

García Bacete, F.J., Sureda, I., y Monjas, M. I. (2008). El rechazo entre iguales: una visión general. *Ponencia presentada en las III Jornadas Internacionales del Grupo GREI “Rechazo entre iguales: Acoso Grupal Permanente”*, celebradas en la Universitat Jaume I (Castellón, España), del 11 al 12 de diciembre 2008.

PONENCIA RECHAZO ENTRE IGUALES: UNA VISIÓN GENERAL

Ponente: Francisco-Juan García Bacete, Universidad Jaume I de Castellón.

Importancia de las relaciones entre iguales

Los contactos con los iguales, especialmente con amigos, sirven a funciones muy significativas en el desarrollo, claramente diferentes de las que cumplen, por ejemplo, las relaciones de parentesco (Moreno, 2001). Es evidente que los amigos son elementos importantes de *compañía*, de *diversión*, también de *información*; son fuente importante de *intimidad y afecto*, de *seguridad emocional* en situaciones novedosas o en momentos de estrés y transición.

Los iguales contribuyen al *conocimiento y validación del yo*, en cuanto que, a través de las actividades que se realizan con los iguales se facilita la reflexión sobre uno mismo. Los iguales son personas con las que se *comparten experiencias importantes*; sirven como confidentes, promueven el desarrollo de importantes competencias sociales (asumir responsabilidades, devolver favores y cortesía,...), especialmente las que tienen que ver con el manejo de los conflictos interpersonales, la asertividad, la prosocialidad y la construcción de principios morales relacionados con la justicia, la benevolencia o la reciprocidad. Los iguales también proporcionan *apoyo emocional*, actuando a modo de pasarela en la que progresivamente los niños y los adolescentes se desprenden de la dependencia emocional de sus padres y se afianzan como adultos autónomos. Así, en cierto sentido, las relaciones con iguales sirven como “un campo de pruebas” para futuras relaciones interpersonales, incluyendo relaciones con los compañeros de trabajo o con la pareja.

La influencia de los iguales se extiende también al desarrollo cognitivo y al ajuste escolar (Gifford-Smith y Brownell, 2003). Las pobres relaciones entre iguales pueden incrementar o perpetuar las dificultades escolares, el fracaso y el abandono escolar, bien minando la motivación para asistir a la escuela, bien incrementando su exposición a otros iguales marginales, o bien porque las mismas características que les lleva a experimentar la soledad o el rechazo de sus iguales provoque los mismos efectos en los

profesores. En sentido inverso, la amistad, y sobretodo, como señaló Hartup (1983), las características de los amigos influyen en la solución de problemas en un amplio repertorio de tareas, entre las que cabe considerar las implicadas en el logro y el ajuste escolar. De ahí que una de las preocupaciones principales de los padres sea conocer quienes son los amigos de sus hijos y con quienes van sus hijos en la escuela. Por último, no hay que olvidar que las características de los centros escolares y de las experiencias educativas que allí acontecen incrementan o disminuyen las oportunidades de que los niños establezcan amistades saludables. Por todo ello, es fácil entender que las experiencias negativas con los iguales pueden tener efectos dramáticos para quienes experimentan el rechazo de sus compañeros o quienes no tienen amigos.

Relaciones no exitosas entre iguales

Ejemplos de interacciones negativas (**Descripción** de situaciones de Rechazo o Diálogo del principio del libro de Asher and Rose)

MARCHARSE: un niño deja a otro, aunque el segundo probablemente no quiere que se acabe la interacción:

(Alicia, Jessica y Ana dejan a Juana después de decir que ya no van a jugar más con ella. Este episodio ocurre en el momento del almuerzo y parece ser una venganza (represalias) hacia Juana, quien se enfadó con las otras chicas momentos antes durante la comida. Juana estuvo hablando de que “se necesita tener un papá para hacer un bebe”, y había repetido varias veces la palabra “esperma”. Las otras chicas se habían enfado con Juana por emplear esta palabra y a su vez Juana se había enfadado, y les había dicho que “iba a traer una bolsa grande de chucherías “y no les daría ni una a ellas).

Alicia - Jessica, Ana, **Juana:** Pues ya esta bien. ¿Vamos a jugar con Juana hoy?

Ana - Alicia, Jessica, **Juana:** No

Jessica - Alicia, Ana, **Juana:** Y a lo mejor mañana tampoco

Ana-Alicia, Jessica, **Juana.** No jugaremos con ella nunca más

(Las tres chicas se van, Juana se queda sentada sola durante un rato.)

RECHAZAR OFRECIMIENTOS: En este tipo de rechazo un niño rechaza el ofrecimiento de otro niño para jugar, ayudarle u ofrecerle un objeto.

(Aquí Salva rechaza el ofrecimiento de un caramelo que le hace Sandra.

Salva tiene un diagnóstico de trastorno del aprendizaje e hiperactividad, e interactúa a menudo con niños con retraso mental, incluyendo Sandra).

Sandra-Salva. ¡¡Salva, Salva, Salva!! Ten un caramelo, ten.

Salva-**Sandra:** No me interesa. (Salva no coge el caramelo)

ECHAR: Se le dice al niño que se vaya del grupo, o se le echa de forma no-verbal.

(Aquí Carol echa a Diana, Vicky y Charo cuando estas intentan unirse a un grupo que juega al Balón Tiro en el recreo. Diana, Vicky y Charo son niñas con un retardo mental leve y pocas veces intentan juntarse con niños de educación regular)

Carol-**Diana, Vicky, Charo:** ¡¡¡ marcharos, vosotras, marcharos!!! (Carol está gritando, los otros niños se giran para ver qué pasa)

(**Diana, Vicky, Charo** vuelven atrás y se quedan mirando a los demás como juegan)

Diana- Vicky, Charo: Nunca podemos jugar.

IGNORAR: Un niño ignora intencionalmente los comentarios o comportamiento de otro niño.

(Toni estaba jugando a baloncesto y Caterina estaba mirándole y dándole ánimos. Al salir del terreno de juego, Toni ignora a Caterina).

Caterina- Toni: muy bien Toni, sí, choca esos cinco

(Toni pasa delante de ella sin chocarle la mano.)

DENEGAR EL ACCESO A OBJETOS: Los niños tienen acceso a objetos que a veces sus iguales también desean. Este tipo de rechazo ocurre cuando un niño no permite a otro niño el acceso a algún objeto deseado. Ocurre a menudo en la hora de la comida, cuando un niño pregunta a otro si puede probar su bocadillo.

(Aquí Gema no quiere compartir sus lacasitos con Elena, justificándose diciendo que Elena no forma parte de los osos de azúcar).

(Gema está repartiendo sus lacasitos entre varios compañeros de clase)

Elena-Gema: Me gustan los lacasitos, ¿me das a mí también?

Gema- Tatiana (una niña al lado de Elena): Te voy a dar un puñadito.

Gema- **Elena**: No

Elena-Gema. ¿Uno solo?

Gema- **Elena**: No

Elena-Gema: no me quieres

Gema- **Elena**: tú no eres de los Osos de azúcar.

AGRESIÓN GESTUAL: realizar cualquier tipo de gestos hostiles (p.e. amenazar sacudiendo el puño cerrado o enseñar el dedo)

(Aquí Jose, Geno, Marga, Paqui, Carmen, y Aitana están comiendo juntas y hablando de sus planes para el fin de semana, lo cual incluye pasar la noche a casa de una de ellas. Geno (un miembro marginado del grupo) está un poco confusa acerca de los planes, y Paqui y Jose empiezan a gritarle, y después Marga le hace gestos agresivos).

Paqui- **Geno**: Póntelo dentro de tu cabeza.

Jose- **Geno**, Paqui: Sí, ¡póntelo dentro de tu gorda, grasienta y fofa cabeza!

(Jose suelta una risita tonta)(Marga oye su réplica y con la mano en forma de pistola simula dispararle a **Geno** en la cabeza y dar un salto atrás por el disparo. Entonces Marga mira a Paqui y Jose, buscando su aprobación y sonrío).

ORDENAR: decir al rechazado que haga algo, o que pare de hacer algo. Los niños a menudo dicen a sus iguales que hagan algo o dejen de hacer algo. Se considera como rechazo cuando el rechazador habla con un tono hostil e intenta claramente dominar la situación y su compañero.

(Aquí Marga y Cate están intentando coger el mismo saco en un juego de educación física, y Marga le ordena a Cate que pare y que no intente coger más el saco).

Marga-**Cate**: ¡Cate! ¡Párate, ya está bien, tonta!

ALABAR A UN RECHAZADOR: Un niño alaba, felicita o apoya de alguna manera una acción de rechazo realizada por otro niño sobre un tercer niño.

(Aquí Toni felicita a Ricardo por el nombre con el que Ricardo llamó a Bene

Ricardo- **Bene**: ¡Bene el Gili!

Toni- Ricardo: ¡esta sí que es buena! (Toni se ríe y aplaude)

RETRANSMITIR UN MENSAJE NEGATIVO: Un niño hace de mensajero de un comentario negativo que ha hecho otro niño sobre el niño rechazado

(Aquí Juana ha reñido con otras dos chicas, Ana y Jessica, durante la comida y el recreo. Alicia va a hablar con Juana para transmitirle un mensaje negativo de parte de Ana y Jessica).

Alicia- **Juana**: tengo que decirte que te echan.....

Juana- Alicia: ¿qué?

Alicia- **Juana**: Me han dicho que te diga que te echan

Juana- Alicia: bien, pues diles que se froten la cara con caca, diles esto.

Ejemplos de cómo han vivido la situación tres personas

“No sé por que no me quieren. He intentado todo lo que sabía, pero no me dejarán solo ni serán mis amigos. Me llaman “apestoso” y les digo que se callen, pero ellos no pararán. Ayer me persiguieron por la calle y tuve que correr hasta llegar a casa y cerrar la puerta de golpe. Todo el mundo tiene un amigo para defenderlo, pero yo no tengo a nadie que me defienda.”

(JP-10 años- entrevista de ingreso clínica)

“Tu quieres ser parte del grupo, pero te quedas fuera. No te dicen de comer a su mesa; no quieren que estés aquí. No hay ningún sitio al cual perteneces. Te sientes como si no fueras nada, como si te echaran. “

(SS, 11 años, sujeto participante en un estudio)

“Hoy en día, con 37 años, todavía padezco por culpa de las críticas hirientes y los rechazos que recibí en la escuela y otros sitios. Me acuerdo que a una edad muy temprana me asustaba la gente. Al crecer no me sentía a gusto en compañía de otros niños. Lo intentaba pero la gente me producía desconcierto y todavía me lo produce.

Cuanto más rechazo e insultos, peor me sentía. Ponía una cara sonriente, como hago hoy también, pero sabía en mi corazón que la gente no me quería y nunca me querrá.” (JW, comunicación escrita.)

Pocos problemas durante la infancia conllevan el nivel de estrés y daño a largo plazo que el que causa el rechazo crónico de los iguales (Bierman, 2004).

¿Qué es el Rechazo?

Desde los trabajos de Coie, Dodge y Copotelli (1982) la literatura actual diferencia entre 5 tipos sociométricos diferentes: preferidos, rechazados, ignorados, controvertidos y medios.

Aunque no hay un **perfil prototípico del alumno rechazado** la mayoría de los rechazados muestran alguna o varias de los siguientes patrones de conducta (Bierman, 2004): a) bajas tasas de conductas prosociales; b) altas tasas de conductas agresivas o disruptivas; c) altas tasas de conductas de falta de atención y/o inmaduras; d) altas tasas de conductas de ansiedad y evitación. Los alumnos rechazados son claramente los más agresivos y aislados y, sobretodo, son los menos sociables de todos los tipos sociométricos (García-Bacete, 2007). Como señalan Gifford-Smith y Brownell (2003), los **rechazados** aparecen, sin lugar a dudas, como el grupo sociométrico con mayor riesgo en su desarrollo.

García-Bacete en 1990 avanzó el perfil ecológico del alumno rechazado: Los alumnos rechazados son significativamente diferenciados, tanto por sus compañeros, como por sus padres y sus profesores. Los alumnos rechazados en relación con el resto de compañeros tienen: a) escaso nivel de actividad social (no son elegidos, focalizan los rechazos, emiten pocas elecciones y rechazos); b) menor autoestima (escolar, social, autocontrol, c) disfrutaban menos de las actividades de clase, se muestran insatisfechos con las relaciones-ayudas de profesores y compañeros y con la claridad- coherencia- penalización de las normas de clase; d) perciben a sus familias como menos cohesionadas, más conflictivas, menor grado de comunicación positiva y orientación al logro, de planificación y participación en actividades culturales. Por su parte, sus profesores: a) los valoran negativamente en todas las variables: aceptación, adaptación, esfuerzo, colaboración, participación, conducta, madurez, rendimiento, inteligencia y éxito; b) y perciben a sus familias como menos participativas e implicadas en la enseñanza y comunidad educativa, menor grado de comunicación-acuerdo con los

profesores y nivel cultural más bajo. Finalmente las familias de los alumnos: a) presentan un menor nivel de estudios, pero más frecuente, más hijos, mayor autoritarismo: b) valoran negativamente a la enseñanza y a los enseñantes; c) valoran negativamente al hijo con indiferencia de la temática objeto de valoración..

Pero, el rechazo entre iguales cabe entenderlo en su contexto interpersonal y no como consecuencia exclusiva de las conductas del alumno o alumna rechazada. **La mayoría de las situaciones de rechazo tienen su origen en los procesos que se activan en las relaciones entre iguales (Bierman, 2004).**

Hasta la década de los 60 los investigadores creían *que la conducta del niño era el principal determinante de las conductas positivas con los iguales y que para incrementar la tasa de conductas positivas (por ejemplo, sonreír, saludar, contacto ocular,...) y disminuir el número de conductas sociales problemáticas (por ejemplo, pegar) las intervenciones deberían hacer posible que los niños agresivos o aislados alcanzaran el éxito en sus relaciones sociales (Bierman, 2004).* Pero ello resulta insuficiente desde una perspectiva del desarrollo: a) algunas conductas se vuelven inapropiadas/apropiadas con la edad, otras lo son para los niños pero no para las niñas,...; b) la investigación evolutiva sugiere que ser socialmente competente implica la capacidad para participar de forma efectiva en procesos interpersonales dinámicos a través de un rango de contextos sociales, lo que va más allá de la idea de que las relaciones sociales efectivas son un conjunto de conductas discretas moldeadas por las contingencias ambientales. En suma, *el que una conducta sea apropiada depende del contexto en el que se realiza.* Por ejemplo, se espera que los niños se comporten de forma diferente en el aula que en lugares de juego. Incluso, dentro del contexto de juego, se espera que las conductas sociales sean diferentes cuando se trata de un juego reglado a cuando se trata de juego de imaginación o de conversaciones. Por lo tanto en qué medida una conducta se considera eficaz depende del contexto en el que se muestra. En este sentido para ser competentes socialmente los niños y las niñas deben disponer de *capacidades socio-cognitivas y habilidades de regulación afectiva que les permitan seleccionar y activar las conductas sociales que son sensibles y en respuesta a la situación* (Bierman y Wels, 2000; Sroufe, 1996).

Pero la cuestión es más compleja todavía. *Los iguales controlan los nichos de oportunidades sociales que están disponibles para los niños* (Bierman, 2004). Cuando los iguales, por ejemplo, deciden que a ellos no les gusta un niño concreto, entonces los niños y niñas se vuelven menos sensibles y están menos disponibles para este niño. De

esta forma los iguales al limitar la disponibilidad de oportunidades para establecer vínculos afectivos positivos, pueden dejar a algunos niños fuera de las interacciones sociales entre iguales que podrían apoyar el desarrollo de sus habilidades sociales, contribuyendo de forma muy significativa en el incremento de retrasos y déficits en habilidades de interacción. Además, la reputación negativa reduce las oportunidades para cambiar y contribuye a las profecías autocumplidas. Los niños que se encuentran excluidos de la red principal, o mayoritaria, de compañeros pueden fraguar alianzas con otros niños, que igual que ellos, carecen de habilidades sociales. Las interacciones de baja calidad no sólo fracasan en promover un crecimiento social, sino que la afiliación con iguales que realizan conductas desviadas incrementa el riesgo de los niños de realizar ellos mismos comportamientos antisociales y de consumo de sustancias adictivas. Las experiencias que tienen con los iguales y su interpretación de estas experiencias también afecta el desarrollo de su identidad y de sus creencias sobre el mundo social (**representaciones personales del mundo social**) (Bierman, 2004). En base a sus experiencias interpersonales positivas, los niños aceptados y queridos se sienten seguros y vinculados con los iguales, e incrementan su capacidad para acercarse a los entornos sociales de forma confiada y para emplear estrategias adaptativas. Lo contrario ocurre con los niños con experiencias interpersonales negativas. De esta forma, tanto la vulnerabilidad del niño como las reacciones negativas de los iguales pueden contribuir a un ciclo negativo, en el que las dificultades sociales de los niños se incrementan en el tiempo, creando una situación crónica con **un impacto negativo** en el desarrollo de su identidad, autoestima, salud mental, adaptación escolar.

Los niños que experimentan dificultades en las relaciones con los iguales incrementan el riesgo de problemas y desajustes en un futuro, desde conductas de carácter emocional, internalizantes (ansiedad, depresión) hasta conductas antisociales, externalizantes (consumo de sustancias, actividades delictivas) (Parker, Rubin, Price y DeRosier, 1995). El rechazo entre iguales puede agravar las dificultades de ajuste emocional y conductual. Por ejemplo, el rechazo entre iguales incrementa la probabilidad de que las conductas agresivas sean estables y acarreen consecuencias negativas. De hecho los niños que son agresivos o hiperactivos y son también rechazados por sus iguales muestran mayores problemas en las áreas de déficit de atención, desregulación emocional y problemas internalizantes que aquellos otros que están mejor aceptados por sus iguales (Miller-Johnson, Coie, Maumary-Gremaud, Bierman y Conduct Problems Prevention Research Group, 2002).

Coie (1990) describió las transacciones entre habilidades sociales deficientes, problemas de conducta y rechazo entre iguales como **una espiral de desarrollo negativo**. La espiral se inicia cuando los niños con pobres habilidades sociales fracasan en sus intentos de participar o entrar en los juegos u otras interacciones con sus iguales, como resultado de sus conductas agresivas o ansiosas. Como estas conductas ahuyentan a los otros o hace difícil entablar interacciones exitosas con ellos, estos niños se ven “empujados” bien a jugar solos o bien a interactuar de forma limitada con otros compañeros más pequeños o poco habilidosos socialmente. A su vez, la exposición reiterada a respuestas hostiles y de victimización por parte de los iguales favorece la emergencia de sentimientos de soledad, resentimiento, ansiedad, depresión y alienación. La consecuencia de este interjuego de desarrollo es que, si no media otro tipo de intervenciones, los problemas con los iguales se pueden volver crónicos y complejos, complicándose cada vez más como resultado de las estrategias ineficaces de resolución de conflictos que emplean y por sus sentimientos de indefensión, ansiedad social o alienación.

¿Cómo identificamos a los alumnos rechazados por sus iguales?

El rechazo es en primer lugar una cuestión sociométrica, una cuestión de preferencias y antipatías sociales, con significado estadístico y psicológico. Para identificar a los alumnos rechazados se emplean los métodos sociométricos y de modo específico el cuestionario sociométrico de nominaciones entre iguales. Este sistema consiste en que el niño elija a un número de compañeros de clase, limitado o no, en función de un criterio positivo o negativo previamente establecido. Por ejemplo, “¿Quiénes son los compañeros de tu clase que consideras más simpáticos?”. Para la identificación adecuada de los tipos sociométricos se requiere que el cuestionario sociométrico incluya las dos dimensiones, la positiva y la negativa. Ejemplo ¿Quiénes son los **tres** compañeros o compañeras de esta clase que eliges como **mejores amigos o amigas?** y ¿Quiénes son los **tres** compañeros o compañeras de esta clase que **menos te gustan como amigos o amigas?**

Existen dos grandes sistemas de identificación de tipos sociométricos, los que utilizan las puntuaciones típicas para establecer los valores de corte (métodos estandarizados) y los que desarrollan puntos de corte basados en las probabilidades binomiales (métodos de probabilidades). Ambos sistemas retoman la idea de los grupos extremos propuesta originalmente por Moreno y Bronfenbrenner. Los procedimientos propuestos por Coie,

Dodge y Coppotelli (1981) y Coie y Dodge (1982) son los más utilizados entre los estandarizados. El procedimiento propuesto por Newcomb y Bukowski (1983) es el referente entre los métodos de probabilidad. García-Bacete (2006, 2007) ha mostrado los problemas que plantean los métodos estandarizados y ha propuesto un sistema alternativo al de Newcomb y Bukowski, que ha mostrado una capacidad discriminante mejor. Las ganancias de este procedimiento se describen claramente en García-Bacete (2006, 2007).

El procedimiento propuesto por García-Bacete (2006, 2007) utiliza los cálculos de la probabilidad binomial de las nominaciones positivas recibidas (NPR) y las nominaciones negativas recibidas (NNR) con el objetivo de determinar para un nivel de probabilidad determinado ($p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$; $p \leq 0,001$), dos puntos de corte o límites a partir de los cuales el NPR o el NNR recibido por un alumno es significativamente alto (Limite superior de NPR y limite superior de NNR; LS_{NPR} y LS_{NNR}), o significativamente bajo (Limite inferior de NPR y limite inferior de NNR; LI_{NPR} y LI_{NNR}). Los criterios específicos para determinar si un alumno o alumna es de un tipo sociométrico u otro se presentan en la Tabla 1. Para realizar los cálculos que conducen a la determinación del tipo sociométrico, así como de una serie de índices individuales y grupales que caracterizan a cada alumno y a su grupo clase, González y García han elaborado un programa de ordenador, el Sociomet (García-Bacete, González, Monjas y Sureda, 2007).

TABLA 1. *Procedimiento de identificación de tipos sociométricos propuesto por García-Bacete (2006, 2007).*

Preferido:	$NPR \geq LS_{NPR}$ y $NNR < M_{NNR}$
Rechazado:	$NNR \geq LS_{NNR}$ y $NPR < M_{NPR}$
Ignorado:	$NPR \leq 1^*$ y $NNR < M_{NNR}$
Controvertido:	$[NPR \geq LS_{NPR}$ y $NNR \geq M_{NNR}]$ o $[NNR \geq LS_{NNR}$ y $NPR \geq M_{NPR}]$
Promedio:	Todos los demás

Nota. NPR, nominaciones positivas recibidas; NNR, nominaciones negativas recibidas; LS_{NPR} y LS_{NNR} , límite superior de NPR y de NNR; M_{NPR} y M_{NNR} , media de NPR y de NNR. *en el caso de 5 nominaciones el valor será 2; en el caso de nominaciones ilimitadas el valor será el LI_{NPR} , límite inferior de NPR.

De acuerdo con los criterios presentados en la Tabla 1, los alumnos rechazados son aquellos que cumplen de modo simultáneo dos condiciones: a) reciben un número de nominaciones negativas igual o superior al límite superior de nominaciones negativas ($NNR \geq LS_{NNR}$); b) reciben un número de nominaciones positivas inferior a la media de

nominaciones positivas ($NPR < M_{NPR}$). Otros autores han señalado los siguientes criterios: Arruga ($NNR \geq LS_{NNR}$), Coie y Dodge ($Z_{PS} < -1$, $Z_{NPR} < 0$ y $Z_{NNR} > 0$; Z_{NPR} , puntuación-z de las nominaciones positivas recibidas; Z_{NNR} , puntuación-z de las nominaciones negativas recibidas; Z_{PS} , puntuación-z de la preferencia social), Newcomb y Bukowski ($NNR \geq 7$ y $NPR < M_{NPR}$).

¿Cuántos rechazados hay?

De acuerdo con la revisión realizada por García-Bacete (2006), los porcentajes para un mismo tipo varían a través de los distintos procedimientos, pero a modo orientativo, se sitúan entre los siguientes intervalos: entre 10-15 % de preferidos y de rechazados, ligeramente superiores los ignorados (12-17%) y porcentajes menores de controvertidos (2-6%).

En la Tabla 2 se presentan los porcentajes de cada tipo sociométrico para toda la muestra y desglosados por género y por ciclos. La mayor parte de alumno son identificados como promedio (62.1%). Casi un 10% son preferidos. El 28% restante es identificado negativamente por los compañeros: 4.2% son controvertidos, 11.3% son rechazados y 12.4% son ignorados.

TABLA 2. Porcentaje de cada tipos sociométrico por ciclo educativo (García-Bacete, Sureda y Monjas, 2007)

		CICLO EDUCATIVO					TOTAL
		2º Infantil	Inicial	Medio	Superior	1º ESO	
TOTAL	Preferido	6.8	10.6	12	11.7	5.1	9.9
	Rechazado	9.1	12.4	10.8	12.3	10.2	11.3
	Ignorado	11.4	13.6	12	12.9	10.8	12.4
	Controvertido	5.3	3.4	3.6	4	7	4.2
	Medio	67.4	60	61.7	59.2	66.9	62.1

¿La distribución sociométrica varía a lo largo de la escolaridad?

A lo largo de la escolaridad la proporción de cada tipo va cambiando, pero no de forma importante o no en todos los tipos. Los únicos cambios significativos son que el porcentaje de preferidos es menor en infantil y en secundaria y que el nivel sociométrico más indiferenciado se da en infantil.

¿La distribución sociométrica es igual para los chicos que para las chicas?

En la Tabla 3 se presenta para cada uno de los géneros el porcentaje de cada tipo sociométrico en cada ciclo educativo.

TABLA 3. Porcentaje de cada tipos sociométrico por ciclo educativo y **género** (García-Bacete, Sureda y Monjas, 2007)

		CICLO EDUCATIVO					
		2º Infantil	Inicial	Medio	Superior	1º ESO	TOTAL
CHICOS	Preferido	7.1	9.4	11.6	11.6	7.8	9.7
	Rechazado	14.6	16.8	16	16	15.6	16.0
	Ignorado	9.2	11.5	10.5	9.9	11.1	10.4
	Controvertido	9.2	4.5	4.4	4.8	5.6	5.6
	Medio	59.8	57.8	57.5	57.8	60	58.3
CHICAS	Preferido	6.5	12	12.4	12	1.5	10.3
	Rechazado	2.5	7.6	4.6	7.7	3	5.8
	Ignorado	14.1	15.8	13.7	15.9	10.4	14.8
	Controvertido	.5	2.1	2.6	3	9	2.5
	Medio	76.4	62.5	66.7	61.4	76.1	66.6

Chicos y chicas son sociométricamente diferentes en todos los ciclos. La asociación entre tipo sociométrico y género es significativa. Los chicos son más rechazados y controvertidos que las chicas (16% y 5.6% de los chicos y 5.8% y 2.5% de las chicas). Por su parte, las chicas son más ignoradas y mantienen mas relaciones sociales promedio que los chicos (14.8% y 66.6% de las chicas y 10.4% y 58.3% de los chicos). Ellos son más rechazados y controvertidos y ellas más ignoradas y promedio (Cillesen et al., 1996). El rechazo está claramente asociado al género masculino (García-Bacete, 2006a). En todos los ciclos el porcentaje de chicos rechazados (en torno al 16%) es claramente superior al de chicas, siendo la proporción de chicos hasta 7.44 veces superior a la de las chicas.

Efecto interacción entre el Ciclo educativo, el Género y el Tipo sociométrico

Un dato muy interesante es que hay un efecto interacción entre las variables Ciclo x Género x Tipo sociométrico. Esto es, las variaciones en los porcentajes sociométricos están afectadas de forma simultánea por el género del alumno y por el ciclo educativo que cursa. ¿Cómo afecta a los porcentajes de rechazados y rechazadas?

- Al analizar la asociación “ciclo x tipo sociométrico para cada uno de los géneros”, se observa que la distribución de los chicos en los diferentes tipos sociométricos es similar a lo largo de la escolaridad, mientras que en el caso de las chicas esta distribución varía. Hay 10 veces más chicas preferidas en primaria que en secundaria, y más chicas controvertidas en secundaria que en infantil y primaria. Pero el porcentaje de niñas rechazadas e ignoradas es similar en todos los ciclos.

- Al analizar la asociación “ciclo x género para cada uno de los tipos sociométricos”, se observa que no cambia la proporción entre rechazados/rechazadas en cada uno de los ciclos a lo largo de la escolaridad. Tan sólo cambia la proporción de controvertidos/controvertidas (en infantil la casi totalidad de controvertidos son chicos y en secundaria la proporción se ha igualado).
- Al analizar la asociación “género x tipo para cada uno de los ciclos educativos” se observa que en todos los ciclos educativos la distribución sociométrica de chicos y chicas es diferente. En el segundo ciclo de infantil hay significativamente más chicos rechazados (14,6%) y controvertidos (9,2%) que chicas (2,5% y 0,5%, respectivamente). En el caso del rechazo la tendencia se mantiene en todos los ciclos: el porcentaje de chicos rechazados (en torno al 16%) es claramente superior al de chicas, siendo la proporción de chicos hasta 7,44 veces superior a la de las chicas.

Cuando se analizan los porcentajes de cada tipo en cada una de las aulas, se observa que aunque se mantienen a nivel de aula las tendencias de los tipos mencionadas a nivel de individuos existe una gran variación en los porcentajes de cada tipo de unas aulas a otras, que reafirma que las características concretas de cada grupo-aula y su dinámica interna influye en la distribución concreta de cada tipo en dicha aula. Por ejemplo, respecto de los rechazados, sólo en el 8,7% de las aulas el porcentaje de los chicos-rechazados es inferior al 5%, mientras que en el caso de las chicas asciende a un 53,3%; por la parte superior, en el 34,8% de las aulas el porcentaje de chicos-rechazados es superior al 20%, mientras que en las chicas sólo ocurre en el 7,6% de las aulas (Ver Tabla 4).

TABLA 4: Distribución sociométrica por AULAS (García-Bacete, Sureda y Monjas, 2008)

		NÚMERO DE AULAS Y PORCENTAJES EN CADA INTERVALO					
		0 - 4.99%	5 - 9.99%	10 - 14.99%	15 - 19.99%	20 - 24.99%	25% o Superior
CHICOS	Rechazados	8 (8.7)	16 (17.4)	19 (20.6)	17 (18.5)	14 (15.2)	18 (19.6)
CHICAS	Rechazados	49 (53.3)	21 (22.8)	10 (10.9)	5 (5.4)	4 (4.3)	3 (3.3)
TOTAL	Rechazados	10 (10.9)	27 (29.3)	33 (35.9)	19 (20.6)	3 (3.3)	0

De acuerdo con nuestros resultados (García-Bacete, 2007), desde una perspectiva evolutiva se observa que los alumnos rechazados con la edad tienden a incrementar sus diferencias con los otros tipos, y aunque los ignorados con la edad ya no se diferencian

en las tasas de aislamiento respecto de los rechazados y los controvertidos mantienen tasas de agresividad comparables a las de los rechazados, tanto unos y otros son cada vez más sociables, aprendizaje que no ocurre con los rechazados.

Rechazados: ¿niños o niñas?

García-Bacete (2006) mostró que aunque las correlaciones entre procedimientos que utilizan nominaciones entre géneros y los que utilizan nominaciones sólo intragéneros son muy altas (r aceptaciones =.952 y r rechazos =.882), cuando se calcula el grado de acuerdo entre ambos tipos de procedimientos a la hora de asignar un tipo sociométrico a cada alumno, se observa que el acuerdo en los chicos es del 82.6% y de sólo un 36.54% en las chicas.

Si nos fijamos en la Tabla 5 encontramos algunas respuestas. Mientras la mayoría de la nominaciones positivas van dirigidas a un compañero del mismo género (88.3%), sólo el 47.1% de las elecciones negativas son intragénero, especialmente baja en el caso de las chicas (8.81%). Chicos y chicas tienen la misma expansividad negativa, pero unos y otras eligen mayoritariamente como destinatario de sus rechazos a un varón (79.7% de las nominaciones de las chicas y el 68.5% de los chicos). Esta asimetría en la distribución de las nominaciones negativas es lo que hace que el rechazo sea una característica fundamentalmente asociada a los varones, En efecto, el porcentaje de chicos rechazados (en torno al 16%) es claramente superior en todos los ciclos educativos al de chicas, relativamente estable también (entre 2.5 y 7.5), siendo la proporción de chicos de hasta 7,44 veces superior a la de las chicas. Por otra parte, la estabilidad temporal de las chicas rechazadas es semejante a la de los rechazados (63% vs 72%) (Cillessen et al., 1996).

Tabla 5. Porcentajes de aceptaciones y rechazos intragénero

	Varones	Mujeres	Total
En relación al total			
Aceptaciones	48.88	39.38	88.3
Rechazos	38.29	8.81	47.1
En relación al género Rechazos emitidos			
intra	68.47	20.18	
entre	31.53	79.72	

Razones y motivos

Williams y Asher (1993) en su trabajo “*Las razones para el rechazo entre iguales*” sugieren que los niños a la hora de decidir ser o hacerse amigos de alguien se hacen a sí mismos unas preguntas esenciales: ¿Es divertido estar con este niño?, ¿nos influimos mutuamente en la dirección que a mí me gusta?, este niño, ¿es digno de confianza?, ¿me ayuda a conseguir mis metas?, ¿me hace sentir bien?, ¿es similar a mí?. Como resultado de su trabajo concluyen que la base del rechazo se encuentra en las conductas agresivas, dominantes, disruptivas, de traicionar la confianza, de ser desconsiderado y de ser diferente.

Dado el interés por conocer los motivos concretos que niños y niñas ofrecen para rechazar a sus compañeros, Monjas, Sureda y García-Bacete (2008) formularon a 430 alumnos y alumnas de quinto y sexto curso de Educación Primaria, pertenecientes a 21 aulas de centros públicos de Valladolid, Palma de Mallorca y Castellón de la Plana, las siguientes preguntas: ¿Quiénes son los tres compañeros y compañeras de esta clase que menos te gustan como amigos o amigas?, ¿por qué? Los participantes proporcionaron un total de 1787 como razones del rechazo (una media de 4,16 razones por cada alumno emisor), que tras el proceso de categorización efectuado se agruparon en quince categorías de rechazo (ver Tabla 6).

TABLA 6. Categorías y subcategorías de rechazo (Monjas, Sureda, García-Bacete, 2008).

Categorías y subcategorías de rechazo	Descripción <i>Respuestas que se refieren a...</i>	Ejemplos
1. Falta de amistad N= 108 (6.1%)	No ser buenos amigos y a características de una mala relación de amistad como ser desleal y/o mostrar una falta de reciprocidad hacia la otra persona: chivarse, ser cotilla, entrometerse, no escuchar, no hacer caso o no comprender...	<i>No es mi amigo/a No se puede confiar en él Es mentiroso Es muy receloso/a Es injusto/a No nos llevamos bien</i>
2. Mal compañero N= 63 (3.6%)	No ser buenos compañeros y a características de mal compañero, al no ayudar al otro y/o buscar el beneficio propio: no comparte, se aprovecha, es egoísta.	<i>No te deja las cosas Copia mis cosas Es un interesado/a Tiene envidia</i>
3. Me cae mal N= 150 (8.5%)	La falta de agrado del otro, especificando características que no gustan del otro niño.	<i>No me gusta No me agrada Me cae mal</i>
4. Características físicas N= 14 (0.8%)	Características externas del otro: apariencia física desagradable y/o aspectos de higiene poco cuidados.	<i>Es feo Es gordo/a Huele mal Se quita los mocos No se peina</i>
5. Antipatía N= 63 (3.6%)	Características y cualidades poco agradables del otro niño, concretamente su antipatía.	<i>Es muy antipático/a No es una persona simpática</i>

		<i>No es majo/a</i>
6. Mal carácter N= 55 (3.1%)	Cualidades no positivas del otro niño: malhumorado, negativo, que se enfada constantemente, que protesta por todo y se rebota por cualquier cosa.	<i>Tiene un carácter muy fuerte No acepta ninguna broma Te contesta mal Se pica por nada</i>
7. Mala competencia académica N= 56 (3.2%)	Carencia de habilidades académicas y/o comportamiento negativo en el centro escolar: es vago, interrumpe, no viene a clase o se porta mal, no hace los deberes, no trabaja.	<i>No es buen/a estudiante Es muy gandul/a No sabe nada Es un analfabeto/a Saca malas notas</i>
8. Aburrido/ Retraído N= 98 (5.6%)	Relación poco atractiva, nada divertida; el otro niño es soso, no tiene sentido del humor y con él no se lo pasan bien. También se incluyen las referidas a timidez, poca comunicación del otro, calificándolo de persona rara y con la que resulta difícil entenderse.	<i>Nunca te cuenta chistes No te ríes nada con él/ella Es mustio No es gracioso No sabe hacer bromas Nunca te habla Es muy parada</i>
9. Tonto-niñato, inmaduro N= 153 (8.7%)	Comportamiento infantil, indeciso; conductas inmaduras, patosas, mimadas, quiere llamar la atención de los otros.	<i>Se deja influir por otros Es tontito/a Hace el bobo Es imbécil Es gallina</i>
10. Pesado/ Molesto N= 143 (8.1%)	Comportamiento molesto, agobiante, pesado y que no favorece una relación satisfactoria.	<i>Es un plasta, un pelma No para de hablar Es inaguantable Me toca las narices</i>
11. Agresión verbal y gestual N= 153 (8.7%)	Conducta agresiva verbal y/o gestual manifestada en insultos, gestos feos y malas palabras.	<i>Me dice palabrotas Se burla de mí Habla mal de la gente Se ríe de los demás</i>
12. Dominancia y Superioridad N= 379 (21.4%)	Dominancia o superioridad ejercida a través de cuatro aspectos: a) prepotencia, chulería, machismo, b) rechazo, no dejando jugar o hablar a los otros, excluirlos; c) manipulación del otro: meterlos en líos, inventarse cosas; d) intimidación, tratando mal al otro, no respetando, amenazando, despreciando, faltando al respeto.	<i>Se cree el rey del mundo Es mandón No deja jugar a los demás No deja hablar a los demás Habla mal de los otros Es muy liante Se pasa con los otros Hace bromas pesadas</i>
13. Agresión física N= 186 (11.5%)	Conductas de agresión física, lo que implica una agresión activa y directa: pegar, arañar, estirar del pelo, pegar bofetadas, empujar o pellizcar.	<i>Me empuja Me hace zancadillas Busca pelea Quiere guerra</i>
14. Antisocial/Vandalismo N= 65 (3.7%)	Conductas antisociales y que violan las normas: maleducado, ladrón, tramposo.	<i>Es gamberro Destroza el material Hace trampas</i>
15. Falta de relación N= 69 (3.9%)	Ausencia de relación y de conocimiento del otro, no se hablan, no juegan o no hacen cosas juntos.	<i>No viene conmigo No la conozco bien Siempre va con otros</i>

Los datos muestran que los niños y las niñas eligen la dominancia-superioridad (categoría 12) como la razón más frecuente de rechazo hacia sus iguales, puesto que constituye el 21,4% de las respuestas; de manera concreta el motivo “mostrar prepotencia” es el que obtiene porcentajes de respuesta más altos (un 14.8%). A continuación, encontramos un bloque de motivos que aportan en torno al 10% de las

respuestas: agresión física (categoría 13), agresión verbal (categoría 11), tonto-niñato o inmaduro (categoría 9), me cae mal (categoría 3) y pesado-molesto (categoría 10). Un tercer bloque por categorías en torno al 5%: falta de amistad (categoría 1), aburrido/retraído (categoría 8) y no nos relacionamos (categoría 15). Con pocas respuestas aparecen las categorías: antisocial (categoría 14), antipático (categoría 5), mal compañero (categoría 2), mal estudiante (categoría 7), mal carácter (categoría 6). Finalmente, las características físicas (categoría 4) no son un motivo importante de rechazo en estas edades.

Los resultados del estudio de Monjas, Sureda y García-Bacete (2008) ponen de relieve que los principales motivos de rechazo esgrimidos por los iguales se focalizan en las conductas agresivas; primeramente en la agresión psicológica e indirecta (dominancia y superioridad, especialmente prepotencia), después en la agresión física y finalmente en la agresión verbal. Los comportamientos que revelan inmadurez y falta de atención y los que agobian y/o resultan molestos para los otros son otras razones importantes de rechazo. Es preciso indicar que los motivos de rechazo en relación a cuestiones de apariencia física, mal carácter, aspectos académicos y conductas antisociales no obtienen porcentajes de rechazo elevados.

Razones de los rechazados

Los diferentes tipos sociométricos se diferencian en la importancia o frecuencia con la que utilizan unos u otros motivos de rechazo. En el caso de los rechazados se observa que emiten más motivos de la categoría agresión verbal y gestual que los alumnos medios.

Los diferentes tipos también se diferencian en las razones negativas que reciben. En el caso de los alumnos rechazados, son los principales receptores de las nominaciones de la categoría “pesado, molesto”. Por su parte, reciben menos nominaciones de que son aburridos que los alumnos ignorados y menos nominaciones de dominancia (prepotencia) que los medios.

¿Es el rechazo una categoría estable a lo largo del tiempo?

Las medidas de estabilidad a corto plazo proporcionan información de la fiabilidad de los métodos sociométricos, las de la estabilidad a largo plazo indican la estabilidad de los fenómenos que subyacen a los tipos, esto es, de las relaciones entre iguales, y en último lugar, sirve para evaluar los efectos de las intervenciones. Comprender los factores que mantienen la estabilidad de la tipología social es importante para

determinar el foco de la intervención con niños instalados en procesos estables de pobres relaciones con los iguales.

La estabilidad puede ser interpretada como un predictor de las conductas de los niños, o como un resultado de dichas conductas desajustadas, así como una respuesta a los cambios.

La estabilidad de las categorías sociométricas ya estuvo en el punto de interés de Moreno (1934). Con alumnos de 14 a 18 años y con un intervalo de tres meses entre las dos mediciones, Moreno mostró que el 92% de las primeras nominaciones de los varones y el 82% de las segundas permanecían invariables en el tiempo. Sin embargo ha recibido poco interés en los estudios científicos, tan sólo 12 trabajos entre 1980 y 2000 han abordado la cuestión de la estabilidad de tipos sociométricos.

Recientemente, Jiang y Cillessen (2005) han realizado un metanálisis de la estabilidad de las medidas continuas (numero de aceptaciones, numero de rechazos, preferencia social y peer rating) que están a la base de las tipologías sociométricas. A corto plazo, todas las medidas mostraron una buena fiabilidad test-retest (valores superiores a $r = .70$). A largo plazo la fiabilidad se sitúa entre moderada y alta (r media alrededor de $.50$). Estos coeficientes se ven afectados por varios factores: a) cuando más largo es el intervalo entre las dos medidas la estabilidad disminuye a razón de entre $.1/.04$ por cada mes que se extiende el intervalo; b) las nominaciones sociométricas son más estables con los niños más mayores que con los más pequeños. El efecto de la edad es especialmente fuerte con las nominaciones negativas; c) en las publicaciones más recientes disminuyen las nominaciones positivas mientras que la estabilidad de las nominaciones negativas sufre un fuerte incremento.

Más cercano a nuestros intereses, Cillessen, Bukowski y Haselager (2000) revisaron los estudios que habían medido la estabilidad sociométrica en los 20 años anteriores. En total encontraron 12 investigaciones. La estabilidad a corto plazo (intervalos inferiores a tres meses) de todos los tipos a la vez resulta aceptable, el 61% (moderado-excelente). En concreto, la estabilidad de los rechazados es la más alta de todos los tipos sociométricos, entre 45% y 74%.

La estabilidad a largo plazo global varía entre el 23% (48 meses) y el 60% (12 meses). También en este caso la estabilidad de los rechazados es la más elevada de todos los tipos, con un rango de porcentajes entre 18% y el 69% y una media de 45%. De más a menos, la estabilidad de los otros tipos es la siguiente: promedios (65%), preferidos (35%), controvertidos (28%) e ignorados (23%). En general se puede afirmar que la

estabilidad se incrementa con la edad y decrece con el incremento del intervalo entre las medidas.

¿Cómo se puede explicar la estabilidad de tipos?

- 1) Por que permanecen las características de los niños. Si las características de los niños son estables como resultado los tipos sociométricos también lo serán. Por ejemplo, comportamientos agresivos consistentes podrían explicar la estabilidad del rechazo- El papel del grupo de iguales en el desarrollo se considera incidental.
- 2) Las experiencias sociales a las que tienen acceso los diferentes tipos sociométricos. Los niños preferidos reciben respuestas permanente de sus iguales sobre la efectividad de su conducta y de esta forma pueden mejorarla. Los alumnos rechazados no participan de estas interacciones con sus iguales y consecuentemente no pueden obtener este beneficio. El rol del grupo de iguales en el desarrollo se considera causal.
- 3) Los procesos de percepción social que tienen lugar en el grupo de iguales. Nos relacionamos con las personas en función de impresiones previas, expectativas iniciales. Por ejemplo, se atribuyen mayor intención hostil a niños agresivos conocidos que a no-agresivos conocidos. Las expectativas sociales y/o los procesos de reputación social de los iguales hacia lo alumnos rechazados se relacionan con la estabilidad de los rechazados.
- 4) Las cogniciones de los niños o los procesos del self pueden ser otra fuente de estabilidad. Por ejemplo, los alumnos rechazados a menudo perciben o interpretan motivaciones hostiles en las conductas de sus iguales. Lo que media con el subsecuente comportamiento agresivo de éstos. Cuando los niños piensan que los otros les elegirán o se comportan como ellos mismos, las sucesivas interacciones serán más positivas.
- 5) Una última fuente de la estabilidad son los factores contextuales. Así, cuando los alumnos cambian de grupo las características individuales y las autopercepciones tienen mayor peso en la estabilidad. Cuando los grupos permanecen sociales, los factores asociados al grupo, las experiencias con los iguales y los procesos de reputación social son más potentes.

Las conductas que predicen la inclusión en un tipo, también predicen su estabilidad. Lo que sugiere que los sujetos con puntuaciones más extremas dentro de un tipo serán los mayores candidatos a cronificarse en el tipo.

Coie (1990) distinguió dos fases en el proceso de rechazo entre iguales: fase emergente, en la que la interacción con los iguales conduce al rechazo inicial y una fase de mantenimiento, en la que el rechazo deviene estable y se inicia su influencia en los patrones conductuales y cognitivos tanto del niño como del grupo de iguales. Mientras en la primera fase las relaciones negativas son temporales y circunstanciales, en la segunda fase son cada vez más estables y generalizadas. Sandstrom y Coie (1999) utilizando como punto de partida las diferentes rutas propuestas por Coie (1990) para que los rechazados progresen hacia la fase de consolidación (se comportan de la misma manera, nivel de conciencia sobre su condición de alumno rechazado, expectativas de éxito o fracaso en relación a sus dificultades sociales o con los iguales, cultura y de las normas de grupo y los procesos de estereotipado y de reputación y de participación en la vida del aula, el estilo parental en relación con los iguales de sus hijos) obtuvieron el siguiente retrato de los rechazados que mejoran y de los rechazados crónicos.

Los rechazados que mejoran son capaces de percibir su propio rol en sus problemas con los iguales y participar activamente en actividades extracurriculares. Los niños son capaces de verse a sí mismo como parcialmente exitosos a pesar de sus dificultades con sus iguales y continuar mostrando conductas agresivas. Sus madres suelen tener conciencia de quienes son los amigos o van con sus hijos y a valorar positivamente las relaciones con los iguales.

Por su parte, los rechazados crónicos o continuos tienden a verse así mismos como menos atractivos para sus iguales, niegan su papel en las dificultades con los iguales y participan en actividades extracurriculares solitarias. A estos rechazados se les describe menos frecuentemente como agresivos. Sus madres son menos conscientes de sus interacciones sociales y tienden a no resaltar o incluso minusvalorar la importancia de las relaciones positivas con los iguales.

Los investigadores han mejorado la aceptación o reducido el rechazo entre iguales utilizando diversos métodos: coaching, entrenamiento en habilidades sociales y autorización académica, participación en grupos de iguales orientados a la consecución de una meta de grupo, entrenamiento de habilidades de interacción personal,... Por otra parte, no todas las intervenciones han obtenido cambios. De esta forma un resultado global de estos estudios es que es más fácil modificar las conductas y habilidades sociales de los niños que cambiar la aceptación de los iguales o su tipología sociométrica, en particular en el caso de los rechazados. Al margen de diferencias en la edad de los de los alumnos o en el tipo de intervención que se ha hecho una posible

explicación a este resultado es que la mayoría de los estudios se han centrado en los cambios individuales de los alumnos, de forma que la falta de cambio de los rechazados podría explicarse como resultado de las expectativas y estereotipos negativos que los iguales elaboran hacia los rechazados. En consecuencia, resulta imprescindible tratar de cambiar la reputación que tienen los rechazados entre sus compañeros. **¡¡¡HACER DIFERENTES TIPOS DE INTERVENCIONES EN DIFERENTES COLEGIOS PARA VALIDAR CADA UNO DE LOS PROCEDIMIENTOS.**

¿Son todos los rechazados iguales? Subtipos de Rechazo

La muestra está formada por 816 alumnos escolarizados en 33 aulas de primaria de 24 colegios públicos de diferentes localidades de la provincia de Castellón (España). La distribución por ciclos escolares es la siguiente: ciclo inicial (10 aulas, 120 chicos y 106 chicas de 6 y 7 años), ciclo medio (10 aulas, 137 chicos y 110 chicas de 8 y 9 años), ciclo superior (13 Aulas, 191 chicos y 152 chicas de 10 y 11 años). Los profesores no informaron de ninguna circunstancia especial en sus clases.

Tras la aplicación del sistema de identificación resultaron los siguientes tipos: 91 preferidos (11.2%), 97 rechazados (11.9%), 106 ignorados (13%), 30 controvertidos (3.7%) y 492 promedios (60.3%).

Utilizando las puntuaciones típicas en de agresividad, aislamiento y sociabilidad, el MANOVA correspondiente mostró que los cinco tipos sociométricos tienen perfiles diferentes, $F(12, 2138) = 44.828, p < .000$. Con relación a los alumnos promedio, los rechazados son más agresivos y aislados y menos sociables; los preferidos son más sociables; los ignorados son menos agresivos y sociables; y los controvertidos son más agresivos.

Para establecer la existencia de subtipos se realizaron diversos análisis de cluster usando las puntuaciones tipificadas en agresión, aislamiento y sociabilidad. Dado que ninguna modalidad de análisis de cluster asegura una única solución, iniciamos el procedimiento propuesto por Lease et al. (2002), que combina métodos empíricos (los análisis de cluster, primero los jerárquicos y de dos fases, y después los K-Media) y racionales (significado de los grupos y relevancia de las variables), que se repetía para cada tipo, en cada uno de los ciclos y con toda la muestra.

De acuerdo con el procedimiento comentado resultaron 2 subtipos de preferidos, 3 de rechazados, 2 de ignorados y 3 de controvertidos. Para definir el perfil de cada subtipo

se utilizó el análisis de cluster de K-medias para el número de clusters determinado. En cada uno de los ciclos se reproducía bastante fielmente los subtipos obtenidos.

En la Tabla 7 se presentan los tres subtipos de *rechazados*. Los rechazados puntúan por encima de la media en agresión y en aislamiento y por debajo en sociabilidad. El nivel de agresión y el nivel de aislamiento establecen la diferencia entre los subtipos.

Se han identificado tres subtipos de rechazados: a) un 25% tienen agresión alta y puede progresar con/sin aislamiento (*rechazado-agresivo*); b) un 15% exhiben frecuentes comportamientos de aislamiento (*rechazado-aislado*). Esos dos subtipos coinciden con los descritos por French (1988) para los chicos. En efecto, en estos grupos más del 90% son varones; c) no obstante, el grupo más numeroso, en torno al 60%, estaría formado por rechazados con niveles bajos de agresión y aislamiento. Las distancias entre los tres clusters son claramente significativas. Los tres subtipos se diferencian en agresión. El primero se diferencia de los otros dos en aislamiento. Ninguno se diferencia en sociabilidad.

El hecho de que el subtipo mayoritario sea *Rechazo-Medio* apoya la hipótesis de que la agresividad y el aislamiento son los principales determinantes del rechazo, pero no los únicos. En el mismo sentido se han expresado otros autores: que los iguales dan múltiples razones de rechazo (García-Bacete, Lara & Monjas, 2005), que el rechazo puede ser una situación “unilateral” del grupo (Rubin et al., 2002), que los iguales inventan motivos de rechazo (Moreno, 1999), que pobres habilidades sociales te sitúan en la vía de exclusión. Con relación al género se confirma: a) que el rechazo se asocia al género masculino (su presencia es abrumadora en los subtipos extremos, RA y RAi, y mayoritaria en el subtipo RM); b) que el rechazo en las chicas se vincula con otros motivos (el 85% de las chicas rechazadas pertenecen al subtipo RM). No obstante, que el PEI no incluya ítems de agresividad indirecta, la forma de agresión más frecuente de las chicas, podría explicar su escasa presencia en el subtipo RA.

Tabla 7. *Subtipos de Rechazados*

Ciclo	Cluster	N	Agresión	Centroides								
				F (ns)	Post Hoc	Aislamiento	F (ns)	Post Hoc	Sociabilidad	F (ns)	Post Hoc	Distancia Centros
Total	1	15	1.44		(1-2) .000	2.99		(1-2) .000	-.576		(1-2) .995	(1-2) 2.993
	2	21	3.37	137.6 (.000)	(1-3) .000	.698	89.67 (.000)	(1-3) .000	-.55	.024 (.976)	(1-3) .997	(1-3) 2.971
	3	54	.282		(2-3) .000	.258		(2-3) .055	-.556		(2-3) 1	(2-3) 3.122

Nota. En las columnas Post-hoc: los paréntesis (i-j) indican los subtipos que se comparan, debajo el nivel de significación.

¿Qué podemos hacer?

Las bases de la intervención se expondrán esta tarde en la Comunicación presentada por Monjas, García Bacete y Sureda “Intervención con el alumnado rechazado: Más de lo mismo o el reto de innovar”, en el marco de la Mesa Redonda “Promoción y desarrollo de la aceptación social de los alumnos rechazados en el contexto escolar: Nuevas estrategias y programas”.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Adler, P. A. y Adler, P. (1998). *Peer power: Preadolescent culture and identity*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Arruga, A. (1983). *Introducción al test sociométrico*. Barcelona: Herder.
- Asher, S. R. y Dodge, K. A. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology*, 22, (444-449).
- Asher, S. R., Rose, A. J. y Gabriel S. W. (2001). Peer rejection in everyday life. En M.R. Leary (Ed.), *Interpersonal rejection* (pp 105-142). Oxford, N.Y.: Oxford University Press.
- Bagwell, C. L., Coie, J. D., Terry, R. A., y Lochman, J. E. (2000). Peer clique participation and social status in preadolescence. *Merril-Palmer Quarterly*, 46, 280-305.
- Bastin, G. (1966). Los tests sociométricos. Buenos Aires: Kapelusz.
- Barrasa, A. & Gil, F. (2004). Un programa informático para el cálculo y la representación de índices y valores sociométricos. *Psicothema*, 16 (2), 329-335.
- Berndt, T. J., y Ladd, G. W. (1989). *Peer Relationships in Child Development*. New York: Wiley
- Bierman, K. L. (2004). Peer rejection. Developmental, processes and intervention strategies. New Cork: The Guilford Press.
- Bierman, K. L. y Welsh, J. A. (2000). Assessing social dysfunction: The contributions of laboratory and performance-based measures. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 526-539.
- Bogardus, E. S. (1928). *Immigration and Race Attitudes*. Heath, Boston
- Borgatti, S.P., Everett, M.G. y Freeman, L.C. (2002). *Ucinet for Windows: Software for Social Network Analysis*. Harvard, MA: Analytic Technologies.
- Bronfenbrenner, U. (1945). *The measurement of sociometric status, structure and development*. Sociometry Monographs, 6. New York: Beacon House.
- Bukowski, W., Hoza, B. y Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre- and early adolescence: The development and psychometric properties of the Friendships Qualities Scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 471-484.

- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Gest, S., Gariepy, J-L. (1988). Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection? *Developmental Psychology*, 24, 815-823.
- Cairns, R. B., Gariepy, J-L., Kinderman, T., y Leung, M-C. (1997, unpublished). Identifying social clusters in natural settings. In R. B. Cairns & T. W. Farmer (Eds.), *Social networks from a developmental perspective: Methods, findings and applications*.
- Cairns, R. B., Leung, M-C., Buchanan, L. y Cairns, B. D. (1995). Friendships and social networks in childhood and adolescence. Fluidity, reliability, and interrelations. *Child Development*, 66, 1330-1345.
- Cairns, R. B., Perrin, J. E., y Cairns, B. D. (1985). Social structure and social cognition in early adolescence: Affiliative patterns. *Journal of Early Adolescence*, 5, 339-355.
- Chittenden, G. F. (1942). An experimental study in measuring and modifying assertive behavior in young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 7 (1, Serial No.31).
- Cillessen, A.H.N., Coie, J., Terry, R. y Lochman, J.E. (1996). The role of gender in the behavior basis of children's sociometric status evaluations. Paper presented at the biennial meetings of the International Society for the Study of Behavioral Development, Quebec City, Quebec, Canada.
- Cillessen, A. H. N. y Bukowski, W. M. (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). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Cillessen, A. H. N., Bukowski, W. M. y Haselager, G. J. T. (2000). Stability of sociometric categories. En A. H. N. Cillessen y W. M. Bukowski (Eds.), *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system* (pp. 75-93). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Cohen, J. (1977). Sources of peer group homogeneity. *Sociology of Education*, 30, 227-241.
- Coie, J.D (1990). Toward a theory of peer rejection. In S. R. Asher, J. D. Coie (eds). *Peer rejection in childhood* (pp 365-401). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. y Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18 (4), 557-570.
- Coie, J. D. y Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year perspective. *Merril Palmer Quarterly*, 29, 261-281.
- Coie, J.D y Koepl, G.K. (1990). Toward a theory of peer rejection. In S.R. Asher, J. D. Coie (eds). *Peer rejection in childhood* (pp 365-401). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Cowen E. L., Pederson, A., Babijian, H., Izzo, L., y Trost, M. A. (1973). Long-term follow-up of early detected vulnerable children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41, 438- 46.

- Crick, N. R., Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993–1002.
- Dodge, K. A., McClaskey, C. L. y Feldman, E. (1985). A situational approach to assessment of social competence in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 344-353.
- Dunnington, M. J. (1957). Investigation of areas of disagreement in sociometry measurement of preschool children. *Child Development*, 28, 93-102.
- Farmer, T. W., y Farmer, E. M. Z. (1996). Social relationships of students with exceptionalities in mainstream classrooms: *Social networks and homophily. Exceptional Children*, 62, 431–450.
- Fuentes, M. J. (2001). Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y adolescencia. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (Coord.s), *Desarrollo afectivo y social* (pag 151-180).Madrid: Pirámide.
- Furman, W. y Bierman, K. L. (1983). Developmental changes in young children's conceptions of friendship. *Child Development*, 54, 549-556.
- Gallagher, K. C., Dadisman, K. Farmer, Th. W., Huss, L y Hutchins, B. C. (2007). Social Dynamics of Early Childhood Classrooms: Considerations and Implications for Teachers, In O. Saracho y B. Spodek (Eds.), *Contemporary Perspectives in Early Childhood Education: Vol. 7. Social Learning in Early Childhood Education* (pp. 17-48). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- García-Bacete, F. J. (2006). La identificación de los alumnos rechazados. Comparación de métodos sociométricos de nominaciones bidimensionales. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (4), 437-451.
- García-Bacete, F. J. (2007). La identificación de alumnos rechazados, preferidos, ignorados y controvertidos en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60 (1-2), 25-46.
- García-Bacete, F. J. (2008). Identificación de subtipos sociométricos en niños y niñas de 6 a 11 años. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (2), 209-222.
- García-Bacete, F. J., Musitu, G. y García, M. (1990). El perfil ecológico del alumno rechazado en EGB. *Actas del III Congreso de Psicología Social, Vol. I* (pag. 324-344). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.
- García-Bacete, F. J., 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.
- Gest, S. D., Graham-Bermann, S. A., y Hartup, W. W. (2001). Peer experience: Common and unique features of number of friendships, social network centrality, and sociometric status. *Social Development*, 10, 23-40.
- Gifford-Smith, M. E., y Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- González, J. (1990). *Sociometría por ordenador. El test sociométrico*. Valencia: Consellería de Cultura, Educación y Ciencia.

- González, P. (1998). Las medidas sociométricas como indicadores de la competencia social en la infancia. *Psicologemas*, 12 (23), 93-122.
- Graham, S. y Juvonen, J. (1998). Self-blame and peer victimization in middle school: An attributional análisis. *Developmental Psychology*, 34, 587-599.
- Hallinan, M. T. (1980, reprinted 1995). Patterns of cliquing among youth. En H. Foot y A. T. Chapman (Eds.), *Friendship and Social Relations in Children* (pp. 321-341). New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Hallinan, M. T., y Smith, S. (1989). Classroom characteristics and student friendship cliques. *Social Forces*, 67, 898-919.
- Harlow, H. F. (1969). *Agemate or peer affectional system*. In D. S Lehrman, R. A. Hinde, E. Shaw (eds.), *Advances in the Study of Behavior*, Vol. 2 (pp. 333-383). New York: Academic.
- Hartup, W.W. (1983). Peer relations. En P. H. Mussen (Series Ed.) y Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4 Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 102-196). New York: Wiley.
- Haselager, G. J., Hartup, W. W., Van Lieshout, C. F. M., y Riksen-Walraven, J. M. A. (1998). Similarities between friends and nonfriends in middle childhood. *Child Development*, 69, 1198-1208.
- Hatzichriston, Ch. y Hopf, D. (1996). A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development*, 67, 1085-1102.
- Hayvren, M. y Himel, S. (1984). Ethical issues in sociometric testing: The impact of sociometric measures on interaction behavior. *Developmental Psychology*, 20, 844-849.
- Hinde, R. A. y Stevenson-Hinde, J. (1987). Interpersonal relationships and child development. *Developmental Review*, 7, 1-21.
- Holland, P y Leinhardt, S. (1973). The structural implications of measurement error in sociometry. *Journal of Matematical Sociology*, 3, 85-112.
- Hymel, Sh., Vaillancourt, T., McDougall, P. y Renshaw, P. (2002): Peer acceptance and peer rejection in childhood. En P. K. Smith y C. H. Hart (Eds.), *Handbook of childhood social development* (pp. 265-284). UK: Blackwell
- Iverson, A. M. y Iverson, G. L. (1996). Children's long-term reactions to participating in sociometric assessment. *Psychology in the Schools*, 33 (2), 103-112.
- Jiang, X. L. y Cillessen, A. H. N. (2005). Stability of continous measures of sociometric status: a meta-analysis. *Developmental Review* 25, 1-25.
- Kinderman, T. A. (1993). Natural peer groups as contexts for individual development: The case of children's motivation in school. *Developmental Psychology*, 29, 970-977.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review Psychology*, 50, 333-359.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: a century of progress*. Yale: Yale University

- Lease, A. M., Musgrove, K. T., y Axelrod, J. L. (2002). Dimensions of social status in preadolescent peer groups: Likeability, perceived popularity, and social dominance. *Social Development*, 11(4), 514-533.
- Lemann, T.B. y Solomon, R. L. (1952). Group characteristics as revealed in sociometric patterns and personality ratings. *Sociometry*, 15, 7-90.
- Lewin, K. (1931)
- Lewin, K (1931) "Environmental forces in child behavior and development" en C. Murcheson (comp), *Handbook of child psychology*, Worcester, MA, Clark University Press
- Maassen, G. H., Akkermans, W., & van der Linden, J. L. (1996). Two dimensional sociometric status determination with rating scales. *Small Group Research*, 27(1), 56-78.
- Maassen, G. H., & Landsheer, H. A. (1996). *Manual for SSRAT 2.0: a program for two-dimensional sociometric status determination with rating scales (Version 2.0)*. Utrecht: Utrecht University FSW/ISOR Publications, Method Series MS-96-2.
- Mayeux, L. Underwood, M. K. y Risser, S. D. (2007). Perspectivas on the ethics of sociometric research with children. How children, peers, and teachers help to inform the debate. *Merrill Palmer Quarterly*, 53, 53-78.
- Miller-Johnson, S., Coie, J. D., Maumary-Gremaud, A., Bierman, K. L. y Conduct Problems Prevention Research Group (CPPRG) (2002). Peer rejection and aggression and early starter models of conduct disorder: *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 217-230.
- Monjas, M. I. (1993, 2004). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y adolescentes*. Madrid: CEPE. (1ª ed., 7ª reimp.).
- Monjas, M. I. (2007) (Dir). *Cómo promover la convivencia: Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.
- Monjas, M. I., Sureda, I., y García-Bacete, F. J. (2008). ¿Por qué los niños y las niñas se aceptan y se rechazan?. *Cultura y Educación*, 20 (4), xxx-xxx.
- Moreno, J. L. (1934). *Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations*. Washington, D.C.: Nervous and Mental Disease Publishing Co.
- Moreno, M. C. (1999). Desarrollo y conducta social de los 6 años a la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (comp.), *Desarrollo psicológico y educación. Tomo I, Psicología Evolutiva* (pág. 405-430). Madrid: Alianza Editorial
- Morry, M. M. (2005). Relationship satisfaction as a predictor of similarity ratings: A test of the attraction-similarity hypothesis. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22(4), 561-584.
- Muñoz Tinoco, M. V. (2004). Las técnicas sociométricas y sus correlatos conductuales en la investigación evolutiva: una aplicación al estudio de las relaciones en el aula de los adolescentes sevillanos. Trabajo de investigación del Diploma de Estudios Avanzados. Universidad de Sevilla.
- Nash, R. (1973). Clique formation among primary and secondary school children. *British Journal of Sociology*, 24, 303-313.

- Newcomb, A. F. y Bukowski, W. M. (1983). Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. *Developmental Psychology*, 19 (6), 856-867.
- 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, 99-128.
- Oliva, A. (1999). Desarrollo social durante la adolescencia. En J. Palacios, A. Marches y C. Coll (comp.), *Desarrollo psicológico y educación. Tomo I, Psicología Evolutiva* (pp. 493-517). Madrid: Alianza Editorial.
- Parke, R. D., y Ladd, G. W. (1992). *Family-Peer Relations: Models of Linkage*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J. M., y DeRosier, M. E. (1995). Peer relationships, child development and adjustment: A developmental perspective. En D. Cicchetti y D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol. 2: Risk, disorder, and adaptation* (pp. 96-161). New York: Wiley.
- Peery, J. C. (1979). Popular, amiable, isolated, rejected: A reconceptualization of sociometric status in preschool children. *Child Development*, 50, 1231-1234.
- Pekarik, E. G., Prinz, A. J., Liebert, D. E. Weintraub, S., y Neale, J. M. (1976). The pupil evaluation inventory: A sociometric technique for assessing children's social behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 4, 83-97.
- Pope, A. W., Bierman, K. L. y Mumma, G. H. (1991). Aggressive, hyperactive, and inattention-immaturity: Behavior dimensions associated with peer rejection in elementary school boys. *Developmental Psychology*, 27, 663-671.
- Rodríguez, A. y Morera, D. (2001). *El sociograma. Estudio de las relaciones informales en las organizaciones*. Madrid: Pirámide.
- Roff M., y Sells, S. B. (1967). Juvenile delinquency in relation to peer acceptance-rejection and socioeconomic status. *Psychology in the Schools*, 5 (1), 3-18
- Rubin, K. H., Bukowski, W., y Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. En W. Damon (Series Ed.) y N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 619-700). New York: Wiley.
- Selman, R. L. (1981). The child as a philosopher. En S. R. Asher y J. M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships*. New York: University Press.
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Sheriff, M. (1936). *Psychology of Social Norms*. New York: Harper and Bros.
- Shrum, W., y Cheek, N. (1987). Social structure during the school years: Onset of the degrouping process. *American Sociological Review*, 52, 218-223.
- Sroufe, L. A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Terry, R. (2000). Recent advances in measurement theory and the use of sociometric techniques. In A. H. N. Cillessen & W. M. Bukowski (Eds.), *Recent advances in*

the measurement of acceptance and rejection in the peer system. (pp 27-53). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.

Terry, R. y Coie, J. D. (1991). A comparison of methods for defining sociometric status among children. *Developmental Psychology*, 27 (5), 867-880.

Thompson, G. y Powell, M. ((1951). An investigation of the rating-scale approach to the measurement of social status. *Educational and Psychological Measurement*, 11, 440-455

Williams, G. y Asher, S. R. (1993). Children without friends, Part 2: The reasons for peer rejection. En C. M. Todd (Ed.), *Day care center connections*, 3(1), pp. 3-5. Urbana-Champaign, IL: University of Illinois Cooperative Extension Service. National Network for Child Care:
http://www.nccc.org/Guidance/dc31_wo.friends2.html