcentaje más alto de los alumnos del grupo experimental (10,58%) ha respondido así, frente al 3,13% del grupo control. Comparando los cursos, también se ha encontrado una diferencia significativa ($p=0,03$); estas se deben sobre todo a que en la categoría 2 un porcentaje más alto de alumnos de 5º EP ha respondido así (14,91%) frente a los de 6º EP (4,65%) y 1º ESO (4,17%).

Tabla 27. Código, descripción, frecuencia y porcentaje de las respuestas a la pregunta 6.

Código	Descripción	Frecuencia	Porcentaje
1	No he notado nada/me han tratado como siempre.	233	85,66
2	He sido tratado mejor en general.	24	8,82
3	He sido tratado mejor/mi relación ha mejorado con una o varias personas específicas.	7	2,57
4	Me han tratado peor en general.	7	2,57
5	Me han tratado peor/mi relación ha empeorado con una o varias personas específicas /conflicto puntual.	1	0,37
TOTAL		272	100

Para esta pregunta también se han hecho comparaciones en función del grupo sociométrico ($p=0,82$), autoestima global ($p=0,96$) e inteligencia emocional ($p=0,27$) de los alumnos. Como se puede observar, no se han encontrado diferencias significativas. Se puede observar la relación con estas variables en las tablas 28-30.

Tabla 28. Frecuencia de respuestas a la pregunta 6 en función del grupo sociométrico.

Grupo sociométrico						
Categoría	Preferido	Rechazado	Ignorado	Controvertido	Medio	TOTAL
1	28	26	30	16	133	233
2	2	4	4	1	13	24
3	2	2	2	0	1	7
4	0	1	1	0	5	7
5	0	0	0	0	1	1
TOTAL	32	33	37	17	153	272

Tabla 29. Frecuencia de respuestas a la pregunta 6 en función de la autoestima global.

Autoestima global				
Categoría	Baja	Normal	Alta	TOTAL
1	22	179	32	233
2	3	18	3	24
3	0	6	1	7
4	1	6	0	7
5	0	1	0	1
TOTAL	26	210	36	272

Tabla 30. Frecuencia de respuestas a la pregunta 6 en función de la inteligencia emocional global.

Inteligencia emocional				
Categoría	Baja	Normal	Alta	TOTAL
1	49	115	69	233
2	5	14	5	24
3	4	2	1	7
4	1	4	2	7
5	1	0	0	1
TOTAL	60	135	77	272

La séptima y octava preguntas buscaban cuantificar la ruptura de la confidencialidad, es decir, hasta qué punto los alumnos habían compartido sus respuestas con otros alumnos, tanto de su propia aula de referencia como de otras y, por tanto, no habían respetado la consigna que se les proporcionó durante las instrucciones sobre la confidencialidad de sus respuestas al sociograma.

La pregunta 7 estaba diseñada para medir hasta qué punto los alumnos habían compartido las nominaciones positivas (tabla 31). Los análisis de χ^2 (chi-cuadrado) indican que no se han encontrado diferencias significativas en función de la titularidad ($p=0,39$). Por el contrario, se han encontrado diferencias ligeramente significativas en cuanto al sexo ($p=0,046$), debido a que las chicas comparten sus respuestas ligeramente más que los chicos. Asimismo, en función del curso se han encontrado diferencias significativas ($p=0,03$), destacando la categoría 1, ya que el 65,79% de los alumnos de 5º EP han marcado esta respuesta, frente al 54,65% de los de 6º EP y el 38,89% de los de 1º ESO. En cuanto a la etapa educativa, también hay diferencias significativas ($p=0,000$), sobre todo en las categorías 1, 3 y 5. Respecto a la categoría 1, un porcentaje mucho más alto de alumnos de EP (63,04%) ha respondido de esta manera, frente a un 38,64% de los alumnos de ESO. En cuanto a la categoría 3, un porcentaje más alto de alumnos de ESO (18,18%) ha marcado esta respuesta, frente a los de EP (6,52%). De la misma manera, un porcentaje más alto de alumnos de ESO (5,68%) ha respondido con la categoría 5 que alumnos de EP (0,54%). Por último, hay diferencias significativas en función del grupo asignado ($p=0,000$), sobresaliendo las categorías 1 y 3. Respecto a la categoría 1, más alumnos del grupo control (79,69%) marcaron esta opción frente a un 47,60% del grupo

control. En cuanto a la categoría 3, más alumnos del grupo experimental (12,98%) han respondido así, frente a un 1,56% de los del grupo control.

Tabla 31. Código, descripción, frecuencia y porcentaje de las respuestas a la pregunta 7.

Código	Descripción	Frecuencia	Porcentaje
1	No, ningún compañero de mi clase/otra clase.	150	55,15
2	Sí, 1 o 2 compañeros de mi clase/otra clase.	77	28,31
3	Sí, 3 o 4 compañeros de mi clase/otra clase.	28	10,29
4	Sí, 5 o 6 compañeros de mi clase/otra clase.	11	4,04
5	Sí, 7 o más compañeros de mi clase/otra clase.	6	2,21
TOTAL		272	100

Con el fin de realizar análisis adicionales para esta pregunta, se decidió dicotomizar la respuesta, de modo que las respuestas la categoría de respuesta “con nadie” se mantuvo, mientras que las 4 restantes se agruparon en una única categoría, “con una o más personas” (tabla 32). Tras hacer comparaciones mediante pruebas Z para proporciones, no se han encontrado diferencias significativas en función de la titularidad del centro ($p=0,32$) o del sexo ($p=0,06$). En cambio, hay diferencias significativas respecto a la etapa educativa ($p=0,000$), siendo los de ESO quienes comparten más información. De la misma manera, hay diferencias significativas en función del curso ($p=0,002$), siendo los alumnos de 1º de ESO quienes informan más intercambio de información. Asimismo, en función del grupo asignado se han encontrado diferencias significativas ($p=0,000$), siendo el grupo experimental el que más informa intercambio de información.

Tabla 32. Etiqueta, frecuencia y porcentaje de las respuestas a la pregunta 7 tras su recodificación.

Etiqueta	Frecuencia	Porcentaje
Con nadie	150	55,15%
Con 1 o más compañeros	122	44,85%
TOTAL	272	100

La pregunta 8, por otro lado, estaba diseñada para medir hasta qué punto los alumnos habían compartido las nominaciones negativas (tabla 33). Tras los análisis de χ^2 (chi-cuadrado), no se han encontrado diferencias significativas en función de la titularidad del centro ($p=0,541$) o del grupo asignado ($p=0,07$). Por otro lado, se han encontrado

diferencias significativas en cuanto al sexo ($p=0,026$), debidas a que ninguna alumna ha marcado las opciones 4 o 5. En función del curso, se han encontrado diferencias significativas ($p=0,033$), sobre todo en las categorías 2 y 3. En cuanto a la categoría 2, menos alumnos de 5º EP (7,89%) han respondido de esta manera, en comparación al porcentaje de 6º EP (18,60%) y 1º ESO (18,06%). De la misma manera, menos alumnos de 5º EP (2,63%) han respondido así, seguidos de los de 6º EP (5,81%) y 1º ESO (11,11%). Por último, por etapa educativa, se han encontrado diferencias significativas ($p=0,000$), sobresaliendo las categorías 3 y 4. En la categoría 3, un porcentaje mayor de alumnos de ESO (12,50%) respondieron con esta opción, en comparación con los de EP (2,72%). De la misma manera, un porcentaje mayor de alumnos de ESO (4,55%) respondieron a la categoría 4 en comparación con los de EP (0,54%).

Tabla 33. *Código, descripción, frecuencia y porcentaje de las respuestas a la pregunta 8.*

Código	Descripción	Frecuencia	Porcentaje
1	No, ningún compañero de mi clase/otra clase.	210	77,21
2	Sí, 1 o 2 compañeros de mi clase/otra clase.	38	13,97
3	Sí, 3 o 4 compañeros de mi clase/otra clase.	16	5,88
4	Sí, 5 o 6 compañeros de mi clase/otra clase.	5	1,84
5	Sí, 7 o más compañeros de mi clase/otra clase.	3	1,10
TOTAL		272	100

Tras hacer también una recodificación de los resultados para la pregunta 8 (tabla 34), no se han encontrado diferencias significativas en función del sexo ($p=0,49$) o la titularidad del centro ($p=0,98$). Por el contrario, se han encontrado diferencias significativas respecto al grupo asignado ($p=0,025$), siendo el grupo experimental quien informa más intercambio de información. Asimismo, se han encontrado diferencias significativas en función del curso ($p=0,001$), siendo los alumnos de 1º de ESO los que informan más intercambio de información, frente a los alumnos de 5º y 6º de EP. De la misma manera, se han encontrado diferencias significativas en función de la etapa educativa ($p=0,000$), siendo los alumnos de ESO quienes informan más intercambio de información.

Tabla 34. Etiqueta, frecuencia y porcentaje de las respuestas a la pregunta 8 tras su recodificación.

Etiqueta	Frecuencia	Porcentaje
Con nadie	210	77,21%
Con 1 o más compañeros	62	22,79%
TOTAL	272	100

Finalmente, al comparar estas dos últimas preguntas entre sí (tablas 33 y 34), podemos observar que los alumnos han compartido más sus respuestas a las preguntas positivas (44,85%) que las negativas (22,79%).

Relación entre los roles en el *bullying* y el estatus sociométrico

El cuestionario administrado dio la oportunidad de distinguir entre 4 roles diferentes que pueden tener los alumnos respecto al *bullying*: víctima, agresor, agresor victimizado y no implicado. Por otro lado, los grupos sociométricos obtenidos del “cuestionario sobre amigos” son los siguientes: aceptado o preferido, rechazado, ignorado, controvertido y medio.

Para evaluar si existe una relación entre los roles en el *bullying* y el estatus sociométrico, se ha llevado a cabo una comparación mediante la prueba de χ^2 (chi-cuadrado). Esta prueba no encontró diferencias significativas entre los roles del *bullying* en función del estatus sociométrico de los alumnos ($p=0,680$). En la tabla 35 se pueden apreciar las frecuencias de roles del *bullying* en función de los grupos sociométricos.

Tabla 35. Frecuencia de roles en el *bullying* en función del grupo sociométrico.

Bullying	Grupo sociométrico					TOTAL
	Preferido	Rechazado	Ignorado	Controvertido	Medio	
No implicado	30	27	35	14	122	228
Víctima	0	1	0	1	7	9
Agresor	0	2	1	1	8	12
Agresor victimizado	2	3	1	1	16	23
TOTAL	32	33	37	17	153	272

Asimismo, se han llevado a cabo comparaciones en función de las distintas variables –sexo, curso, etapa educativa, titularidad del centro y grupo asignado. En cuanto al sexo, no se han encontrado diferencias significativas tomando solamente la población de chicos ($p=0,54$) o la de chicas ($p=0,21$). En cuanto a comparaciones por cursos, no se han encontrado diferencias tomando solo a 5º EP ($p=0,89$), 6º EP ($p=0,76$) o 1º de ESO ($p=0,63$). Por etapa educativa, no se han encontrado diferencias comparando solamente los cursos de Educación Primaria ($p=0,569$) ni entre el curso de ESO ($p=0,50$). Por titularidad del centro, no se han encontrado diferencias entre los centros concertado ($p=0,63$) ni entre los públicos ($p=0,81$). Por último, por grupo asignado, tampoco se han encontrado diferencias tomando solo el grupo control ($p=0,13$) o al grupo experimental ($p=0,71$).

Relación entre el estatus sociométrico y los niveles de autoestima e inteligencia emocional

Para hacer estas comparaciones, tendremos en cuenta los índices de Autoestima e Inteligencia Emocional global que ofrecen los respectivos cuestionarios. Los resultados crudos obtenidos fueron estandarizados. Puesto que las puntuaciones z son de difícil interpretación y su tratamiento matemático es complejo, ya que incorporan números decimales y el 50% de ellas son negativas, se realizaron transformaciones lineales para convertirlas en puntuaciones CI ($M=100$; $DT=15$).

En primer lugar, para ver la relación entre la autoestima global y los grupos sociométricos (tabla 36), se llevó a cabo un ANOVA, tras el cual se encontraron diferencias significativas ($p=0,029$). No obstante, al hacer comparaciones a posteriori mediante la prueba de Tukey, para así identificar entre qué grupos específicamente se encontraban las diferencias, estas no resultaron significativas en ninguna de las comparaciones diádicas.

Tabla 36. *Media de la autoestima global en función del grupo sociométrico.*

Autoestima global		
Grupo sociométrico	Media	Frecuencia
Preferido	105,91	32
Rechazado	99,27	33
Ignorado	102,90	37
Controvertido	107,68	17
Medio	100,66	153
TOTAL	101,85	272

Por otro lado, para ver la relación entre la inteligencia emocional global y los grupos sociométrico (tabla 37), también se llevó a cabo un ANOVA, tras el cual no se encontraron diferencias significativas ($p=0,08$).

Tabla 37. *Media y frecuencia de la inteligencia emocional en función del grupo sociométrico.*

Inteligencia emocional		
Grupo sociométrico	Media	Frecuencia
Preferido	104,69	32
Rechazado	98,52	33
Ignorado	100,03	37
Controvertido	108,29	17
Medio	99,54	153
TOTAL	100,64	272

DISCUSIÓN

En cuanto a la reacción inmediatamente después de haber realizado el sociograma, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el cuestionario de Ética A, parece ser que a los alumnos este les ha parecido relativamente fácil, puesto que se ha obtenido una media de 4,40 sobre 10. Esta percepción no parece cambiar en función de las diferentes variables que se han analizado –sexo, etapa educativa, curso, titularidad del centro o grupo asignado.

Por otro lado, el sociograma parece haber gustado a todos los alumnos, a juzgar por la media de 6,95 sobre 10 que se ha obtenido. Sin embargo, se han encontrado diferencias en función de la titularidad del centro, ya que a los alumnos de centros públicos les ha gustado bastante más que a los de centros concertados. De la misma manera, haciendo una comparación tanto por cursos como por etapa educativa, parece ser que ha gustado bastante menos a los alumnos de ESO que a 5º y 6º de EP. Esto no se puede interpretar como una tendencia relacionada al avance de cursos, ya que los alumnos de 6º EP presentan una media más alta que 5º EP.

Asimismo, podemos decir que los alumnos, por lo general, encuentran este tipo de cuestionario bastante útiles, basándonos en la media obtenida de 7,21 sobre 10. Debemos tener en cuenta aquí que esta media está sesgada por el grupo control, ya que este presenta una media bastante más baja ($M=5,89$) que el grupo experimental ($M=7,62$). Esto tiene sentido si se tiene en cuenta la naturaleza de los sociogramas que ha completado cada grupo (el grupo experimental, referido a sus compañeros de clase; el grupo control, referido a figuras o personajes famosos). Para el grupo experimental puede tener más sentido que un cuestionario referido a las relaciones establecidas entre ellos y sus compañeros sea útil para mejorar la convivencia dentro del aula. Sin embargo, para el grupo control, puede resultar más difícil encontrar una finalidad de este tipo al rellenar un “cuestionario sobre famosos”, más allá de “para encontrar gustos en común”. Por otro lado, cabe señalar que existen diferencias significativas en función de la etapa educativa y el curso. Los alumnos de 5º EP perciben más utilidad ($M=7,61$), seguidos de los de 6º EP ($M=7,06$) y, por último, se encuentran los de 1º ESO ($M=6,76$). Aquí, se puede observar una tendencia de la puntuación a bajar a medida que los alumnos se encuentran en cursos más avanzados. Una posible explicación es que exista una pérdida de confianza

en la utilidad de este tipo de métodos a medida que los alumnos crecen, ya que, a mayores edades, hay una mayor consolidación de los estatus sociométricos y, por tanto, estos perciben poca flexibilidad para que el funcionamiento social de la clase cambie y, por tanto, haya una mejor convivencia.

En cuanto a las razones por las que piensan que estos métodos pueden ser útiles, poco más de la mitad (53,57%) de todos los alumnos percibe que el sociograma les puede ayudar a tener un mejor conocimiento de la clase, así como a mejorar la convivencia y detener y/o prevenir conflictos, siendo esta categoría (1) la más frecuente. Asimismo, cabe señalar que el 25% de los alumnos del grupo control respondió que lo veía poco útil debido a la naturaleza del cuestionario (categoría 4), mientras que ninguno de los alumnos del grupo experimental respondió esto. Como se ha señalado ya, una gran parte de los alumnos no creen que responder a un cuestionario sociométrico referido a personajes famosos sea útil para mejorar la convivencia del aula.

Por lo general, la parte que suele gustar más del cuestionario son las preguntas referidas a la nominaciones de amigos, ya que esta categoría (1) es la más frecuente. La segunda más frecuente es la 2, “todo el cuestionario”; cabe resaltar que esta opción parece ser relativamente más frecuente en los alumnos de EP que los de ESO, basándose en las diferencias encontradas mediante los χ^2 (chi-cuadrado) tanto en función de cursos como de etapa educativa. Esto podría deberse a que exista una mayor tendencia a reflexionar más sobre estos aspectos en los alumnos más mayores. En relación con esto, la tercera categoría con más frecuencia es la 5, “autoexpresión/pensar”. Un mayor porcentaje de alumnos de ESO que de EP ha respondido de esta manera, indicando que los primeros han visto este cuestionario como una oportunidad de autorreflexión y para darse cuenta de aspectos relacionados con el clima de sus aulas en los que no se habían parado a pensar anteriormente, relativamente más que los de EP.

Respecto a los aspectos que menos han gustado del sociograma, la respuesta más frecuente es “me ha gustado todo” (categoría 1). Sin embargo, se puede observar diferencias en esta categoría en función del curso y la etapa educativa de los alumnos, ya que parece ser que relativamente más alumnos de EP responden de esta manera en comparación con los de ESO. Esto puede estar relacionado con lo mencionado anteriormente, que los alumnos de EP han reflexionado menos sobre estos aspectos y se

han limitado a ofrecer esta respuesta, que parece ser general. Esto, a su vez, se puede deber a que los alumnos de EP estén más cansados tras hacer estos cuestionarios, o que estén menos dispuestos a pensar mejor sus respuestas. Por otro lado, cabe mencionar que la segunda respuesta más frecuente es “una o varias nominaciones negativas” (categoría 4), indicando que el hecho de tener que pensar en aquellos compañeros que agreden más, están más solos o que gustan menos suele ser una experiencia, por lo general, poco placentera para los alumnos.

Cabe añadir que, dada la oportunidad para añadir comentarios adicionales tras haber realizado el sociograma, la gran mayoría de los alumnos (75%) no lo hicieron (categoría 1: “nada más que añadir”). Asimismo, ninguno de los alumnos añadió un comentario negativo sobre el cuestionario (categoría 5).

En cuanto a la opinión de los alumnos una semana tras haber rellenado el sociograma, los alumnos informan haberse sentido muy poco preocupados, a juzgar por la media de 2,64 sobre 10 que se obtuvo. Esto no varía según el sexo, el curso, etapa educativa o el grupo asignado. A pesar de que se hayan encontrado diferencias significativas en función de la titularidad del centro, la media de los centros concertados ($M=2,88$) no llega a los 3 puntos sobre 10, es decir, la preocupación sigue siendo bastante baja.

En cuanto a las razones por las que no se sintieron preocupados, el 64,71% de los alumnos informan que no había razones para estarlo, por distintas razones: era fácil, no era un examen, las respuestas eran confidenciales, etc. (categoría 1). Relativamente más alumnos de EP han respondido de esta manera que de ESO. La segunda respuesta más frecuente es una respuesta circular (“*no me preocupé porque no me preocupé*”) o incongruente, habiendo relativamente más alumnos de ESO que de EP que han respondido de esta manera.

Respecto a si los alumnos percibían ser tratados de distinta manera por sus compañeros, se ha obtenido una media de 5,26 sobre 10, indicando que son tratados “normal/como siempre”, con una ligera tendencia hacia “mejor”. Cabe señalar las diferencias significativas entre el grupo experimental ($M=5,33$) y el grupo control ($M=05$), ya que el primero de estos parece inclinarse más hacia “mejor”. Esto significa

que, por lo general, los alumnos que han realizado el sociograma “sobre amigos” informan ser tratados mejor que los que lo han hecho sobre figuras famosas. Esto implica que, más allá de que no se identifican efectos negativos, parece ser que los sociogramas tienen un impacto positivo en la convivencia de los alumnos. Asimismo, cabe mencionar que los alumnos de 5º EP presentan la mayor media ($M=5,46$) de los tres cursos. Esto puede deberse, una vez más, a una posible pérdida de flexibilidad para modificar el estatus sociométrico de los alumnos y, por consiguiente, las conductas hacia estos. Otra posible explicación es que los alumnos de 1º de ESO y 6º ESO han sido menos capaces de percibir estos cambios, por la propia concepción de los alumnos de lo que significa “ser tratado de forma diferente”. En este sentido, cabe mencionar que, tras la recodificación de esta pregunta, más allá de que la mayoría de los alumnos (81,62%) informe ser tratada de igual manera, el 15,05% informa ser tratado mejor, mientras que tan solo el 3,31% informa ser tratado peor.

Asimismo, al hacer comparaciones en esta pregunta en función del estatus sociométrico, la autoestima y la inteligencia emocional de los alumnos, no se han encontrado diferencias significativas en función de ninguna de estas variables, indicando que no han sido tratados especialmente peor los alumnos rechazados, aquellos que tienen autoestima baja y/o los que tienen baja inteligencia emocional.

En cuanto a las razones por las que se perciben estos cambios de conducta, la gran mayoría (85,66%) de los alumnos informa no haber notado nada o ser tratado como siempre (categoría 1). Un 8,82% informa ser tratado de mejor forma en general (categoría 2), habiendo diferencias en función del grupo asignado, debido a que, como se ha mencionado antes, relativamente más alumnos del grupo experimental perciben ser tratados de mejor manera, frente al grupo control. Asimismo, como también se ha mencionado anteriormente, los alumnos de 5º EP tienen más respuestas de este tipo (14,91%), es decir, informan ser tratados generalmente de mejor manera, en comparación con los otros dos cursos. Esto, una vez más, puede estar relacionado con una mayor flexibilidad en el cambio de conducta en los alumnos de menor edad, o con concepciones distintas de lo que es “ser tratado mejor”.

Al hacer comparaciones de esta pregunta abierta en función del estatus sociométrico, la autoestima y la inteligencia global, como es de esperar, tampoco se han

encontrado diferencias significativas, en concordancia con lo encontrado en la pregunta anterior. Las comparaciones de este tipo para esta pregunta confirman que no son tratados de peor manera los alumnos rechazados, de baja autoestima y/o de baja inteligencia emocional.

Respecto a la violación de la confidencialidad que se les pidió a los alumnos, en referencia a las nominaciones positivas, el 55,15% marcó la opción de “no, ningún compañero de mi clase/otra clase”, indicando que más de la mitad respetó la consigna de confidencialidad para este tipo de preguntas. Se puede observar que hay una disminución de la frecuencia de respuestas a medida que las opciones indican más personas, (“1 o 2 compañeros”, “3 o 4 compañeros”, etc.). Esta tendencia se da en todos los cursos, pero es menos pronunciada para 1º de ESO. En este sentido, se puede observar que los alumnos que más respetan la confidencialidad para las nominaciones positivas son los de 5º EP, seguidos de los de 6º EP, estando en último lugar los de 1º de ESO, a juzgar por las diferencias encontradas en función del curso y etapa educativa. Por otro lado, los alumnos del grupo control han respetado menos la confidencialidad que los del grupo experimental, lo cual tiene sentido teniendo en cuenta la naturaleza de los sociogramas que ha rellenado cada grupo. Para los alumnos del grupo control, tiene menos importancia compartir información sobre un sociograma sobre famosos, mientras que para los del grupo experimental, parece tener más peso. Al dicotomizar la pregunta, es decir, reducirla a dos categorías (“con nadie” y “con 1 o más compañeros”), se puede observar que estas observaciones se mantienen: quienes respetan menos la confidencialidad en función del curso son 1º de ESO y, en función del grupo asignado, los alumnos del grupo control.

Por otro lado, se puede observar que la mayoría de los alumnos (77,21%) respetó la consigna de confidencialidad para las nominaciones negativas (categoría 1: “no, ningún compañero de mi clase/otra clase”). Para este tipo de preguntas también se puede observar la tendencia de la frecuencia a disminuir a medida que las opciones indican más compañeros. Se puede observar que hay diferencias significativas en función del sexo, indicando que las chicas han compartido sus respuestas con menos personas, ya que ninguna de ellas ha marcado las categorías 4 o 5. Una vez más, los alumnos de 1º de ESO son los que más han compartido sus respuestas, seguidos de 6º EP y de 5º EP. Esto podría estar relacionado con la etapa evolutiva de los alumnos: a menores edades, hay un mayor respeto o miedo por la autoridad, mientras que, a mayores edades, los alumnos empiezan

a cuestionar estas figuras de autoridad y tienden a violar más las reglas o normas. Estas observaciones también se mantienen al dicotomizar esta pregunta: los alumnos de 1° comparten más información que los de 5° EP y 6° EP. Tras esta recodificación, además, se vuelven a encontrar diferencias entre el grupo control y experimental: el grupo experimental comparte más sus respuestas.

Es importante señalar que, al comparar las preguntas referidas a nominaciones positivas y negativas, los alumnos respetan más la consigna de confidencialidad cuando se trata de nominaciones negativas. Dicho de otra manera, los alumnos tienden a compartir más sus respuestas referidas a las nominaciones positivas que negativas.

Teniendo todo esto en cuenta se puede decir que se confirma la primera hipótesis planteada, es decir, cuidando aquellos aspectos como la confidencialidad o el momentos en el que se realiza el cuestionario sociométrico, no se observa que este tenga un impacto negativo sobre los alumnos.

En cuanto a la segunda hipótesis, los resultados de la prueba de χ^2 (chi-cuadrado) indican que no hay diferencias en los roles del *bullying* de los alumnos en función de su estatus sociométrico. Esto quiere decir que no hay más alumnos rechazados o controvertidos entre las víctimas de *bullying*. Asimismo, se observa que esto se mantiene al llevar a cabo comparaciones en función de las distintas variables –sexo, curso, etapa educativa, titularidad y grupo asignado. Por lo tanto, no se cumple la segunda hipótesis.

Respecto a la tercera hipótesis, en primer lugar, al comparar las medias de autoestima global en función de los grupos sociométricos, la prueba de ANOVA indicó que existen diferencias significativas. Sin embargo, al hacer las comparaciones posteriores para identificar entre qué grupos exactamente se encuentran estas diferencias, no se han hallado diferencias significativas. A pesar de esto, observando las medias de las puntuaciones, se pueden observar diferencias entre el grupo que presenta menor autoestima global (rechazado: 99,27) y el grupo con mayor autoestima global (controvertido: 107,68). No obstante, no se puede decir que estas diferencias sean estadísticamente significativas.

Por otro lado, al comparar las medias de inteligencia emocional en función de los grupos sociométricos, la prueba de ANOVA indicó que no hay diferencias significativas. Esto significa que los alumnos rechazados y controvertidos no presentan una inteligencia emocional significativamente menor que los alumnos medios y aceptados.

Estos datos indican que la tercera hipótesis planteada tampoco se cumple. Por un lado, no se pueden hacer conclusiones respecto a qué grupos sociométricos presentan una menor autoestima, ya que en estos contrastes específicos no se han encontrado diferencias significativas. Por otro lado, la inteligencia emocional no parece estar relacionada con el estatus sociométrico que tengan los alumnos respecto a su clase.

CONCLUSIÓN

Los resultados obtenidos en la presente investigación demuestran que, por un lado, los alumnos parecen disfrutar del sociograma y no tienen reacciones emocionales negativas tras su realización, coincidiendo con lo encontrado por Bell-Dolan et al. (1992) y por Iverson y Iverson (1996). Por otro lado, no se ha encontrado que los alumnos sean tratados de manera distinta tras completar los cuestionarios, en concordancia con lo encontrado por Bell-Dolan et al. (1989) y Mayeux et al. (2007). En este sentido, no se puede decir que los sociogramas tengan impactos negativos sobre los alumnos. Además, cabe resaltar que parecen influir positivamente en las interacciones sociales entre estos.

Por otro lado, a pesar de no haberse encontrado relaciones entre los grupos sociométricos y la autoestima o la inteligencia emocional, estos son aspectos que se deben seguir investigando, a la vez que se deben tener en cuenta en los centros educativos. Por un lado, parece ser que los alumnos rechazados presentan la media más baja de autoestima de todos los grupos sociométricos, por lo que desde los centros se debe tener esto en cuenta, de manera que se puedan aplicar intervenciones con estos alumnos. Por otro lado, se debe seguir investigando la relación entre el estatus sociométrico y la inteligencia emocional, ya que la cantidad y calidad de las interacciones que tengan los alumnos con sus compañeros puede afectar su desarrollo social y las habilidades que desarrolle.

Teniendo en cuenta esto, se deben continuar haciendo investigaciones que demuestren la gran utilidad de los sociogramas frente al bajo impacto negativo que pueden tener, de manera que profesores, equipos directivos y padres, es decir, el conjunto de la comunidad educativa, accedan a hacer uso de estos instrumentos, puesto que incorporan más ventajas que desventajas. Estos pueden ser una gran herramienta para las aulas, así como para la detección y resolución de conflictos y, por tanto, para la mejora de la convivencia en los centros educativos.

En este sentido, en futuras investigaciones se deben tener en cuenta diferentes muestras de alumnos, de manera que puedan ser representativas a alumnos de otras culturas. Asimismo, se deben tener en cuenta siempre los resultados más recientes, para que de esta manera se continúe avanzando y este campo de investigación siga evolucionando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bar-On, T. y Parker, J. D. (2018). EQ-i:YV. Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes [Emotional Intelligence Inventory: Youth version]. Madrid: TEA Ediciones.
- Bell-Dolan, D. J. Foster, S. L. y Christopher, J. M. (1992). Children's reactions to participating in a peer relation study: Child, parent and teachers report. *Child Study Journal*, 22(2), 137-156.
- Bell-Dolan, D. J., Foster, S. L., y Sikora, D. M. (1989). Effects of sociometric testing on children's behavior and loneliness at school. *Developmental Psychology*, 25, 306–311.
- Bell-Dolan, D., y Wessler, A. E. (1994). Ethical administration of sociometric measures: Procedures to use and suggestions for improvement. *Professional Psychology: Research and Practice*, 25, 23–32.
- Cillessen, A. H. N. (2018). Chapter 5: Sociometric Methods. En Bukowski, W. M., Laursen, B., & Rubin, K. H. (Eds.). (2018). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (2nd ed., pp. 82-99). The Guilford Press.
- Cillessen, A. H. N. y Marks, P. E. L. (2017). Methodological choices in peer nomination research. En Marks, P. E. L. y Cillessen, A. H. N. (Eds.), *New Directions in Peer Nomination Methodology. New Directions for Child and Adolescent Development*, 157, 21–44.
- García, F., y Musitu, G. (2014). *Autoconcepto Forma 5 [Self-concept Form 5]*. Madrid: TEA Ediciones.
- Iverson, A. M., y Iverson, G. I. (1996). Children's long-term reactions to participating in sociometric assessment. *Psychology in the Schools*, 33, 103–112.
- Mayeux, L. y Kraft, C. (2017). Logistical challenges and opportunities for conducting peer nomination research in schools. En Marks, P. E. L. y Cillessen, A. H. N. (Eds.), *New Directions in Peer Nomination Methodology. New Directions for Child and Adolescent Development*, 157, 45–59.
- Mayeux, L., Underwood, M. K., y Risser, S. D. (2007). Perspectives on the ethics of sociometric research with children: How children, peers, and teachers help to inform the debate. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(1), 53–78.
- Ortega-Ruiz, R, Del Rey, R. y Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q, *Psicología Educativa*, 22, 71-79.

ANEXOS

Anexo I. Consentimiento informado para familias.

Estimadas familias:

Nos dirigimos a vosotros con el fin de informaros de una investigación en la que están trabajando de forma conjunta las Universidades de Alcalá y Radbound (Holanda) con el fin de desarrollar un *Programa de Prevención de Conflictos entre Iguales (PPCI)*, consistente en detectar aquellos alumnos que carecen de habilidades sociales, presentan baja autoestima, son rechazados por otros compañeros y, por tanto, pueden presentar altos niveles de absentismo, bajo rendimiento escolar o incluso sufrir *bullying*.

Igualmente, se pretende identificar a aquellos alumnos que presentan el patrón contrario, es decir, alumnos con habilidades sociales, autoestima y rendimiento escolar adecuados y, por tanto, gozan del reconocimiento por parte de sus compañeros, es decir, son muy aceptados y líderes; precisamente este liderazgo puede desempeñar un papel muy relevante en la protección de los alumnos vulnerables previamente aludidos.

A continuación, os presentamos brevemente la información más relevante:

- Se realizó *estudio piloto* en el *Colegio Santa María de la Providencia* durante el curso pasado con alumnos de 4º y 6º de Educación Primaria. Durante este curso, se hará extensible a otros 4 centros más, públicos y concertados.
- Los alumnos deben responder a un test de *bullying*, un sociograma, dos breves cuestionarios referidos al sociograma, un test de autoestima y otro de Inteligencia Emocional o similar.
- Con el fin de analizar la evolución de estos alumnos se realizará un seguimiento, de modo que todo el proceso se repetirá, al menos, durante el curso 2020-21. Es imprescindible que haya una *participación mínima del 70% de alumnado de cada* clase para que el sociograma tenga fiabilidad. De no alcanzarse este umbral mínimo, la clase no podrá ser incluida en el estudio.
- Al igual que las pruebas que realiza la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, *la confidencialidad de los alumnos está garantizada*, puesto que no se facilitarán sus nombres, sino tan solo un código, cuya correspondencia solo será conocida por el tutor/a.
- Sí debemos proporcionar la nota media obtenida por el alumno/a al finalizar este curso, su fecha de nacimiento, con el fin de poder saber su edad, y si es niño o niña.
- Los investigadores pasarán las pruebas entre los meses de noviembre y diciembre, *comprometiéndose a proporcionarnos* después de las Navidades, al menos, los *resultados* del sociograma y del test de *bullying*. La corrección de los test de *Inteligencia Emocional* o similar y de *Autoestima* son muy laboriosas, pero nos han comunicado que están trabajando activamente para poder tenerlos lo antes posible.

- La administración de las pruebas se realizará en dos horas de clase, distanciadas entre sí por una semana y en el horario que el centro considere más oportuno, respetando la consigna de que se realice después del recreo.
- Igualmente, los investigadores se han comprometido a: 1) proporcionar una **charla informativa** con orientaciones prácticas con el fin de que los profesores puedan entender la información que se les hará llegar y puedan intervenir. 2) así como a responder a las dudas, observaciones, etc., que surja a cualquier miembro de la comunidad educativa canalizada debidamente a través de la persona de referencia de nuestro centro.

Por favor, que **TODOS** los alumnos entreguen la autorización rodeando, según corresponda, **AUTORIZO/NO AUTORIZO** antes del: **Ej. Lunes 4 de noviembre.**

D./Dña....., como padre/madre/tutor/a del alumno/a que cursa en el Colegio **Nombre del centro**, **AUTORIZA/ NO AUTORIZA** (*rodee lo que proceda*) a que responda a una serie de cuestionarios, tales como, sociogramas, detección de bullying, autoestima, etc., como parte del estudio denominado **Programa de Prevención de Conflictos entre Iguales (PPCI)**.

Alcalá de Henares, a.....de....., de 2019.

Anexo II. “Cuestionario sobre amigos”.

Número				F. nacimiento	
Sexo	Chic	Clase		Fecha hoy	
Centro					

CUESTIONARIO “*SOBRE AMIGOS*”

A continuación, encontrarás 10 preguntas para saber tu opinión con relación a tus compañeros de clase. No hay respuestas correctas o incorrectas; simplemente debes dar tu opinión con sinceridad. En cada pregunta **puedes nombrar -SOLO DEBES PONER SU NÚMERO-** a tantos compañeros como quieras, 1, 2, 3, (...),7, etc. Tus respuestas son **CONFIDENCIALES** (*Secreto*).

1a. Nombra los compañeros de clase que sean tus MEJORES AMIGOS.

1b. Ordena de MÁS a MENOS a tus MEJORES AMIGOS de clase, es decir, en primer lugar, el mejor de todos, el segundo mejor de todos y así sucesivamente.

1º		6º	
2º		7º	
3º		8º	
4º		9º	
5º		10º	

2. Nombra los compañeros de clase que MÁS TE GUSTAN (*mejor te caen*)

3. Nombra los compañeros de clase que MENOS TE GUSTAN (*peor te caen*)

4. Nombra los compañeros de clase que son los MÁS POPULARES.

5. Nombra los compañeros de clase que son los **MENOS POPULARES**.

6. Nombra los compañeros de clase que **MÁS PEGAN, EMPUJAN, INSULTAN, etc.**

7. Nombra los compañeros de clase que **MÁS CRITICAN, NO DEJAN JUGAR, AÍSLAN, etc.,** a otros compañeros.

8. Nombra los compañeros de clase que **MÁS AYUDAN, COLABORAN, COMPARTEN** sus materiales, etc., con otros compañeros.

9. Nombra los compañeros de clase que **SON LÍDERES**.

10. Nombra los compañeros de clase que normalmente **ESTÁN SOLOS**.

Anexo III. “Cuestionario sobre famosos”.

Número				F. nacimiento	
Sexo	Chic	Clase	5°A	Fecha hoy	05/12/2019
Centro	5				

CUESTIONARIO “*SOBRE FAMOSOS*”

A continuación, encontrarás 10 preguntas para saber tu opinión sobre una lista de **FAMOSOS**. No hay respuestas correctas o incorrectas; simplemente debes dar tu opinión con sinceridad. En cada pregunta **puedes nombrar -solo poner su número-** a tantos famosos como quieras, 1, 2, 3,(...),7, etc. Tus respuestas son **CONFIDENCIALES** (*Secreto*).

1a. Nombra los famosos que podrían ser tus MEJORES AMIGOS.

1b. Ordena de MÁS a MENOS a los famosos que podrían ser tus MEJORES AMIGOS, es decir, en primer lugar, el mejor de todos, luego el segundo mejor de todos y así sucesivamente.

1°		6°	
2°		7°	
3°		8°	
4°		9°	
5°		10°	

2. Nombra los famosos que MÁS TE GUSTAN (*mejor te caen*)

3. Nombra los famosos que MENOS TE GUSTAN (*peor te caen*)

4. Nombra los famosos que son los MÁS POPULARES.

5. Nombra los famosos que son los **MENOS POPULARES**.

6. Nombra los famosos que **MÁS PEGAN, EMPUJAN, INSULTAN**, a otras personas, etc.

7. Nombra los famosos que **MÁS CRITICAN, NO DEJAN JUGAR, AÍSLAN**, etc., a otras personas.

8. Nombra los famosos que **MÁS AYUDAN, COLABORAN, COMPARTEN** sus materiales, etc., con otras personas.

9. Nombra los famosos que **SON LÍDERES**.

10. Nombra los famosos que normalmente **ESTÁN SOLOS**.

Anexo IV. Cuestionario de Ética A (grupo experimental, “sobre amigos”).

Número				F. nacimiento	
Sexo	Chic	Clase		Fecha hoy	
Colegio					

A continuación, encontrarás 7 preguntas breves referidas al **“Cuestionario sobre amigos”**, que acabas de responder. Marca con una **x** tu respuesta. No hay respuestas buenas o malas; simplemente debes ser sincero. Tus respuestas son **CONFIDENCIALES** (*Secreto*).

1. Indica de 1-10 lo DIFÍCIL que te ha parecido responder al “Cuestionario sobre amigos”

<i>Muy fácil</i>			<i>Normal</i>				<i>Muy difícil</i>		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Indica de 1-10 cuánto te ha GUSTADO responder el “Cuestionario sobre amigos”

<i>Poco</i>			<i>Normal</i>				<i>Mucho</i>		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

3. Indica de 1-10 lo ÚTIL que crees que es el “Cuestionario sobre amigos” para mejorar la convivencia en clase. (Cuánto puede ayudar a mejorar la convivencia).

<i>Poco útil</i>			<i>Normal</i>				<i>Muy útil</i>		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

4. Explica por qué has elegido la respuesta anterior (a la pregunta 3).

5. Escribe qué es lo que MÁS te ha GUSTADO del “Cuestionario sobre amigos”

6. Escribe qué es lo que MENOS te ha GUSTADO del “*Cuestionario sobre amigos*”

7. ¿Quieres decir algo más sobre el “*Cuestionario sobre amigos*”?

Anexo V. Cuestionario de Ética B (grupo experimental, “sobre amigos”).

Número				F. nacimiento	
Sexo	Chic	Clase		Fecha hoy	
Colegio					

A continuación, encontrarás 11 preguntas breves referidas al *Cuestionario sobre amigos* que respondiste la semana anterior. No hay respuestas buenas o malas; simplemente debes ser **SINCERO**. Marca con una “x” tus respuestas. Tus respuestas son **CONFIDENCIALES** (*Secreto*). Estas respuestas **NO son comentadas con tu tutor/a**.

1. Puntúa de 1-10 si te sentiste **PREOCUPADO** tras haber respondido el “*Cuestionario sobre amigos*”.

<i>Nada preocupado</i>			<i>Normal</i>				<i>Muy preocupado</i>		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Explica **POR QUÉ** has elegido la respuesta anterior (a la pregunta 1).

3. Puntúa de 1-10 si te sentiste **ALIVIADO** (Relajado) tras haber respondido el “*Cuestionario sobre amigos*”.

<i>Nada aliviado</i>			<i>Normal</i>				<i>Muy aliviado</i>		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

4. Explica **POR QUÉ** has elegido la respuesta anterior (a la pregunta 3).

5. Te han tratado tus compañeros de clase de **FORMA DIFERENTE** desde que hicimos el “*Cuestionario sobre amigos*”.

<i>Peor</i>		<i>Como siempre</i>					<i>Mejor</i>		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

6. Por favor, justifica tu respuesta de forma **CLARA** a la pregunta anterior (a la preg. 5)

7. ¿Algún compañero/a de tu clase o de otra te ha contado sus respuestas a las PREGUNTAS “BONITAS” -mejores amigos, mejor te caen, etc.- de los “Cuestionarios sobre amigos/famosos”?

	De mi clase
No, ningún compañero de mi clase	
Sí, 1 o 2 compañeros de mi clase	
Sí, 3 o 4 compañeros de mi clase	
Sí, 5 o 6 compañeros de mi clase	
Sí, 7 o más compañeros de mi clase	

De otras clases

	Cuestionario de amigos
No, ningún compañero de otra clase	
Sí, 1 o 2 compañeros de otra clase	
Sí, 3 o 4 compañeros de otra clase	
Sí, 5 o 6 compañeros de otra clase	
Sí, 7 o más compañeros de otra clase	

	Cuestionario de famosos
No, ningún compañero de otra clase	
Sí, 1 o 2 compañeros de otra clase	
Sí, 3 o 4 compañeros de otra clase	
Sí, 5 o 6 compañeros de otra clase	
Sí, 7 o más compañeros de otra clase	

8. ¿Algún compañero/a de tu clase o de otra te ha contado sus respuestas a las PREGUNTAS “FEAS” -peor te caen, más pegan, etc.- de los “Cuestionarios sobre amigos/famosos”?

	De mi clase
No, ningún compañero de mi clase	
Sí, 1 o 2 compañeros de mi clase	
Sí, 3 o 4 compañeros de mi clase	
Sí, 5 o 6 compañeros de mi clase	
Sí, 7 o más compañeros de mi clase	

De otras clases

	Cuest. de amigos
No, ningún compañero de otra clase	
Sí, 1 o 2 compañeros de otra clase	
Sí, 3 o 4 compañeros de otra clase	
Sí, 5 o 6 compañeros de otra clase	
Sí, 7 o más compañeros de otra clase	

	Cuest. de famosos
No, ningún compañero de otra clase	
Sí, 1 o 2 compañeros de otra clase	
Sí, 3 o 4 compañeros de otra clase	
Sí, 5 o 6 compañeros de otra clase	
Sí, 7 o más compañeros de otra clase	

9. Me gustan las clases de mi tutor/a. -Tus respuestas no serán dichas a tu tutor/a-

Poco				Normal		Mucho			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

10. Me gusta mi tutor/a. (Me cae bien) -Tus respuestas no serán dichas a tu tutor/a-

Poco				Normal		Mucho			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

11. Me llevo bien con mi tutor/a. -Tus respuestas no serán dichas a tu tutor/a-

Muy mal				Normal		Muy bien			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Anexo VI. Cuestionario de Ética A (grupo control, “sobre famosos”).

Número				F. nacimiento	
Sexo	Chic	Clase	5°A	Fecha hoy	05/19/2019
Colegio					

A continuación, encontrarás 7 preguntas breves referidas al **“Cuestionario sobre famosos”**, que acabas de responder. No hay respuestas buenas o malas; simplemente debes ser sincero. **Marca** con una **x** tus respuestas. Tus respuestas son **CONFIDENCIALES** (*Secreto*).

8. Indica de 1-10 lo DIFÍCIL que te ha parecido responder al “Cuestionario sobre famosos”

<i>Muy fácil</i>			<i>Normal</i>				<i>Muy difícil</i>		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

9. Indica de 1-10 cuánto te ha GUSTADO responder el “Cuestionario sobre famosos”.

<i>Poco</i>			<i>Normal</i>				<i>Mucho</i>		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

10. Indica de 1-10 lo ÚTIL que crees que es el “Cuestionario sobre famosos” para mejorar la convivencia en clase.

<i>Poco útil</i>			<i>Normal</i>				<i>Muy útil</i>		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

11. Explica por qué has elegido la respuesta anterior (a la pregunta 3).

12. Escribe qué es lo que MÁS te ha GUSTADO del “Cuestionario sobre famosos”.

13. Escribe qué es lo que MENOS te ha GUSTADO del “*Cuestionario sobre famosos*”

14. ¿Quieres decir algo más sobre el “*Cuestionario sobre famosos*”?

Anexo VII. Cuestionario de Ética B (grupo control, “sobre famosos”).

Número				F. nacimiento	
Sexo	Chic	Clase		Fecha hoy	
Colegio					

A continuación, encontrarás 10 preguntas breves referidas al *Cuestionario sobre famosos* que respondiste la semana anterior. No hay respuestas buenas o malas; simplemente debes ser **SINCERO**. Marca con una “x” tus respuestas. Tus respuestas son **CONFIDENCIALES** (*Secreto*). Estas respuestas **NO** son comentadas con tu tutor/a.

1. Puntúa de 1-10 si te sentiste **PREOCUPADO** tras haber respondido el “*Cuestionario sobre famosos*”.

<i>Nada preocupado</i>			<i>Normal</i>				<i>Muy preocupado</i>		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Explica **POR QUÉ** has elegido la respuesta anterior (a la pregunta 1).

3. Puntúa de 1-10 si te sentiste **ALIVIADO** (Relajado) tras haber respondido el “*Cuestionario sobre famosos*”.

<i>Nada aliviado</i>			<i>Normal</i>				<i>Muy aliviado</i>		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

4. Explica **POR QUÉ** has elegido la respuesta anterior (a la pregunta 3).

5. Te han tratado tus compañeros de clase de **FORMA DIFERENTE** desde que hicimos el “*Cuestionario sobre famosos*” la semana pasada.

<i>Peor</i>		<i>Como siempre</i>					<i>Mejor</i>		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

6. Por favor, justifica tu respuesta de forma **CLARA** a la pregunta anterior (a la preg. 5)

7. ¿Algún compañero/a de tu clase o de otra te ha contado sus respuestas a las PREGUNTAS “BONITAS” -mejores amigos, mejor te caen, etc.- de los “Cuestionarios sobre amigos/famosos”?

	<i>De mi clase</i>
No, ningún compañero de mi clase	
Sí, 1 o 2 compañeros de mi clase	
Sí, 3 o 4 compañeros de mi clase	
Sí, 5 o 6 compañeros de mi clase	
Sí, 7 o más compañeros de mi clase	

De otras clases

	<i>Cuestionario de amigos</i>
No, ningún compañero de otra clase	
Sí, 1 o 2 compañeros de otra clase	
Sí, 3 o 4 compañeros de otra clase	
Sí, 5 o 6 compañeros de otra clase	
Sí, 7 o más compañeros de otra clase	

	<i>Cuestionario de famosos</i>
No, ningún compañero de otra clase	
Sí, 1 o 2 compañeros de otra clase	
Sí, 3 o 4 compañeros de otra clase	
Sí, 5 o 6 compañeros de otra clase	
Sí, 7 o más compañeros de otra clase	

8. ¿Algún compañero/a de tu clase o de otra te ha contado sus respuestas a las PREGUNTAS “FEAS” -peor te caen, más pegan, etc.- de los “Cuestionarios sobre amigos/famosos”?

	<i>De mi clase</i>
No, ningún compañero de mi clase	
Sí, 1 o 2 compañeros de mi clase	
Sí, 3 o 4 compañeros de mi clase	
Sí, 5 o 6 compañeros de mi clase	
Sí, 7 o más compañeros de mi clase	

De otras clases

	<i>Cuest. de amigos</i>
No, ningún compañero de otra clase	
Sí, 1 o 2 compañeros de otra clase	
Sí, 3 o 4 compañeros de otra clase	
Sí, 5 o 6 compañeros de otra clase	
Sí, 7 o más compañeros de otra clase	

	<i>Cuest. de famosos</i>
No, ningún compañero de otra clase	
Sí, 1 o 2 compañeros de otra clase	
Sí, 3 o 4 compañeros de otra clase	
Sí, 5 o 6 compañeros de otra clase	
Sí, 7 o más compañeros de otra clase	

9. Me gustan las clases de mi tutor/a. -Tus respuestas no serán dichas a tu tutor/a-

<i>Poco</i>				<i>Normal</i>		<i>Mucho</i>			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

10. Me gusta mi tutor/a. (Me cae bien) -Tus respuestas no serán dichas a tu tutor/a-

<i>Poco</i>				<i>Normal</i>		<i>Mucho</i>			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

11. Me llevo bien con mi tutor/a. -Tus respuestas no serán dichas a tu tutor/a-

<i>Muy mal</i>				<i>Normal</i>		<i>Muy bien</i>			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Anexo VIII. Cuestionario sobre *bullying* (EBIP-Q).

Número				F. nacimiento	
Sexo	Chic	Clase		Fecha hoy	
Centro					

En este cuestionario te preguntamos sobre tus posibles experiencias relacionadas con el *bullying* en tu clase o el colegio en general. **¿Has vivido algunas de las siguientes situaciones desde que comenzamos el curso?** (Por favor, haz **una x** en la casilla de la respuesta más apropiada para ti). Tus respuestas son **CONFIDENCIALES** (*Secreto*).

	0	1	2	3	4
--	---	---	---	---	---

	No	Sí, una o dos veces al mes	Sí, más de dos veces al mes	Sí, alrededor de una vez a la semana	Sí, más de una vez a la semana
1. Alguien me ha golpeado, me ha pateado o me ha empujado					
2. Alguien me ha insultado					
3. Alguien ha dicho a otras personas palabras malsonantes sobre mí					
4. Alguien me ha amenazado					
5. Alguien me ha robado o roto mis cosas a propósito					
6. He sido excluido o ignorado por otras personas					
7. Alguien ha contado a otros rumores sobre mí					
8. He golpeado, pateado o empujado a alguien					
9. He insultado y he dicho palabras malsonantes a alguien					
10. He dicho a otras personas palabras malsonantes sobre alguien					
11. He amenazado a alguien					
12. He robado o estropeado algo a alguien a propósito					
13. He excluido o ignorado a alguien					
14. He contado a otros rumores sobre alguien					

Anexo IX. Cuestionario sobre autoestima (AF-5).

Número				F. nacimiento	
Sexo	Chic	Clase	2ºA	Fecha hoy	11/12/2019
Colegio	1				

A continuación, encontrarás una serie de frases. Lee cada una de ellas cuidadosamente y contesta con un valor entre 1-10, según tu grado de acuerdo con cada una de ellas. Tus respuestas con **CONFIDENCIALES**.

Muy en desacuerdo

Medio

Muy de acuerdo

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

1	Hago bien los trabajos escolares.	
2	Hago fácilmente amigos.	
3	Tengo miedo de algunas cosas.	
4	Soy muy criticado en casa. (Mis padres me regañan mucho)	
5	Me cuido físicamente.	
6	Mis profesores de este curso me consideran un buen estudiante.	
7	Soy una chico/a amigable.	
8	Muchas cosas me ponen nervioso.	
9	Me siento feliz en casa.	
10	Me buscan para realizar actividades deportivas. (Mis amigos me buscan para hacer deporte, etc.)	
11	Trabajo mucho en clase.	
12	Es difícil para mí hacer amigos.	
13	Me asusto con facilidad.	
14	Mi familia está decepcionada de mí.	
15	Me considero elegante (guapo, que viste bien, etc.).	
16	Mis profesores de este curso me estiman/quieren	
17	Soy una persona alegre.	
18	Cuando los mayores me dicen algo, me pongo muy nervioso.	
19	Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problema.	
20	Me gusta cómo soy físicamente.	
21	Soy un buen estudiante.	
22	Me cuesta hablar con desconocidos.	
23	Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor.	
24	Mis padres me dan confianza.	
25	Soy bueno haciendo deporte.	
26	Mis profesores me consideran inteligente y trabajador	
27	Tengo muchos amigos.	
28	Me siento nervioso. (En general, NO en este momento)	
29	Me siento querido por mis padres.	
30	Soy una persona atractiva. (Guapo/a, que gusto física y psicológicamente a otros)	