

LA PROVISIÓN DE APOYOS FUERA DEL AULA COMO MEDIDA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y SUS EFECTOS EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

The Provision of out-of-Classroom Supports as a Measure of Attention to Diversity and its Effects on Inclusion

Margarita RODRÍGUEZ GUDIÑO

Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) de Olivenza. Badajoz

Cristina JENARO RÍO

Universidad de Salamanca. Facultad de Psicología. INICO

crisje@usal.es

Raimundo CASTAÑO CALLE

Universidad Pontificia de Salamanca. Facultad de Educación

Recepción: 22 de julio de 2021

Aceptación: 2 de febrero de 2022

RESUMEN: Este estudio analiza el impacto del apoyo fuera del aula como medida de atención a la diversidad en el alumnado de primaria, además de las nominaciones positivas y negativas que emiten y reciben, así como sus perfiles sociométricos. La muestra representa a 20 colegios ordinarios de la región de Extremadura (España). Participaron 881 alumnos (de 6 a 12 años) pertenecientes a 43 aulas de primaria, de primero a sexto curso; de estos, 98 alumnos (11,12 %) presentaban necesidades específicas de apoyo educativo. Como instrumento se utilizó un cuestionario sociométrico basado en el método de nominación de iguales y la asociación de atributos. Los resultados muestran que los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) obtienen más rechazo y que este aumenta a medida que lo hace el nivel educativo. Además, estos alumnos reciben más nominaciones por parte de sus iguales con NEAE. Los alumnos con y sin NEAE muestran perfiles sociométricos distintos que denotan perfiles compor-

tamentales diferentes. Los resultados muestran que la provisión de apoyos fuera del aula parece actuar como factor inhibitorio de la inclusión educativa.

PALABRAS CLAVE: inclusión; educación primaria; alumno con necesidad de apoyo educativo; técnicas sociométricas; aceptación de los iguales.

ABSTRACT: This study analyzes the impact of out-of-classroom supports as diversity attention measures on primary school students as well as determining the choices and rejections they make and receive, and their sociometric profiles. The sample represents 20 ordinary schools of the region Extremadura in Spain. A total of 881 students (6 to 12 years old) from 43 primary school classrooms from first to sixth grade participated; of whom, 98 students (11,12 %) had specific educational support needs. A sociometric questionnaire based on the method of peer nomination and attribute association was used for data collection. The results show that students with specific educational support needs (SEN) are subject to greater rejection and that this rejection increases as the educational level goes up. These students also receive more choices and rejections from their peers who also have SEN. Students with and without SEN show different sociometric profiles that denote different behavioral profiles. These results show that the provision of out-of-classroom supports seems to act as a hindering factor of educational inclusion.

KEYWORDS: inclusion; primary education; special needs students; sociometric techniques; peer acceptance.

1. Introducción

Every learner matters and matters equally. (Unesco, 2017, p. 12)

EL CONTEXTO EDUCATIVO ESPAÑOL se caracteriza por la atención a la diversidad. Esta surge como herramienta legislativa estatal que se desarrolla a través de diferentes concreciones normativas en cada Comunidad Autónoma. Se trata de un proceso orientado a detectar el tipo de necesidad específica de apoyo educativo (NEAE) que presenta el alumno y a proporcionar los apoyos que respondan a la misma (Verdugo *et al.*, 2018), la mayoría de las veces desde teorías del déficit basadas en realizar ajustes específicos al alumnado. En este proceso, la etiqueta alumno con necesidad específica de apoyo educativo parece absolver a los colegios de la responsabilidad hacia aquellos que experimentan dificultades para aprender y centrarse en aquellos otros que su rendimiento es el esperable (Florian *et al.*, 2011). Además, se tiende a la creación de espacios en los centros ordinarios, en los que proporcionar apoyo pedagógico o atención especializada a algunos alumnos de forma diferenciada y separada de su grupo de referencia. Para la escolarización de los alumnos en estos espacios se requiere detectar el tipo de Necesidad Educativa Especial (NEE) que presenta el alumno, derivada de alguna condición personal. Esto se realiza mediante la evaluación psicopedagógica. Las NEE detectadas se hacen constar en el dictamen de

escolarización, que es competencia de los equipos y departamentos de orientación. En dicho dictamen se propone la modalidad de escolarización (ordinaria, centro de educación especial o aula adscrita a centro ordinario) que se estima que responde a las NEE que presenta el alumno.

En función de la comunidad autónoma, estos espacios adscritos a los centros ordinarios reciben diferente denominación como aula especializada, aula abierta o aula de educación especial (Martínez Abellán *et al.*, 2019), y otras como aulas especializadas para alumnado con TEA y unidades de transición o unidades de currículo especial. Tales medidas tienen en común la adscripción de alumnos con NEE a un grupo de referencia ordinario (Martínez Abellán *et al.*, 2019), al mismo tiempo que se intenta dar respuesta a las necesidades educativas de estos alumnos manteniéndolos fuera de dichas aulas en diferentes grados dependiendo de la naturaleza de sus dificultades. Aunque la tendencia es hacia la inclusión, las normativas de las diferentes comunidades autónomas no siempre se ajustan a este propósito (Martínez Abellán *et al.*, 2019). Por esta razón, los defensores de la inclusión educativa consideran la provisión de apoyos y programas de educación especial como una forma de discriminación (Florian *et al.*, 2011). Además, todo ello se implementa sin analizar el impacto que la creación de dichas aulas tiene sobre las actitudes del resto de los alumnos (Vignes *et al.*, 2009). Esto adquiere más relevancia si se tiene en cuenta que en nuestro país en el curso 2012-2013 había 478 centros específicos y 1.237 centros ordinarios con unidades de Educación Especial (MECyD, 2014, p. 134). Los datos del curso 2017-2018 muestran la existencia de 472 centros específicos y 1.704 centros ordinarios con aulas de Educación Especial (MEFP, 2019, p. 161). Además, el 17,6 % de alumnos con Necesidades Educativas Especiales estuvieron escolarizados en centros específicos durante el curso 2018-2019 (MEFP, 2020, p. 138). A este respecto, se ha argumentado que, siendo coherentes con la asunción de la educación inclusiva como derecho, debería existir una única modalidad de escolarización (Simón *et al.*, 2019).

La alternativa a la provisión de apoyos fuera del aula es responder a la diversidad dentro de la misma, implementando un apoyo integral a todo el alumnado (Centellas y Jurado, 2018), con medidas concretas que permitan la atención a la diversidad de forma igualitaria, equitativa y de calidad (Perlardo *et al.*, 2019). De ahí la importancia de formar a los futuros maestros en estrategias inclusivas (Moliner *et al.*, 2020).

Paralelo al desarrollo normativo sobre atención a la diversidad, se han producido avances en investigación educativa que tienen como centro de análisis la atención a la diversidad. Así, se han desarrollado instrumentos como el denominado Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión (ACADI) (Arnaiz y Guirao, 2015) u otros como la escala ACOGE (Jiménez *et al.*, 2018). La investigación educativa en este ámbito ha abarcado aspectos como el análisis de distintos instrumentos para la evaluación y la medición de diferentes colectivos implicados en la atención a la diversidad (Azorín *et al.*, 2017). También, se han explorado las fortalezas y las debilidades de la atención a la diversidad, concretamente, hacia el alumnado inmigrante (Escarbajal y Belmonte, 2018), las necesidades de formación de maestros de infantil y primaria en atención a la diversidad (Cejudo *et al.*, 2016), la importancia

del aprendizaje cooperativo para responder a la diversidad dentro del aula (Perlardo *et al.*, 2019; Ruiz *et al.*, 2020), la percepción de los maestros de los factores facilitadores y obstaculizadores para la atención a la diversidad (González-Gil *et al.*, 2019) o la aceptación de los alumnos con NEAE por parte de sus iguales (Monjas *et al.*, 2014). Sin embargo, no se ha explorado en profundidad el impacto que la provisión de apoyos fuera del aula tiene sobre el alumnado.

En el grupo de iguales, un factor importante es la aceptación. Uno de los instrumentos de evaluación que nos permite explorar la valoración que los alumnos hacen de sus compañeros es el sociograma basado en la nominación de iguales (Avramidis *et al.*, 2017). Esta técnica requiere que los alumnos nominen a sus iguales con base en *Most Like and Least Like*, así como en otros atributos relacionados con la aceptación o rechazo, y que en la literatura se conoce como el método de Coie *et al.* (1982). En investigación con iguales el grupo de referencia es el grupo-clase, lo que garantiza la validez ecológica (Cillessen y Marks, 2017). Además, ello permite analizar la red social en el grupo, concretamente, la estructura del grupo y su influencia en cada miembro (Wasserman y Faust, 2009). Mediante esta técnica se extraen valores como Nominaciones Positivas Recibidas y Nominaciones Negativas Recibidas, que son la base para determinar el estatus sociométrico que se sitúa entre los polos Popular y Rechazado (ver Newcomb *et al.*, 1993). Existen numerosas clasificaciones sociométricas de los alumnos (Cillensen y Bukowski, 2000; Guifford-Smith y Brownel, 2003), que se realizan según los índices sociométricos de Popularidad y Antipatía. La clasificación de DeRosier y Thomas (2003) se basa en el grado ordinal (bajo, medio o alto) en que el alumno se encuentra dentro de un grupo y utiliza los límites reales existentes en cada grupo-clase como punto de corte, en vez de valores preestablecidos. Entre las ventajas de esta técnica se encuentra el elevado nivel de consistencia y estabilidad en la clasificación de alumnos en categorías sociométricas (McMullen *et al.*, 2014), incluso en niveles de primaria (Nowicki, 2003). Además, el estatus del estudiante se basa en juicios de múltiples participantes, en lugar de un único individuo (Bukowski *et al.*, 2012).

Con el propósito de explorar el impacto que la medida de atención a la diversidad consistente en la provisión de apoyos fuera del aula tiene sobre el alumnado, se han formulado los siguientes objetivos en este estudio: (1) Analizar el estatus de los alumnos con o sin NEAE globalmente considerado y a lo largo de los diferentes cursos de primaria. (2) Analizar el porcentaje de elecciones (nominaciones positivas) y rechazos (nominaciones negativas) por parte de alumnos con o sin NEAE hacia ACNEAE. (3) Analizar si existen diferencias en los índices sociométricos entre los alumnos con o sin NEAE. Planteamos además las siguientes hipótesis: (1) Los alumnos sin NEAE presentarán mayoritariamente un estatus de aceptación, mientras que los alumnos con NEAE presentarán mayoritariamente un estatus de rechazo, que se mantendrá en los diferentes niveles educativos. (2) Los alumnos sin NEAE obtendrán más nominaciones positivas, mientras que los alumnos con NEAE obtendrán más nominaciones negativas. Esta tendencia se mantendrá en los distintos niveles educativos y con independencia de que las valoraciones procedan de alumnos con o sin NEAE. (3) Los alumnos presentarán diferentes perfiles

sociométricos dependiendo de si presentan o no NEAE. Los distintos tipos sociométricos (Rechazado, Olvidado, Entrañable o Popular) se diferenciarán significativamente entre sí en los índices sociométricos.

2. Materiales y métodos

2.1. Participantes

La muestra está compuesta por 881 alumnos de primaria, de edades comprendidas entre los 6 y 12 años, escolarizados en 20 colegios de infantil y primaria de diversas localidades de la región de Extremadura (España). De estos, el 82,4 % eran de titularidad pública y el 17,6 % de titularidad concertada. Según su ubicación geográfica, el 70 % se encontraban en la capital de la provincia, el 25 % en zonas urbanas y el 5 % en zonas rurales. El criterio de inclusión de los alumnos en el estudio fue la aceptación de los centros a participar, la autorización y el consentimiento informado de sus padres y la participación voluntaria de sus profesores-tutores y los alumnos. En la Tabla 1 se muestra la distribución de los 881 alumnos por niveles. Se puede apreciar cómo un total de 98 alumnos (11,12 %) presentaban necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). En este estudio solo se considera alumno con NEAE aquel cuyas NEAE han sido determinadas mediante evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización si procede.

Primaria	Total	NEAE	%
Primero	36	4	11,11
Segundo	141	16	11,35
Tercero	205	20	9,76
Cuarto	218	22	10,09
Quinto	156	19	12,18
Sexto	125	17	13,60
Total	881	98	11,12

Entre los alumnos con NEAE predominaban los alumnos con trastorno de déficit de atención con hiperactividad (51 %), seguidos de discapacidad intelectual (16,3 %), dificultades del aprendizaje, inteligencia límite y desfase curricular significativo (15,3 %), trastorno del espectro autista (6,1 %), trastorno del lenguaje (4 %), trastorno grave de conducta (2 %), alta capacidad (2 %), discapacidad física (1 %), discapacidad auditiva (1 %) y discapacidad visual (1 %). Hemos de señalar que este estudio incluye

a distintos tipos de NEAE porque el grupo de alumnos con NEAE que asiste a los colegios de educación infantil y primaria es heterogéneo.

2.2. *Procedimiento*

Los datos fueron recogidos de enero a junio de 2019 de los 20 centros educativos participantes y de 43 grupos-clase, cuando estos ya estaban estructurados. El promedio del tamaño de los grupos fue de 23,6 ($\pm 3,9$). Se trabajó con todos los grupos siguiendo las recomendaciones de otros autores (Kulawiak y Willbert, 2020). Los alumnos no participantes se incluyeron como posibles nominados, pues se han hallado evidencias de que su exclusión puede comprometer la calidad de los datos obtenidos (Marks *et al.*, 2018). Los sociogramas fueron aplicados a los alumnos en sus clases por sus profesores tutores tras proporcionarles instrucciones y formación para su aplicación. El estudio fue aprobado con la Consejería de Educación del gobierno regional.

2.3. *Instrumentos*

Se elaboró un sociograma en el que se combinó el método de nominación de iguales con el método de asociación de atributos basado en estudios previos (Martín y Muñoz de Bustillo, 2009; Martín *et al.*, 2011). El cuestionario sociométrico se diseñó atendiendo a un solo criterio (preferencia), dos dimensiones (positiva y negativa) y dos contextos (clase y patio) (Nepi *et al.*, 2015). Se optó por el procedimiento con tres elecciones máximas por contar con evidencias de que este criterio aumenta la precisión frente a los basados en cinco elecciones (Baydik y Bakkaloglu, 2009; García-Bacete, 2006). La inclusión de los contextos de aula y patio (juego o tiempo libre) se basa en que en cada contexto se producen interacciones distintas que pueden tener un impacto en la evaluación (Martín y Muñoz de Bustillo, 2009). Se dio la consigna a los alumnos de que podían como máximo nombrar tres preferencias, aunque también podían responder dos, una o ninguna, y se formularon las siguientes preguntas como estímulo: «¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta hacer un trabajo?»; «¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta hacer un trabajo?»; «¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta estar en los recreos?»; «¿Quiénes son los tres chicos o chicas con los que menos te gusta estar en los recreos?».

Con el método de asociación de atributos se obtiene información sobre cómo perciben la conducta los compañeros de clase. Siguiendo el modelo de Díaz-Aguado (2006) con la pregunta-estímulo: «¿Quién es el chico o chica de tu clase que destaca por ?», se utilizaron los siguientes atributos como estímulos: «Tener muchos amigos»; «Tener pocos amigos»; «Participar en todas las actividades»; «Participar en pocas actividades»; «Saber mucho»; «Saber poco»; «Necesitar mucha ayuda de los profesores»; «Necesitar poca ayuda de los profesores»; «Portarse como una persona madura»; «Portarse como un niño más pequeño»; «El que más molesta a los demás»; «El que menos molesta a los demás». Con estos datos obtuvimos los índices que se describen en la Tabla 2. La información recogida nos permitió clasificar a los alumnos

en cuatro tipos sociométricos: Rechazado, Olvidado, Entrañable o Popular. La asignación de los alumnos a cada tipo sociométrico se realizó tomando como referencia la propuesta de DeRosier y Thomas (2003) previamente comentada. Tanto las puntuaciones como los intervalos de puntuaciones podían ser diferentes para cada grupo-clase. Así, los cuatro grupos fueron definidos como sigue: (1) Populares son aquellos alumnos que presentan puntuaciones altas en su estatus de Elección y puntuaciones bajas o medias en su estatus de Rechazo. (2) Entrañables son los alumnos que reciben puntuaciones medias en Elección y bajas o medias en Rechazo. (3) Olvidados son los alumnos que obtienen valoración baja en Elección y valoración baja en Rechazo. (4) Rechazados son los alumnos objeto de valoración baja o media en Elección y valoración alta en Rechazo. Para cada uno de los sociogramas aplicados, los alumnos fueron ordenados en función de su estatus de elección y rechazo para así identificar al 25 % inferior (i. e. bajo), al 25 % superior (i. e. alto) y al grupo intermedio.

TABLA 2. Índices sociométricos	
Índice	Definición
Elecciones	Número de elecciones recibidas por un alumno
Rechazos	Número de rechazos recibidos
Expansividad positiva	Número de elecciones realizadas por un alumno
Expansividad negativa	Número de rechazos realizados por un alumno
Elecciones recíprocas	Número de elecciones recíprocas realizadas por cada alumno
Rechazos recíprocos	Número de rechazos recíprocos de cada alumno
Popularidad	Indica la popularidad de cada alumno. Puntuaciones de 0 o cercanas indican baja popularidad y puntuaciones de 1 o superiores indican alta popularidad
Antipatía	Indica el rechazo de cada alumno. Puntuaciones de 0 o cercanas indican bajo rechazo y puntuaciones de 1 o superiores indican alto rechazo
Asociación	Indica el grado en que los alumnos se eligen entre sí y oscila entre 0, que denota una muy baja cohesión, a 1, que indica una elevada cohesión
Elecciones ACNEAE	Indica el número de elecciones que cada ACNEAE recibe
Rechazos ACNEAE	Indica el número de rechazos que cada ACNEAE recibe

2.4. *Diseño y análisis*

El presente estudio es de tipo exploratorio, descriptivo-transversal y con medidas ex post facto. Como variable independiente o de «tratamiento», se estudia la medida

de atención a la diversidad consistente en la provisión de apoyos fuera del aula (variable independiente) que se aplica a los ACNEAE. El impacto de esta variable se analiza en relación a los siguientes resultados o variables dependientes: (1) Elecciones y rechazos que reciben los alumnos con o sin NEAE de sus iguales en el grupo-clase. (2) Nominaciones positivas y negativas que emiten y reciben los alumnos con o sin NEAE. (3) Diferencias en las puntuaciones obtenidas por los alumnos con o sin NEAE en los distintos índices sociométricos.

En relación al análisis de los sociogramas los distintos índices sociométricos se calcularon sin soporte informático. Para dar respuesta a los objetivos se ha empleado el software IBM SPSS vs 23 y se han utilizado estadísticos no paramétricos como la prueba Chi cuadrado y el análisis de los residuos tipificados corregidos (RC). Para el contraste de hipótesis y analizar la significación de las diferencias se han empleado contrastes multivariados (análisis multivariante de la varianza), así como pruebas bivariadas como la prueba *t* de Student y el análisis de la varianza. Para todos los análisis se estableció una probabilidad de alfa = 0,05.

3. Resultados

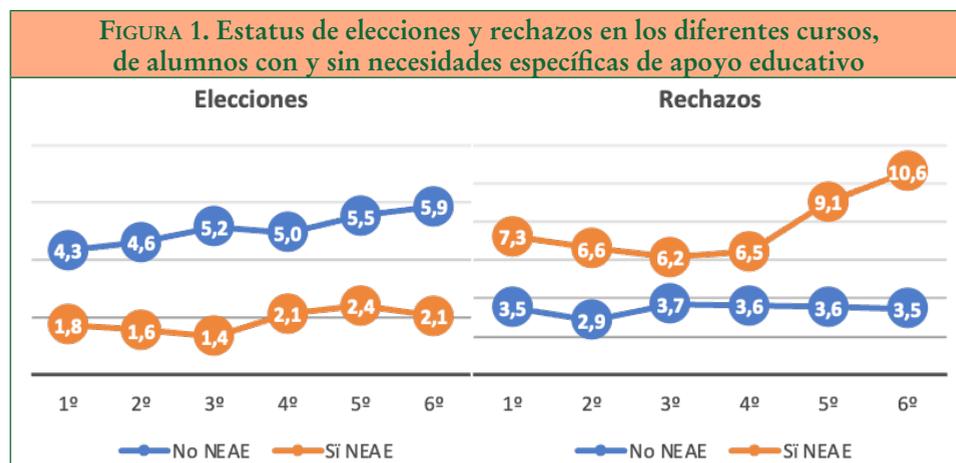
3.1. *Estatus de elecciones y rechazos en alumnos con o sin NEAE*

En la Tabla 3 se aprecia cómo los alumnos sin NEAE son objeto de un número significativamente más alto de elecciones, mientras que los alumnos con NEAE son objeto de un número significativamente más alto de rechazos. El análisis de la asociación entre presentar o no NEAE y tipo sociométrico fue significativo ($\chi^2 = 83,779$; $gl = 3$; $p < 0,001$). A su vez, el análisis de residuos corregidos mostró que es significativamente más probable ser valorado como Entrañable ($RC = 6,1$) o Popular ($RC = 3,5$) si no se tienen necesidades específicas de apoyo educativo, mientras que es significativamente menos probable ser valorado como Rechazado ($RC = -5,9$) u Olvidado ($RC = -5,7$). Por el contrario, cuando se tiene algún tipo de NEAE, es significativamente menos probable ser valorado como Entrañable ($RC = -6,1$) o Popular ($RC = -3,5$) y es significativamente más probable recibir valoración de Rechazado ($RC = 5,9$) u Olvidado ($RC = 5,7$).

TABLA 3. Estadísticos descriptivos y significación de diferencias (prueba <i>t</i> de Student) en los estatus de elecciones y rechazos en los alumnos con o sin necesidades específicas de apoyo educativo			
	No NEAE (N =7 81)	Sí NEAE (N = 98)	<i>t</i>
	M (DT)	M (DT)	<i>t</i>
Elecciones	5,15 (3,36)	1,91 (2,20)	12,849**
Rechazos	3,50 (4,23)	7,68 (6,92)	-5,848**

** $p < 0,001$.

En la Figura 1 se puede observar cómo, a lo largo de los distintos niveles educativos, el promedio de las elecciones aumenta en los alumnos sin NEAE, mientras que en el caso de los alumnos con NEAE las elecciones permanecen bastante constantes. Lo inverso ocurre con los rechazos, que para los alumnos sin NEAE permanecen bastante similares en los distintos niveles educativos, mientras que para los alumnos con NEAE experimentan un aumento que es más pronunciado en los tres últimos cursos.



3.2. Nominaciones positivas y negativas hacia ACNEAE por parte de alumnos con tales necesidades específicas y sin ellas

A partir del análisis del número y frecuencia de nominaciones que emiten y reciben los alumnos con y los alumnos sin NEAE, cuando se les pide nominar a sus iguales por cualidades o atributos positivos, o bien por cualidades o atributos negativos (descritos en el apartado de Instrumentos), se calculó para cada curso la media de nominaciones positivas y negativas emitidas hacia alumnos con o sin NEAE por parte de alumnos que presentaban tales necesidades y por parte de quienes no las presentaban. También, se calculó la media para cada grupo de alumnos globalmente considerados. En la Tabla 4 se ofrecen los resultados obtenidos. Se puede apreciar cómo, en general, tanto los alumnos con NEAE como los alumnos sin NEAE realizan valoraciones negativas de los alumnos con NEAE. Un análisis más detallado muestra que entre las valoraciones de los alumnos con NEAE, si bien predominan las valoraciones negativas, también se aprecia la emisión de valoraciones positivas por sus iguales de este mismo grupo y la diferencia entre ambas valoraciones no es tan elevada. Además, los alumnos con NEAE realizan un menor número de valoraciones. Por su parte, los alumnos sin NEAE emiten, principalmente, valoraciones negativas hacia sus iguales con NEAE y valoraciones positivas hacia sus iguales sin NEAE. La diferencia entre el número de valoraciones negativas destinadas a alumnos con NEAE y a alumnos

sin NEAE es mucho mayor que en el grupo de alumnos con NEAE. Los alumnos sin NEAE emiten más valoraciones positivas o negativas que sus iguales con NEAE.

TABLA 4. Promedio de elecciones y rechazos en los diferentes cursos por parte de alumnos con y sin necesidades específicas de apoyo educativo				
ACNEAE	Valoraciones positivas		Valoraciones negativas	
	Hacia ACNEAE	Hacia alumnos sin NEAE	Hacia ACNEAE	Hacia alumnos sin NEAE
Primero	0,5	0,8	4,0	0,4
Segundo	0,8	0,6	1,8	0,6
Tercero	0,6	0,4	1,3	0,2
Cuarto	1,0	0,4	1,9	0,3
Quinto	0,8	0,5	2,4	0,4
Sexto	1,2	0,7	2,8	0,5
Total	0,8	0,5	2,1	0,4
Alumnos sin NEAE				
Primero	5,3	4,7	16,0	3,0
Segundo	3,4	4,9	12,0	3,5
Tercero	3,1	5,4	13,3	4,0
Cuarto	3,5	5,3	14,6	3,9
Quinto	4,8	5,0	11,8	3,7
Sexto	3,5	5,6	13,6	3,8
Total	3,7	5,2	13,4	3,8

3.3. Diferencias obtenidas en los distintos índices sociométricos según presenten o no necesidad específica de apoyo educativo

Para analizar si los alumnos diferían significativamente entre sí en relación a los distintos índices sociométricos en función de si presentan o no NEAE, se contrastó mediante la prueba paramétrica *t* de Student, sin asumir varianzas homogéneas. En la Tabla 5 se aprecia cómo existen diferencias significativas entre los alumnos en función de si presentan NEAE o no. Los alumnos sin NEAE obtienen puntuaciones más altas en los índices Expansividad Positiva, Expansividad Negativa, Elecciones Recíprocas, Popularidad e Índice de Asociación. Por su parte, los alumnos con NEAE obtuvieron las puntuaciones más altas en los índices Rechazo Recíproco y Antipatía.

TABLA 5. Estadísticos descriptivos y significación de diferencias (prueba t de Student) en los distintos índices sociométricos entre los alumnos con o sin necesidades específicas de apoyo educativo

Grupo	NO ACNEAE (N= 782)	ACNEAE (N = 98)	
	M (DT)	M (DT)	t
Elecciones	10,64 (2,02)	8,39 (4,05)	5,42**
Rechazos	10,19 (2,83)	8,13 (4,55)	4,38**
Elecciones recíprocas	1,65 (1,20)	0,57 (0,90)	10,74**
Rechazos recíprocos	0,56 (0,91)	0,81 (1,02)	-2,31*
Popularidad	0,23 (0,15)	0,08 (0,10)	13,12**
Antipatía	0,15 (0,19)	0,33 (0,29)	-5,99**
Índice de asociación	0,28 (0,20)	0,10 (0,15)	10,75**

**p < 0,01; * p < 0,05.

Estos resultados se complementaron con el análisis de diferencias entre tipos sociométricos en los distintos índices sociométricos. El análisis multivariado reveló diferencias significativas (Lambda de Wilks = 0,189; F21, 2493 = 93, 336; p < 0,001). En cuanto a los análisis univariados, como se puede apreciar en la Tabla 6, revelaron diferencias significativas entre los tipos sociométricos en los distintos índices sociométricos. Además, los análisis post hoc Duncan revelaron que los tipos sociométricos diferían significativamente entre sí en todos los índices sociométricos, excepto en el de Expansividad Negativa. Estos análisis mostraron que los Olvidados obtienen las puntuaciones más bajas en Expansividad Positiva, Elecciones Recíprocas, Popularidad e Índice de Asociación, mientras que los Populares obtienen las puntuaciones más bajas en Rechazo Recíproco y Antipatía.

TABLA 6. Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Anova) en índices sociométricos de los perfiles sociométricos

Grupo	Entrañable (n = 453)	Olvidado (n = 223)	Popular (n = 117)	Rechazado (n = 87)	F
	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)	
Expansividad positiva	10,74 (1,97)	9,65 (3,17)	10,56 (2,34)	10,20 (2,19)	10,550**
Expansividad negativa	10,18 (2,86)	9,44 (3,68)	9,97 (3,08)	10,09 (2,94)	2,842**
Elecciones recíprocas	1,92 (1,01)	0,49 (0,64)	2,64 (1,15)	0,69 (0,93)	170,840**

TABLA 6. Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Anova) en índices sociométricos de los perfiles sociométricos

Grupo	Entrañable (n = 453)	Olvidado (n = 223)	Popular (n = 117)	Rechazado (n = 87)	F
	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)	
Rechazos recíprocos	0,44 (0,70)	0,58 (0,91)	0,21 (0,48)	1,86 (1,32)	86,351**
Popularidad	0,24 (0,10)	0,06 (0,05)	0,45 (0,14)	0,10 (0,09)	470,879**
Antipatía	0,11 (0,12)	0,19 (0,15)	0,06 (0,09)	0,62 (0,26)	326,153**
Índice de asociación	0,32 (0,17)	0,08 (0,11)	0,44 (0,19)	0,12 (0,16)	170,610**

**signif. con $p < 0,01$.

4. Discusión

Uno de los propósitos de este estudio ha sido explorar el impacto que la medida de atención a la diversidad basada en la provisión de apoyos fuera del aula tiene sobre el estatus de elecciones y rechazos de alumnos con y sin NEAE, y si dicho estatus se mantenía constante a lo largo de los diferentes niveles educativos. Al respecto, es preciso hacer notar dos consideraciones. Por una parte, atendiendo a la definición de alumnos con NEAE este estudio incluye alumnos sin y con discapacidad, estos últimos, también denominados alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) (Ley Orgánica de Educación [LOE] 2/2006, de 3 de mayo). A todos ellos se les aplica la medida de atención a la diversidad consistente en la provisión de apoyos fuera del aula, ya sea de forma individualizada o en pequeño grupo. Por otra parte, cuando hacemos referencia a Rechazado estamos refiriéndonos a ser «sociométricamente rechazado», esto es, se consideran rechazados aquellos alumnos que obtienen un estatus de rechazo superior a la media de la clase y un estatus de elecciones por debajo de dicha media (García-Bacete, 2006; Pijl *et al.*, 2008). Además, se considera que los niños que tienen una buena posición social son aquellos que han sido elegidos como compañeros preferidos (Nepi *et al.*, 2015).

El primer hallazgo a destacar y en consonancia con la hipótesis que proponíamos es que los alumnos con NEAE obtienen mayoritariamente un estatus de rechazo, mientras que los alumnos sin NEAE obtienen mayoritariamente un estatus de aceptación. Planteábamos que las diferencias antes señaladas estarían presentes con independencia del nivel educativo y edad de los alumnos. En este sentido, los resultados obtenidos confirman dicha predicción y muestran que los alumnos con NEAE mantienen el estatus de rechazo, e incluso el rechazo que reciben se incrementa, mientras que entre los alumnos sin NEAE las elecciones aumentan y, por lo tanto, su aceptación.

Estos resultados son consistentes con estudios previos (García-Bacete *et al.*, 2008; Martín y Muñoz de Bustillo, 2009) realizados con alumnos españoles, que mostraban

la estabilidad del rechazo a lo largo de la escolaridad, no observándose diferencias en la distribución de ninguno de los tipos sociométricos identificados. En la misma línea, Monjas *et al.* (2014) mostraron en alumnos con NEAE significativamente más probabilidad de que fuesen rechazados y menos de ser promedio y, en especial, preferidos. Esto es, eran, en consonancia con los resultados de nuestro estudio, más frecuentemente rechazados e ignorados. Por otra parte, investigaciones desarrolladas en otros países, a pesar de que sus sistemas educativos son distintos al nuestro, arrojan resultados similares. Así, se ha mostrado que la baja aceptación sociométrica ocurre en todos los niveles y en diferentes contextos (trabajo y juego). Más aún, el bajo estatus de los alumnos con discapacidad del aprendizaje parece ser estable a través del tiempo y con diferentes compañeros (ver Ochoa y Olivarez, 1995). También, Cillessen *et al.* (2000, en Cillessen y Bukowski, 2000, pp. 75-93) encontraron que el 35 % de los niños populares, el 45 % de los niños rechazados, el 23 % de los niños ignorados y el 65 % de los promedios permanecían con ese mismo estatus al cabo de tres meses. Además, se ha demostrado (Malik y Furman, 1993) que el 45 % de los niños rechazados seguía siéndolo un año después y el 30 % cuatro años más tarde. Por otra parte, estudios previos muestran que los alumnos con dificultades de aprendizaje (Estell *et al.*, 2008) y aquellos que, a juicio de sus profesores, presentaban necesidades educativas (Frostad y Pijl, 2007) son raramente elegidos como mejores amigos y tienen mayor probabilidad de ser rechazados. Además, este patrón de elecciones y rechazos es estable a lo largo del tiempo. Similares hallazgos negativos en relación a la aceptación de alumnos con NEE por parte de sus iguales se han obtenido en distintas partes del mundo (Avramidis *et al.*, 2017), a pesar del creciente interés en la inclusión educativa. En consonancia con García-Bacete *et al.* (2010), los resultados hallados alertan de que el rechazo hacia determinados alumnos se hace crónico y nos lleva a pensar que los avances en investigación educativa no se aplican en la práctica, o bien se desconocen. De ahí que adquiera cada vez más fuerza, desde diferentes sectores educativos y sociales, el análisis del grado en que los centros educativos llevan a cabo la inclusión (Azorín y González Botía, 2021) y la importancia de que la evidencia se constituya en el respaldo de las decisiones profesionales, organizaciones y administraciones (Verdugo, 2018).

Si bien la investigación tradicionalmente ha venido analizando el rechazo hacia los alumnos con discapacidad según la naturaleza y severidad de la misma, actualmente surgen nuevas líneas de investigación centradas en explorar las causas del rechazo que reciben los alumnos con NEAE a partir de variables contextuales y ambientales. En este sentido, se ha analizado la percepción que tienen los estudiantes de los apoyos fuera de la clase (Isaksson *et al.*, 2010), así como su asociación con la aceptación o rechazo de que son objeto (Rose *et al.*, 2017). Nuestros resultados están en consonancia con los obtenidos en el mencionado estudio de Rose *et al.* (2017), que mostró que alumnos que no recibían apoyos fuera de la clase eran nominados significativamente más por sus iguales como *Most Like* que aquellos estudiantes que salían del aula para recibir apoyos especiales. En otras palabras, la provisión de apoyos fuera del aula parece inhibir la inclusión educativa.

Frente a otros estudios que han explorado el rechazo a partir de los motivos informados por los alumnos (Monjas *et al.*, 2008; Sanahuja *et al.*, 2015), en el presente

estudio hemos analizado las nominaciones positivas y negativas que emiten y reciben los alumnos cuando son valorados sociométricamente. Estas nominaciones se pueden entender como valoraciones sobre las cualidades que hacen los alumnos de sus iguales y que pueden aproximarlos o distanciarlos. Así, predecíamos que habría diferencias en el número de nominaciones positivas y negativas hacia los alumnos que presentarían NEAE, y los alumnos que no las presentarían. Los atributos negativos analizados hacen referencia a su poca adaptación al aula de clase como «tener pocos amigos», «participar en pocas actividades», «saber poco», «necesitar mucha ayuda de los profesores», «portarse como un niño más pequeño», «el que más molesta a los demás». Los atributos positivos hacen referencia a cualidades más relacionadas con el compañerismo y competencia escolar como «tener muchos amigos», «participar en muchas actividades», «saber mucho», «necesitar poca ayuda de los profesores», «portarse como un niño más maduro», «el que menos molesta a los demás». Algunos de estos atributos (p. ej. «tener muchos/pocos amigos», «portarse como un niño más maduro/más pequeño») se han utilizado en estudios previos (Martín *et al.*, 2008; Martín y Muñoz de Bustillo, 2009; Martín *et al.*, 2011). Además, el análisis de estas atribuciones es de interés porque tienen un efecto reputacional (García-Bacete *et al.*, 2010) que, en la mayoría de los casos, es estable a través de los distintos niveles educativos.

Continuando con la discusión de los resultados obtenidos, esperábamos encontrar que los alumnos con NEAE recibirían más nominaciones negativas, mientras que los alumnos sin NEAE recibirían más nominaciones positivas. Los resultados confirmaron esta predicción. Así, el análisis de las nominaciones emitidas y recibidas y su asociación con el estatus de aceptación y rechazo muestra que los alumnos sin NEAE reciben más nominaciones positivas tanto de alumnos con o sin NEAE. Estos resultados son consistentes con estudios previos, ya mencionados, que muestran que los alumnos sin NEAE disfrutaban mayoritariamente de un estatus de aceptación. Al contrario, los alumnos con NEAE reciben más nominaciones negativas. Esto puede estar indicando que a sus compañeros no les gusta estar con ellos y prefieren la compañía de otros iguales sin NEAE. Además, el hecho de que reciban más nominaciones negativas y su estabilidad a través de los distintos niveles educativos puede ser un indicador de «peor reputación social».

Estos resultados coinciden con trabajos previos (Monjas *et al.*, 2008; Sanahuja *et al.*, 2015) en los que alumnos de primaria informaban como motivos de rechazo «ser molesto/pesado» o «inmaduro». También otros estudios (Monjas *et al.*, 2014) mostraron que los ACNEAE tienen peor reputación social y se les atribuye menos competencia. Esto parece sugerir que algunas variables comportamentales producen un efecto reputacional que está también implicado en la aceptación de los alumnos. A su vez, los alumnos con NEAE realizan más nominaciones tanto positivas como negativas hacia compañeros con NEAE y, como sugieren estudios previos (Sanahuja *et al.*, 2015), este hallazgo puede estar mostrando que se elige a los compañeros con quienes se tiene relación, es decir, a niños con quienes se comparten actividades y espacios. Sin embargo, los resultados plasmados en la Tabla 4 sugieren que esta explicación tan solo es válida para los ACNEAE, pues, en el caso de alumnos que no presentan estas necesidades, si bien las valoraciones positivas se dirigen principalmente a compañeros

sin estas necesidades, las valoraciones negativas van destinadas mayoritariamente hacia compañeros con NEAE.

En un intento por analizar los aspectos que diferencian a los alumnos con y sin NEAE se formuló la hipótesis de que habría diferencias significativas en los perfiles sociométricos de ambos grupos, lo cual reflejaría estilos comportamentales y relacionales diferentes. Los resultados han confirmado nuestra predicción y también la presencia de diferencias significativas entre los tipos sociométricos en los distintos índices sociométricos. El perfil sociométrico de los alumnos sin NEAE muestra que realizan más atribuciones. Esto refleja su capacidad de decidir quién presenta una determinada cualidad, positiva o negativa, entre sus iguales del grupo-clase. También participan más en las elecciones recíprocas, destacan en popularidad y presentan más capacidad para asociarse entre sí y, por lo tanto, red de apoyo más amplia. Este perfil contrasta con el de los alumnos con NEAE. Estos alumnos participan más del Rechazo Recíproco, pero también obtienen la puntuación más alta en Antipatía, entendida como índice sociométrico que refleja la cantidad de rechazo que reciben. Así, en nuestro estudio, al igual que en el de García-Bacete *et al.* (2011), desde un punto de vista sociométrico, los preferidos, alumnos sin NEAE, obtienen mejores resultados en el polo positivo (nominaciones positivas recibidas y reciprocidades positivas), mientras que los rechazados, alumnos con NEAE, lo hacen en el polo negativo (nominaciones negativas recibidas y reciprocidades negativas). Sin embargo, el presente estudio muestra que no hay diferencias significativas en rechazo recíproco entre los tipos sociométricos Enrañable y Olvidado. Esto es, aunque predominan las reciprocidades negativas entre los alumnos con NEAE, también se aprecian entre alumnos sin NEAE. Este hallazgo es relevante porque puede estar indicando que, entre iguales, la recepción de rechazo genera a su vez rechazo.ç

4.1. *Limitaciones y prospectiva*

Este estudio es de tipo transversal, por lo que se precisan estudios longitudinales para indagar qué ocurre con los alumnos con NEAE a lo largo de su escolaridad. Lógicamente, analizar todos los factores implicados en el rechazo entre iguales en el contexto escolar es una tarea compleja que excede los propósitos del presente estudio. Sin embargo, sería de interés explorar los efectos diferenciales que la provisión de apoyos fuera del aula tiene sobre la aceptación o rechazo que experimentan los alumnos con diferentes necesidades educativas. Esto es, si presentan discapacidad intelectual, alta capacidad u otra condición personal.

4.2. *Implicaciones*

El reto que se plantea es cómo pueden las escuelas responder de manera efectiva a la diversidad (Simón *et al.*, 2018), a tenor de lo que se ha denominado «despotismo inclusivo», es decir, el «todo por la inclusión», pero sin la inclusión (Azorín y Sandoval,

2019). Por esta razón, se puede considerar este estudio como un primer paso para tomar conciencia del rechazo que reciben los alumnos con NEAE por parte de sus iguales en sus grupos-clase. Con demasiada frecuencia en los colegios se pone el énfasis en el rendimiento académico y no tanto en la cohesión del grupo-clase como variable facilitadora de la relación y aceptación entre iguales. Es necesario insistir en que la relación de apoyo natural, en la que los niños se ayudan entre sí, es tan importante como el apoyo prestado por un profesional (Soldevilla *et al.*, 2017). En este sentido, los resultados de este estudio apoyan la premisa de que para que un niño esté incluido en un colegio tiene que estar en su grupo-clase, esto es, con su grupo de referencia, pues dar respuesta a la diversidad es competencia de toda la comunidad educativa.

5. Agradecimientos

Nuestro agradecimiento a los 43 tutores de los grupos-clase participantes que hicieron posible el desarrollo de este estudio.

6. Referencias bibliográficas

- ARNAIZ, P. y GUIRAO, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- AVRAMIDIS, E., STROGILOS, V., ARONI, K. y KANTARAKI, C. T. (2017). Using sociometric techniques to assess the social impacts of inclusion: some methodological considerations. *Educational Research Review*, 20, 68-80. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.004>
- AZORÍN, C., ARNAIZ, P. y MAQUILLÓN, J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1021-1045.
- AZORÍN, C. y GONZÁLEZ BOTÍA, M. M. (2021). Revisión de Guías para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares. *Siglo Cero*, 52(1), 79-99. <https://doi.org/10.14201/scero20215217999>
- AZORÍN, C. y SANDOVAL, M. (2019). Apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares: análisis de guías para la acción. *Siglo Cero*, 50(3), 271, 7-27. <https://doi.org/10.14201/scero2019503727>
- BAYDIK, B. y BAKKALOGLU, H. (2009). Predictors of sociometric status for low socioeconomic status elementary mainstreamed students with and without special needs. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(2), 435-447. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/Ej847760.pdf>
- BUKOWSKI, W., CILLESSEN, A. y VELÁSQUEZ, A. M. (2012). Peer ratings. En B. LAURSEN, T. D. LITTLE y N. A. CARD (Eds.), *Handbook of developmental research methods* (pp. 211-228). Guilford Press.
- CEJUDO, J., DÍAZ, M. V., LOSADA, L. y PÉREZ-GONZÁLEZ, J. C. (2016). Necesidades de formación de maestros de infantil y primaria en atención a la diversidad. *Sociedad Española de Pedagogía, Bordón*, 68(3), 23-39. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68402>

- CENTELLAS, A. y JURADO, P. (2018). Atención educativa inclusiva en el aula. Estudio de caso con un alumno con trastorno grave de conducta. *Siglo Cero*, 49(4), 268, 69-87. <https://doi.org/10.14201/scero2018496987>
- CILLESSEN, A. y BUKOWSKI, W. (2000). Conceptualizing and measuring peer acceptance and rejection. En A. H. N. CILLESSEN y W. M. BUKOWSKI (Eds.), *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system* (pp. 3-10). Jossey-Bass Inc.
- CILLESSEN, A. y MARKS, P. (2017). Methodological choices in peer nomination research. En MARKS, P. y CILLESSEN A. (Eds.), *New directions in peer nomination methodology. New directions for child and adolescent development*, 157, 21-44. <https://doi.org/10.1002/cad.20206>
- COIE, J. D., DODGE, K. A. y COPPOTELLI, H. (1982). Dimensions and types of social status: a cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557-570. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.4.557>
- DEROSIER, M. y THOMAS, J. M. (2003). Strengthening sociometric prediction: scientific advances in the assessment of children's peer relations. *Child Development*, 74(5), 1379-1392. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00613>
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Editorial Pearson.
- ESCARBAJAL, A. y BELMONTE, R. (2018). Posibilidades y límites de la atención a la diversidad, desde la inclusión, en Educación Infantil y Primaria. *Sociedad Española de Pedagogía, Borden*, 70(4), 23-37. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.62022>
- ESTELL, D. B., JONES, M. H., PEARL, R., VAN ACKER, R., FARMER, T. y RODKIN, P. C. (2008). Peer groups, popularity, and social preference: trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 5-14. <https://doi.org/10.1177/0022219407310993>
- FLORIAN, L., ROUSE, M. y BLACK-HAWKINS, K. (2011). Investigando la relación entre rendimiento e inclusión para mejorar las experiencias educativas y los resultados de todos los aprendices. *Aula*, 17, 57-72. <https://doi.org/10.14201/8395>
- FROSTAD, P. y PIJL, S. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 15-30. <https://doi.org/10.1080/08856250601082224>
- GARCÍA BACETE, F. J. (2006). La identificación de los alumnos rechazados. Comparación de métodos sociométricos de nominaciones bidimensionales. *Infancia y Aprendizaje*, 29(4), 437-451. <https://doi.org/10.1174/021037006778849585>
- GARCÍA BACETE, F. J. y CILLESSEN, A. (2017). An adjusted probability method for the identification of sociometric status in classrooms. *Frontiers in Psychology*, 8(1836), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01836>
- GARCÍA-BACETE, F. J., GARCÍA-SUREDA, I. y MONJAS, I. (2008). Distribución sociométrica en las aulas de chicos y chicas a lo largo de la escolaridad. *Revista de Psicología Social*, 23(1), 63-74. <https://doi.org/10.1174/021347408783399480>
- GARCÍA-BACETE, F. J., GARCÍA-SUREDA, I. y MONJAS, I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26(1), 123-136.
- GARCÍA-BACETE, F. J., SANCHIZ, M. L. y MARANDE, G. (2011). Tipología sociométrica del alumnado de primero de primaria en Castellón. Características sociométricas de los alumnos rechazados. En M. L. SANCHIZ, M. MARTÍ e I. CREMADES (Eds.), *Orientación e intervención educativa: retos para los orientadores del s. XXI* (pp. 417-432). Editorial Tirant.

- GONZÁLEZ-GIL, F., MARTÍN-PASTOR, E. y POY, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- GUIFORD-SMITH, M. y BROWNELL, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendship, and social network. *Journal of School Psychology*, 41(4), 253-284. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(03\)00048-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00048-7)
- ISAKSSON, J., LINDQVIST, R. y BERGSTRÖM, E. (2010). Struggling for recognition and inclusion parents' and pupils' experiences of special support measures in school. *International Journal of Qualitative Studies on Health Well-Being*, 5, 4646, 1-11. <https://doi.org/10.3402/qhw.v5i1.4646>
- JIMÉNEZ, M., ARIAS, B., RODRÍGUEZ NAVARRO, H. y RODRÍGUEZ NAVARRO J. (2019). Aulas inclusivas construidas desde el diagnóstico. *Siglo Cero*, 49(3), 267, 7-25. <http://doi.org/10.14201/scero2018493725>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, 1-112. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- MALYK, N. y FURMAN, W. (1993). Practitioner review: problems in children's peer relations: what can the clinician do? *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 34(8), 1303-1326.
- MARKS, P., BABCOCK, B., VAN DEN BERG, Y. y CILLESSEN, A. (2018). Effects of including versus excluding non participants as potential nominees in peer nomination measures. *International Journal of Behavioral Development. Methods and Measures*, 1-8. <https://doi.org/10.1177/0165025418798504>
- MARTÍN, E. y MUÑOZ DE BUSTILLO, M. C. (2009). Un análisis contextual de la preferencia y el rechazo entre iguales en la escuela. *Psicothema*, 21(3), 439-445. <http://www.psicothema.com/pdf/3651>
- MARTÍN, E., MUÑOZ DE BUSTILLO, M. C. y PÉREZ, N. (2011). Las relaciones de amistad en la escuela de los menores en acogimiento residencial. *Revista de Psicodidáctica*, 6(2), 351-366. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17518828005>
- MARTÍN, E., MUÑOZ DE BUSTILLO, M. C., RODRÍGUEZ, T. y PÉREZ, Y. (2008). De la residencia a la escuela: la integración social de menores en acogimiento residencial con el grupo de iguales en el contexto escolar. *Psicothema*, 20(3), 376-382.
- MARTÍNEZ ABELLÁN, R., PORTO, M. y GARRIDO, C. (2019). Aulas de Educación Especial en España: análisis comparado. *Siglo Cero*, 50(3), 271, 89-120. <http://doi.org/10.14201/scero201950389120>
- McMULLEN, J. A., VEERMANS, K. y LAINE, K. (2014). Tools for the classroom? An examination of existing sociometric methods for teacher use. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 624-638. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.838694>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. (2019). *Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2017-18*. <https://doi.org/10.4438/i19cee>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. (2020). *Informe 2020 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2018-19*. <https://doi.org/10.4438/i20cee>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. (2014). *Informe 2014 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2012-2013*. <https://doi.org/10.4438/i14cee>

- OCHOA, S. H. y OLIVAREZ, A. (1995). A meta-analysis of peer rating sociometric studies with pupils with learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 29(1), 1-19. <https://doi.org/10.1177/002246699502900101>
- MOLINER, O., ARNAIZ, P. y SANAHUJA, A. (2020). Rompiendo la brecha entre teoría y práctica: ¿Qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva? *Educación Xx1*, 23(1), 173-195. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23753>
- MONJAS, M. I., MARTÍN-ANTÓN, L., GARCÍA-BACETE, F. J. y SANCHIZ, M. L. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales de Psicología*, 30(2), 499-511. <http://doi.org/10.6018/analesps.30.2.158211>
- MONJAS, M. I., SUREDA, I. y GARCÍA-BACETE, F. J. (2008). ¿Por qué los niños y niñas se aceptan y se rechazan? *Cultura y Educación*, 20(4), 479-492.
- NEPI, L. D., FIORAVANTI, J., NANNINI, P. y PERU, A. (2015). Social acceptance and the choosing of favourite classmates: a comparison between students with special educational needs and typically developing students in a context of full inclusion. *British Journal of Special Education*, 42(3), 320-337. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12096>
- NEWCOMB, A. F., BUKOWSKI, W. M. y PATTEE, L. (1993). Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113(1), 99-128. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.1.99>
- NOWICKI, E. A. (2003). A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26(3), 171-188. <https://doi.org/10.2307/1593650>
- PERLADO, I., MUÑOZ, Y. y TORREGO, J. (2019). Implicaciones de la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo para la educación inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(4), 128-151. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.9468>
- PIJL, S. J., FROSTAD, P. y FLEM, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/00313830802184558>
- ROSE, K., BARAHONA, D. y MURO, J. (2017). Peer perceptions of students receiving pull-out services in elementary school: a multi-age study. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 376-388. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1197323>
- RUIZ, E., LUIS, I., DE LA TORRE, T., ESCOLAR, M. C., HUELMO, J., PALMERO, C. y JIMÉNEZ, A. (2020). Validación de un instrumento que estima la incidencia del aprendizaje cooperativo en el estatus sociométrico de los alumnos. *Contextos Educativos*, 25, 313-325. <https://doi.org/10.18172/com.3937>
- SANAHUJA, A., GARCÍA-BACETE, F. J., MARANDE, G., MILÁN, I., RUBIO, A. y ROSELLÓ, S. (2015). ¿Existen diferencias en la emisión de motivos de rechazo por parte de alumnos de 1.º de primaria y alumnos de 2.º de primaria? *Agora de Salud*, 2(6), 65-75. <http://doi.org/10.6035/AgoraSalut.2015.2.6>
- SIMÓN, C., ECHEITA, G. y SANDOVAL, M. (2018). Incorporating students' voices in the "Lesson Study" as a teacher-training and improvement strategy for inclusion. *Cultura y Educación*, 30(1), 205-225. <https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1416741>
- SIMÓN, C., PALOMO, R. y ECHEITA, G. (2019). *El derecho a una educación inclusiva y las prácticas de evaluación psicopedagógica desde la perspectiva de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la Comunidad de Madrid*. RESUMEN Ejecutivo. Jornada

- de Orientación Académica, 2019. Universitat Politècnica de València. http://www.jo.upv.es/2019/archivos/51_RESUMEN_ejecutivo_gerardo_echeita.pdf
- SOLDEVILLA, J., NARANJO, M. y MUNTANER, J. J. (2017). Inclusive practices: The role of the support teacher. *Aula Abierta*, 46, 49-56. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.49-56>
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Unesco.
- VERDUGO, M. Á. (2018). Conceptos claves que explican los cambios en la provisión de apoyos a las discapacidades intelectuales y del desarrollo en España. *Siglo Cero*, 49(1), 35-52. <http://doi.org/10.14201/scero20184913552>
- VERDUGO, M. Á., AMOR, A. M., FERNÁNDEZ, M., NAVAS, P. y CALVO, M. I. (2018). La regulación de la educación inclusiva del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero*, 49(2), 266, 27-59. <http://doi.org/10.14201/scero20184922758>
- VIGNES, C., GODEAU, E., SENTENAC, M., COLEY, N., NAVARRO, F., GRANDJEAN, M. y ARNAUD, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 51, 473-479. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2009.03283.x>
- WASSERMAN, S. y FAUST, K. (2009). *Social network analysis: Methods and applications*. University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815478>
- WENDELBOG, C. y TOSSEBRO, J. (2011). Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 497-512. <https://doi.org/10.1080/13603110903131739>