

UNIVERSITAT JAUME I



**ESTABILIDAD DEL RECHAZADO EN EL PRIMER CICLO
DE PRIMARIA.**

Punto de vista del alumno y de los iguales

Máster Universitario en Intervención y Mediación Familiar

Ghislaine Marande Perrin

Licenciada en Psicología

D.N.I. 20463260E

Director: Dr. Francisco Juan García Bacete

30 de septiembre del 2011

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	3
PARTE I. MARCO TEÓRICO.....	7
1. IMPORTANCIA DE LAS RELACIONES ENTRE IGUALES	8
2. TIPOLOGÍA SOCIOMÉTRICA Y RECHAZO.....	9
2.1. Definición y medidas de tipo sociométrico.....	10
2.2. El tipo sociométrico Rechazado	11
2.3. Correlatos del rechazo	12
3. MODELOS ASOCIATIVOS.....	13
3.1. Enfoques de efectos principales.....	13
3.1.1. Modelo incidental.....	13
3.1.2. Modelo causal	15
3.1.3. Modelo de diátesis-estrés	17
3.2. Enfoques de efectos aditivos.....	19
3.2.1. Modelo transaccional o secuencial	19
3.2.2. Modelo mediacional	21
4. ESTABILIDAD DEL RECHAZO	24
4.1. Fiabilidad de la medida sociométrica	24
4.2. Cifras y procesos de estabilidad del rechazo	25
4.3. Correlatos más frecuentemente estudiados	27
4.3.1. Conductas externalizantes.....	28
4.3.2. Conductas internalizantes	31
4.3.3. Ajuste escolar	34
4.4. Correlatos del rechazo estudiados en este trabajo.....	35
4.4.1. Percepción interpersonal	35
4.4.2. Amistad.....	41
4.4.3. Correlatos de nivel grupal.....	44
PARTE II.- DISEÑO METODOLÓGICO.....	52
1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN	52
1.1. Objetivo general	53
1.2. Objetivos específicos	53
1.3. Hipótesis	54
2. METODOLOGÍA	56
2.1. Participantes.....	56
2.2. Instrumentos	57
2.3. Variables analizadas	60
2.4. Protocolo de administración	61
2.5. Técnicas de análisis empleadas.....	62

PARTE III.- RESULTADOS.....	66
0. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA MUESTRA	68
1. ESTABILIDAD DE LOS TIPOS SOCIOMÉTRICOS	70
2. ESTABILIDAD DEL TIPO SOCIOMÉTRICO RECHAZADO	73
3. PERCEPCIÓN INTERPERSONAL	76
3.1. <i>Expectativas positivas</i>	76
3.2. <i>Expectativas negativas</i>	80
3.3. <i>Exactitud en las Percepciones o Falsas Percepciones</i>	84
4. AMISTAD	89
5. CORRELATOS DE NIVEL GRUPAL	94
5.1. <i>Nivel de aceptación y de rechazo</i>	94
5.1.1. <i>Nivel de aceptación</i>	94
5.1.2. <i>Nivel de rechazo</i>	99
5.2. <i>Reputación afectiva</i>	108
5.2.1. <i>Reputación afectiva positiva</i>	108
5.2.2. <i>Reputación afectiva negativa</i>	112
5.3 <i>Centralidad</i>	118
PARTE IV.- DISCUSIÓN.....	124
1. ESTABILIDAD DEL TIPO SOCIOMÉTRICO	124
2. ESTABILIDAD DEL TIPO SOCIOMÉTRICO RECHAZADO	125
3. PERCEPCIÓN INTERPERSONAL	126
4. AMISTAD	128
5. CORRELATOS DE NIVEL GRUPAL	129
5.1. <i>Nivel de aceptación y de rechazo</i>	129
5.2. <i>Reputación afectiva</i>	130
5.3. <i>Centralidad</i>	131
6. INTEGRACIÓN DE LOS RESULTADOS	132
PARTE V.- CONCLUSIONES.....	135
1. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO	135
2. LIMITACIONES	141
3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	142
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	143

Introducción

Las transiciones de párvulos a escuela primaria, o de escuela primaria a secundaria, se han estudiado frecuentemente y en muchos aspectos, porque a pesar de ser cambios normativos, no dejan de ser eventos estresantes en el desarrollo del niño¹. Cada cambio de curso escolar que signifique la entrada en una nueva clase requiere reajuste por parte del alumno. Consideramos que el primer ciclo de primaria, por ser una transición desde la educación infantil, es una etapa de suma importancia para el futuro desarrollo socio-personal, cognitivo y académico, del niño. Uno de sus aspectos de mayor importancia son las relaciones entre iguales. Las relaciones entre iguales juegan un papel significativo y único en el desarrollo socio-emocional infantil (Hartup, 1989), con “funciones claramente diferentes de las que cumplen, por ejemplo, las relaciones de parentesco” (Moreno, 1999, en García-Bacete, Sureda García & Monjas Casares, 2010, página 124).

Aunque la sabiduría popular haya reconocido siempre la influencia negativa de las malas compañías, el estudio de la importancia de las relaciones entre iguales como cuerpo independiente de investigación científica no empieza hasta la década de los 70s, y se debe en gran parte a la influencia de un trabajo de Kohlberg, LaCrosse & Ricks (1972). Desde entonces se han multiplicado los estudios sobre el impacto de las relaciones entre iguales en el desarrollo del niño, siendo las dos últimas décadas especialmente productivas (Bierman, 2004). Sin embargo, aún no se ha conseguido elaborar un marco teórico consolidado y satisfactorio (Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz & Buskirk, 2006).

El contexto escolar es en general el entorno donde los niños tienen sus primeras relaciones interpersonales frecuentes, extensas y prolongadas entre iguales. En este contexto, las relaciones entre iguales ofrecen la posibilidad de informarse sobre normas y compartir experiencias que permiten a cada niño desarrollar competencias sociales y capacidad de auto-control emocional (Boivin, 2011).

¹ En este trabajo, cada vez que se mencionan las palabras “niño, alumno, compañero, amigo, rechazado, preferido,…” se entiende que se hace referencia a los dos sexos indistintamente, excepto en aquellos casos en los que se describen diferencias entre los dos sexos.

Asher & Parker (1989), en el libro “Social Competence in Developmental Perspective”, página 6, identifican siete funciones principales del grupo de amigos: “a) fomentan el crecimiento de la competencia social, b) sirven de fuentes de soporte y validación del Yo, c) proveen seguridad emocional en situaciones novedosas o potencialmente amenazantes, d) sirven de fuente de intimidad y afecto, e) proveen orientación y apoyo, f) proveen un sentimiento de relación de confianza, y g) proveen acompañamiento y estimulación.” Está también reconocido que la influencia de los iguales se extiende al desarrollo cognitivo y al aprendizaje escolar (Gifford-Smith & Brownell, 2003).

Las relaciones entre iguales pueden darse a diferentes niveles: a nivel grupal, sea en el grupo-aula o en el grupo informal, o a nivel diádico en la pareja de amigos. Cada uno de estos niveles está relacionado con los otros. Cillessen (2010), en su prólogo del libro “Sociomet. Evaluación de la competencia social entre iguales”, considera que la información sobre las relaciones interpersonales, sean de tipo grupo-aula, pandilla o díada de amigos, se puede obtener mediante la utilización de procedimientos sociométricos. Este autor expone que dentro de las relaciones del niño con su grupo-aula se han estudiado mayoritariamente las características individuales del niño, ya que desde una perspectiva evolutiva, la calidad de las relaciones interpersonales del niño con sus iguales puede considerarse como un índice de su competencia social. Así mismo resalta las influencias de las relaciones entre iguales en el desarrollo, insistiendo en el hecho de que el contexto escolar no sólo es un entorno de aprendizaje académico, sino también un entorno social.

El estudio de las relaciones entre iguales en el primer ciclo de primaria es especialmente necesario por ser la escuela el contexto donde los niños de 6 -7 años tienen sus interacciones entre iguales más salientes, ya que a medida que se hacen mayores los niños van desarrollando redes y grupos de referencia fuera de la escuela . El inicio de la primaria representa un periodo de transición y de reajuste, donde conjuntamente con el desarrollo de competencias académicas el niño se enfrenta a la necesidad de desarrollar nuevas competencias sociales, en un contexto menos protegido u orientado a nivel de relación social que el entorno de la escuela infantil. Las relaciones entre iguales en este contexto son especialmente importantes ya que implantan las bases para el desarrollo futuro de la competencia social y otras habilidades. Los niños aceptados por sus iguales pueden tener ciertas características comportamentales, como resiliencia, orientación social positiva,

procesamiento adecuado de pistas sociales,... que aumentan la posibilidad de seguir siendo aceptado por sus iguales o ser protegidos frente al rechazo. Con el tiempo la aceptación estable por parte de los iguales puede proveer una fuente significativa de apoyo social e instrumental a estos niños que les protege así del estrés personal, social y académico y les conduce cada vez a un mejor ajuste personal y desarrollo positivo y satisfactorio.

Los comportamientos y habilidades más relevantes para determinar la habilidad social y las interacciones positivas entre iguales varían en función de características personales del niño (edad, género, nivel de desarrollo) y características del contexto (grupo de iguales, metas, tareas, demandas y exigencias del entorno). La investigación se ha centrado en variables individuales del niño, tales como la conducta prosocial o la agresividad, considerando que estos aspectos eran más obvios y a la vez más críticos para el desarrollo social del niño, pero el nivel relacional diádico es un campo donde todavía existen lagunas de investigación y Sheridan, Buhs & Warnes (2003) señalan que aún se sabe poco de las relaciones entre la competencia social y la formación y mantenimiento de amistades, redes o grupos informales o aceptación de iguales. En este estado de escasez de conocimientos, estos autores opinan que ciertas variables socio-cognitivas referidas a autopercepciones son quizá importantes, así como también puede ser relevante conocer mejor los mecanismos de participación en una amistad íntima, el número de reciprocidades de amistad y otras variables en relación con la amistad.

Por otra parte, McDougall, Hymel, Vaillancourt & Mercer, (2001, página 235) opinan que, desde el enfoque de resiliencia, “nosotros (los investigadores) debemos centrarnos en estudiar la casuística de aquellos niños rechazados que son capaces de mejorar su posición sociométrica dentro del grupo”.

En respuesta a estas lagunas que acabamos de señalar, este trabajo pretende analizar longitudinalmente algunos de los mecanismos en co-ocurrencia con el tipo sociométrico Rechazado comparativamente con el tipo sociométrico Medio, con el fin de establecer qué variables potencialmente facilitan la consecución de un mejor estatus social entre los iguales, y , por el contrario, las que posiblemente contribuyen a la estabilidad de relaciones pobres o negativas con los iguales a nivel de grupo-aula.

El trabajo se estructura en 4 grandes capítulos.

- En el capítulo 1 se presenta la fundamentación teórica. Se divide en cuatro bloques.

En el primer bloque se describe la importancia de las relaciones entre iguales y su influencia en consecuencias positivas o negativas para el niño.

En el segundo bloque se definen los conceptos básicos de la sociometría, con especial hincapié en la tipología rechazado, y se introduce el concepto de correlato del rechazo.

En el tercer bloque se exponen los distintos modelos teóricos explicativos del fenómeno del rechazo.

El último bloque se divide a su vez en cuatro apartados. El primer apartado habla de la fiabilidad de las medidas sociométrica, el segundo apartado introduce el fenómeno de la estabilidad del rechazo a grandes rasgos. En el tercer apartado se revisan algunos trabajos sobre la estabilidad del rechazo, indicando los aspectos estudiados y los resultados obtenidos. Finalmente se conceptualizan los correlatos estudiados en el presente trabajo, incluyendo una revisión de trabajos antecedentes, tanto transversales como longitudinales, estado actual de la investigación sobre estos aspectos concretos, y, en su caso, su participación en la estabilidad.

- El capítulo 2 trata del diseño metodológico empleado.

Empieza con los objetivos e hipótesis de investigación de este estudio, y continúa con la descripción de la muestra, seguido de un apartado sobre los instrumentos, otro sobre las variables analizadas y finalmente las técnicas de análisis empleadas.

- En el capítulo 3 se exponen los resultados obtenidos.
- El capítulo 4 está dedicado a la discusión de los resultados.
- El capítulo 5 presenta las conclusiones del estudio, sus limitaciones y propuestas para futuras líneas de trabajo.

Parte I. MARCO TEÓRICO

INDICE DEL MARCO TEÓRICO

1. IMPORTANCIA DE LAS RELACIONES ENTRE IGUALES

2. TIPOLOGÍA SOCIOMÉTRICA Y RECHAZO

2.1. Definición y medidas de tipo sociométrico

2.2. El tipo sociométrico Rechazado

2.3. Correlatos del rechazo

3. MODELOS ASOCIATIVOS

3.1. Enfoques de efectos principales

3.1.1. Modelo incidental

3.1.2. Modelo causal

3.1.3. Modelo de diátesis-estrés

3.2. Enfoques de efectos aditivos

3.2.1. Modelo transaccional o secuencial

3.2.2. Modelo mediacional

4. ESTABILIDAD DEL RECHAZO

4.1. Fiabilidad de la medida sociométrica

4.2. Cifras y procesos de estabilidad del rechazo

4.3. Correlatos más frecuentemente estudiados

4.3.1. Conductas externalizantes

4.3.2. Conductas internalizantes

4.3.3. Ajuste escolar

4.4. Correlatos del rechazo estudiados en este trabajo

4.4.1. Percepción interpersonal

4.4.2. Amistad

4.4.3. Correlatos de nivel grupal

1. Importancia de las relaciones entre iguales

El estudio de las relaciones entre iguales no contempla uno solo, sino que varios niveles o aspectos en la experiencia de relacionarse con los compañeros. Los tres niveles que la literatura distingue son individual, diádico y grupal.

El aspecto individual se refiere a las características personales que cada niño trae consigo en sus relaciones con los iguales. Estas características, propias de cada miembro de la díada o del grupo, influyen en las interacciones. Las interacciones, a su vez, forman la base para la continuación de las relaciones. Así pues vemos como estos tres niveles, -individual, diádico y grupal-, son interdependientes, y como la naturaleza de una relación está en parte definida por las características de sus miembros y por las interacciones que tienen lugar. Las teorías sobre las relaciones entre iguales, independientemente del aspecto o nivel analizado, se han centrado en su influencia en el desarrollo de la persona (Bukowski, Brendgen & Vitaro, 2007). Bierman (2004) expone de forma detallada cómo las relaciones entre iguales juegan un papel central en el desarrollo del niño. Conforman un contexto donde el niño puede practicar y adquirir habilidades sociales, tomar contacto con normas sociales que no se dan en el entorno familiar, así como desarrollar y validar su Yo (García-Bacete *et al.*, 2010). Pero las relaciones entre iguales también pueden tener efectos negativos, cuando los iguales refuerzan comportamientos inadecuados o cuando rechazan a un compañero, y a la larga tener consecuencias nefastas, consumo de alcohol, delincuencia, o síntomas internalizantes como la soledad y la depresión (Bukowski *et al.*, 2007). En repetidas ocasiones los investigadores han argumentado que los niños que no tienen experiencias sociales adecuadas y positivas con los iguales pueden estar en situación de riesgo. Los estudios han demostrado que el rechazo es predictivo, sea como efecto principal o como efecto aditivo, de trastornos psicopatológicos y de abandono escolar, entre otras consecuencias negativas en la adolescencia (Rubin, Bowker & Kennedy, 2009). Además parece ser que la situación de rechazo surte efectos negativos al cabo de relativamente poco tiempo, -algunos autores hablan de seis meses-, como ocurre en el estudio de Mayeux, Bellmore & Cillessen (2007, página 422), cuyos resultados sugieren que “los inconvenientes del rechazo crónico necesitan poco tiempo para afectar el comportamiento y resultados del niño rechazado, y sin embargo estas consecuencias negativas pueden ser de larga duración”.

La investigación reciente “está dando un nuevo significado a la idea de que el rechazo *duele*” (Kross, Berman, Mischel *et al.* (2011, página 4). En efecto estos autores, utilizando técnicas de fMRI, llegan a la conclusión de que el rechazo no sólo produce un sentimiento desagradable en el rechazado , como se solía pensar hasta ahora, sino también dolor físico.

2. Tipología sociométrica y rechazo

SUBÍNDICE DE ESTA SECCIÓN

- 2.1. Definición y medidas de tipo sociométrico*
- 2.2. El tipo sociométrico Rechazado*
- 2.3. Correlatos del rechazo*

El tipo sociométrico del niño es un constructo que indica hasta qué punto un niño es en general querido o aceptado por sus iguales. Ha sido objeto de mucha atención empírica, y más especialmente su versión negativa, el rechazo. Existen numerosos estudios transversales que relacionan el rechazo con problemas internalizantes, externalizantes y académicos. (Bellmore, 2011; Sandstrom & Zakriski, 2004; Wentzel, 2009)

Sin embargo encontramos una duplicidad de términos para referirse a la posición de aceptación social de un individuo dentro de un grupo. En efecto, algunos investigadores utilizan el término “estatus social”, mientras que otros mencionan el “estatus sociométrico” o “tipo sociométrico”, y otros emplean ambas terminologías, social y sociométrico, indistintamente (Cillessen, 2010). Esta falta de consenso dificulta las labores de investigación, en concreto a la hora de realizar revisión de literatura, ya que el término “estatus social” también se utiliza ampliamente en psicología social, refiriéndose al estudio del liderazgo, los roles sociales, el éxito socio-profesional u otros aspectos de organización y funcionamiento grupal, ajenos a la tipología sociométrica empleada en el estudio del rechazo entre iguales en el ámbito escolar. En este trabajo, en congruencia con los instrumentos sociométricos utilizados, en concreto el Sociomet (González & Garcia Bacete, 2010), empleamos su misma terminología y hablamos de tipología y de tipos sociométricos.

2.1. Definición y medidas de tipo sociométrico

El tipo sociométrico es una medida categórica, expresada por el grupo de iguales, que indica cómo funciona socialmente un individuo dentro de su grupo. (Cillessen, 2008, 2009).

La sociometría es un campo en el cual existe una amplia tradición de investigación científica (Cillessen & Bukowski, 2000), pero aún existe un debate sobre los diferentes inconvenientes o ventajas que presentan las distintas técnicas de evaluación sociométrica disponibles. Muñoz Tinoco, Moreno Rodríguez & Jiménez Lagares (2008) señalan que los constructos sociométricos, al medir procesos dinámicos, son sensibles al contexto, al grupo concreto en que se aplica y a las herramientas de medición y análisis. Por ello, se debe reflexionar sobre la influencia de las técnicas utilizadas, del tipo de preguntas realizadas o de los sistemas de clasificación empleados. Muñoz y colaboradores (2008) consideran que son los objetivos de la investigación sociométrica los que deben guiar la decisión de utilizar sistemas de clasificación más o menos restrictivos.

Actualmente los dos métodos más comunes de operativizar y medir el rechazo son o bien las escalas de calificaciones (rating) o bien las técnicas de nominaciones (McDougall *et al.*, 2001). Dentro de estas últimas, se utilizan dos procedimientos para identificar los tipos sociométricos, los estandarizados y los probabilísticos. García-Bacete se inclina por los métodos probabilísticos, de manera a evitar errores dependientes del contexto grupo-aula (García Bacete, 2007). En este estudio se ha empleado el procedimiento probabilístico de nominaciones, con criterios poco restrictivos en el número de nominaciones permitidas (nominaciones ilimitadas).

En un pequeño resumen de la historia de la sociometría, Ladd (2009, página 33), señala que en cuanto a la taxonomía obtenida a raíz de las nominaciones, “ los niños que recibían muchas nominaciones positivas (liking) se consideraban más aceptados que los que recibían menos, y los términos empleados por los primeros investigadores (por ejemplo Koch, Lipitt & Bonney) para describir a los niños a lo largo de este continuo eran “popular” versus “impopular” o “marginal (outsider)”. Pero existe una discrepancia entre la definición de popularidad utilizada por los investigadores sociométricos y el concepto de popularidad que tienen los sociólogos y los propios alumnos participantes de los estudios de investigación. En efecto, cuando se le pide a un alumno que identifique a sus compañeros más populares, suele mencionar a un grupo heterogéneo de compañeros que lo mismo pueden ser queridos

como no. Actualmente la literatura norteamericana usa los términos “popular” y “percibido como popular” que pueden prestar a confusión. Sociométricamente popular es aquel niño que es querido por sus compañeros, mientras que ser “percibido como popular” es independiente del afecto que tienen los compañeros. De hecho, un niño “percibido como popular” puede pertenecer a cualquier tipo sociométrico. Como plantea García Bacete (2006) el término ‘preferencia’ refleja de manera más apropiada que ‘popular’ el hecho de recibir muchas nominaciones positivas o de preferencia (liking). En este trabajo se emplea la terminología para los tipos sociométricos propuesta por García-Bacete: preferidos, rechazados, controvertidos, ignorados, medios (García-Bacete, 2006), así como el procedimiento sociométrico específico, probabilístico, también desarrollado por García-Bacete, que permite identificar a los diferentes tipos presentes en el aula (García-Bacete, 2007).

2.2. El tipo sociométrico Rechazado

Concepto de rechazo. El rechazo, una de las tipologías del estatuto sociométrico, indica hasta qué punto los iguales, de forma activa, expresan su desagrado, es “active dislike” según McDougall y colegas (2001, página 214). El rechazo puede darse tanto a nivel grupal (grupo-aula, pandilla) como a nivel diádico (pareja de amigos).

Expresión del rechazo. Este desagrado o rechazo puede expresarse de diferentes maneras, que conforman las siguientes seis grandes categorías según Asher, Rose & Gabriel (2001): a) negarse a una interacción o darla por terminada; b) impedir o imposibilitar que el otro tenga acceso a uno mismo, a otros, a objetos o lugares; c) agresión; d) dominancia; e) críticas negativas, reproches y desaprobación moral; f) aumentar el nivel de rechazo, buscando el apoyo externo e involucrando a una tercera parte.

Las medidas de rechazo reflejan las emociones y afectos negativos que los iguales tienen respecto a un compañero. Sin embargo, el rechazo no siempre implica conductas de exclusión o de victimización por parte de los iguales (McDougall *et al.*, 2001). La exclusión es el aislamiento activo de un niño por parte de sus iguales, mientras que la victimización involucra recibir muestras de vejaciones de forma crónica, con repeticiones muy seguidas en el tiempo.

Perfil del niño rechazado. El perfil ecológico del alumno rechazado presenta, entre otras, las siguientes características: 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 (García, Musitu, & García, 1990).

Relaciones interpersonales del rechazado. Todos los rechazados puntúan por debajo de la media en rating (calificaciones o evaluaciones) de sociabilidad, pero sólo algunos puntúan por encima de la media en agresión y sólo algunos puntúan por encima de la media en aislamiento. Esto conforma tres subtipos de rechazados., donde el nivel de agresión y el nivel de aislamiento establecen la diferencia entre los subtipos: a) rechazado-agresivo: agresión; b) rechazado-aislado: puntuación alta en aislamiento c) rechazado-medio: puntuaciones medias o bajas en agresión y aislamiento.

2.3. Correlatos del rechazo

Los correlatos del rechazo son tanto los factores precursores significativamente asociados (factores considerados como causas potenciales o correlatos predictivos), como los factores concurrentes, o co-ocurrentes, y las consecuencias posiblemente derivadas del rechazo.

Según la literatura disponible, entre los principales correlatos intrapersonales del rechazado figuran las conductas agresivas o disruptivas, el comportamiento inmaduro, la hiperactividad y el déficit de atención, las conductas de evitación y el aislamiento (Bierman, 2004; Coie, 2004; Rubin, Daniels-Beirness & Hayvren, 1982).

Aunque en estudios iniciales influenciados por el modelo incidental tanto agresión como aislamiento y retraimiento se interpretaron como factores predictivos del rechazo, posteriormente la investigación se decantó por los modelos causales y transaccionales y son actualmente considerados como consecuencias o coadyuvantes del rechazo (García-Bacete *et al.*, 2010).

3. Modelos asociativos

SUBÍNDICE DE ESTA SECCIÓN

- 3.1. Enfoques de efectos principales*
 - 3.1.1. Modelo incidental*
 - 3.1.2. Modelo causal*
 - 3.1.3. Modelo de diátesis-estrés*
- 3.2. Enfoques de efectos aditivos*
 - 3.2.1. Modelo transaccional o secuencial*
 - 3.2.2. Modelo mediacional*

Los intentos para explicar el fenómeno del rechazo y sus correlatos, considerados como precursores o como consecuencias, han conformado distintos modelos teóricos (Kupersmidt, Coie & Dodge, 1990; Ladd, 2005; Leary, 2001; Parker & Asher, 1987).

Los primeros intentos para identificar los precursores del ajuste del niño han sido guiados por la lógica de los modelos de los “efectos principales”, que enfatizan la causalidad principal de *o bien* las características individuales del niño (por ejemplo, las conductas agresivas o el retraimiento), *o bien* sus relaciones entre iguales (por ejemplo, conductas de rechazo). Sin embargo, en la década de los 90s estos paradigmas fueron revisados por los investigadores, que propusieron enfoques más complejos en los cuales se consideran que son las pautas interactivas o transaccionales las que contribuyen al ajuste del niño (Ladd, 2005).

3.1. Enfoques de efectos principales

3.1.1. Modelo incidental

Este modelo fue propuesto por Parker & Asher en 1987. En su marco explicativo, estos investigadores exponen que el rechazo es un indicador de una dimensión subyacente de competencia social y ajuste personal. El rechazo y los problemas conductuales asociados al rechazo son una manifestación consecuente a dicho factor subyacente.

El enfoque incidental no asume que los problemas relacionales con los iguales sean la causa de las futuras dificultades interpersonales e intrapersonales que predicen. Por el contrario, parte del principio que la asociación entre estas variables existe debido a que ciertos precursores conductuales o síntomas subclínicos afectaron de modo temprano a las relaciones entre iguales. Estos problemas relacionales son predictivos de futuros problemas , pero, según este modelo, no podemos asumir que las relaciones negativas entre iguales aporten una contribución única e independiente a problemas futuros de ajuste social y personal, sino que los niños rechazados por sus iguales lo son por trastornos subyacentes que luego conducirán a otros desajustes (Parker *et al.*, 2006).

Como se puede constatar, este modelo no tiene en cuenta que la propia experiencia del rechazo puede contribuir al desajuste.

La figura 1 propone una representación visual de este modelo.

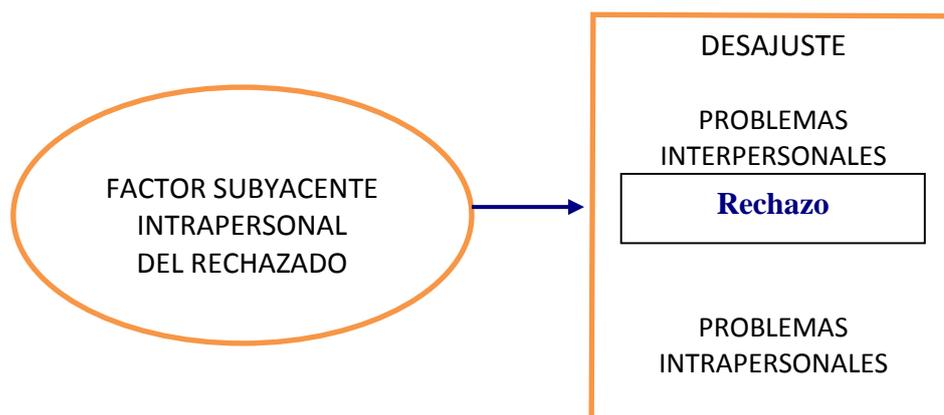


Figura 1. Modelo incidental

El trabajo de Ladd & Burgess (1999) ilustra este enfoque.

En un estudio longitudinal de 2 años, Ladd & Burgess (1999) siguieron a niños de 6 a 8 años, durante 1º y 2º de primaria. Los autores concluyen que el comportamiento social del niño, en este caso la agresividad, es predictiva de rechazo, tanto en su surgimiento como en su estabilidad , además de dificultades relacionales con los profesores y otros problemas de ajuste. Por otra parte, aunque encuentran que el comportamiento retraído no es predictivo de rechazo, sí lo es cuando va asociado a la agresividad, es decir que los niños a la vez

agresivos y retraídos son los que manifiestan tener las mayores dificultades en todos los campos, incluido sus relaciones con los iguales.

La figura 2 propone una representación visual del enfoque de este estudio.

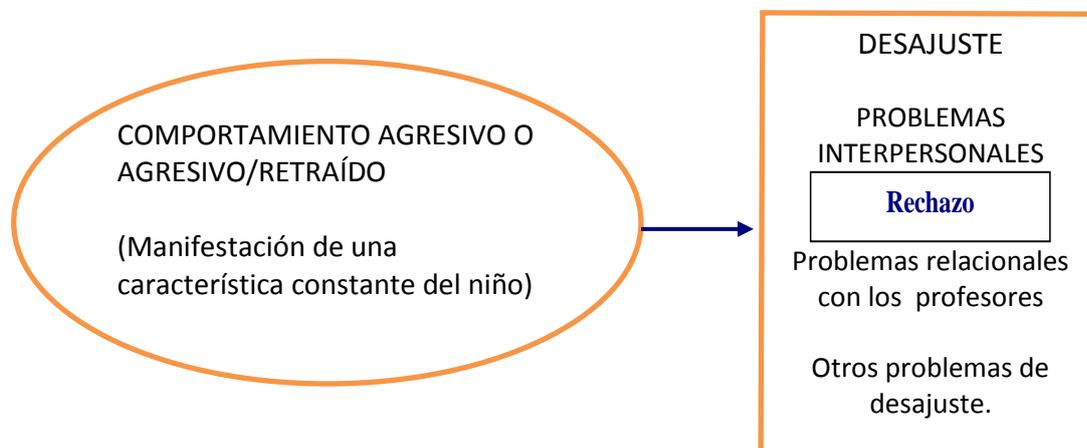


Figura 2. Estudio de Ladd & Burgess

3.1.2. Modelo causal

Según este modelo, también influenciado por la perspectiva de los efectos principales, el rechazo es un precursor y tiene una correlación predictiva con aspectos futuros de competencia social y ajuste personal. El rechazo se considera como un factor de riesgo para el niño rechazado, con influencias directas e indirectas, tanto presentes como futuras, en diversos aspectos de la vida del niño-a rechazado.

Este modelo entiende que la situación de rechazo que padece inicialmente el niño es la causa principal de su desajuste. Esta situación le impide el acceso a importantes experiencias de socialización, le priva de apoyo social y lo somete a más estrés. Todo esto tiene una influencia negativa sobre la maduración socio-cognitiva y la adquisición de habilidades sociales. Con el tiempo el niño rechazado es menos sociable en general, muestra más pautas cognitivas y conductuales idiosincrásicas y es más vulnerable al estrés (Parker *et al.*, 2006). Sin embargo hay que tener en cuenta que el modelo causal ignora totalmente los factores que pudieron anteceder a los problemas relacionales con los iguales.

La figura 3 propone una representación visual de este modelo.

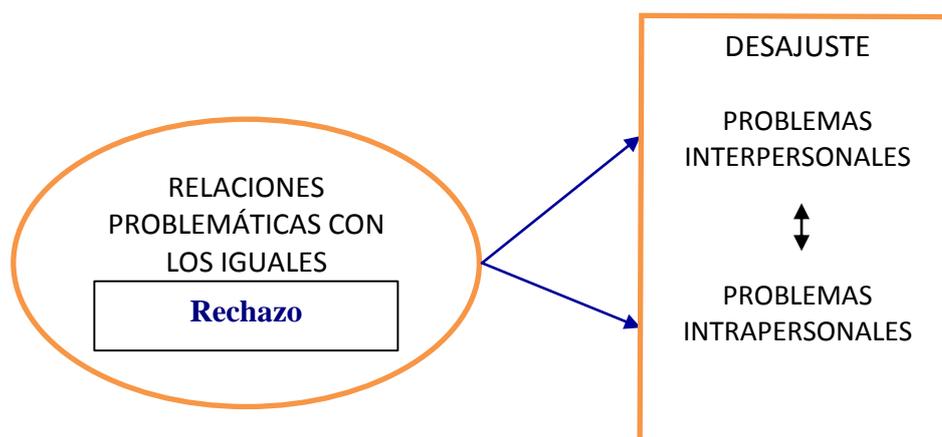


Figura 3. Modelo causal

Podemos encontrar un ejemplo de este enfoque, aunque ampliado, en el estudio de Kupersmidt, Burchinal & Patterson (1995). Con participantes de 9 años en el inicio de este estudio longitudinal de 4 años de extensión, de 4º de primaria a 1º de E.S.O., los resultados confirman que los problemas relacionales con los iguales en la infancia están asociados con agresión y delincuencia en la adolescencia. Los autores sugieren que diversos factores sociales de riesgo, como el rechazo por un lado y por otro lado el refuerzo de conductas antisociales por parte de amistades, pueden tener como consecuencia serios problemas externalizantes.

La figura 4 propone una representación visual del enfoque de este estudio.

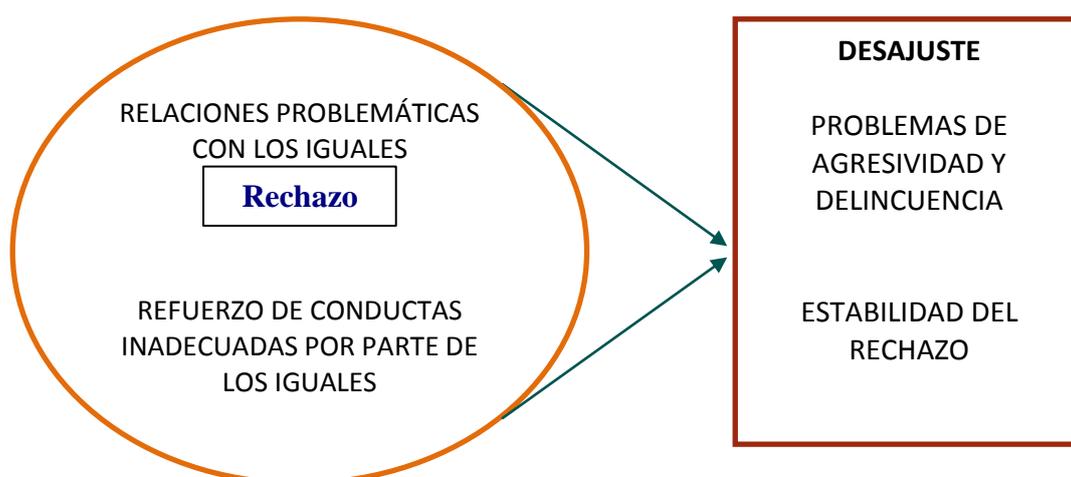


Figura 4. Estudio de Kupersmidt, Burchinal & Patterson

3.1.3. Modelo de diátesis-estrés

El modelo de diátesis-estrés es una teoría psicológica que explica la conducta como un resultado de la combinación a la vez de factores biológicos genéticos (vulnerabilidad innata o diátesis) y de experiencias vitales (eventos externos o estrés ambiental). Esta teoría se usa sobre todo para describir la aparición de trastornos mentales clínicos, -como la depresión y la ansiedad-, que se producen por la interacción de una predisposición biológica con sucesos procedentes del ambiente que precipitan la aparición del trastorno. Cuanto mayor sea la vulnerabilidad subyacente, menos estrés se necesita para desencadenar la conducta/trastorno. Y a la inversa, cuanto menor sea la contribución genética será mayor el estresante necesario para producir un resultado particular. Incluso así, un individuo que tiene en su bagaje biológico una diátesis que puede llevar a un trastorno no tendrá necesariamente que desarrollar el trastorno. Tanto la diátesis como el estrés son necesarios, ambos simultáneamente y en ciertos niveles, para que esto suceda. En ausencia de la interacción entre estos dos factores, genético y ambiental, cada uno de los factores se integra en un modelo de efectos aditivos, sin embargo, cuando los dos están presentes simultáneamente debemos considerar que se trataría de un modelo de efectos principales (Brendgen & Boivin, 2009).

En el marco de la investigación de la aceptación social de los iguales, este modelo se ha citado en relación con los correlatos internalizantes (soledad, ansiedad y depresión) asociados al rechazo.

La figura 5 propone una representación visual de este modelo.

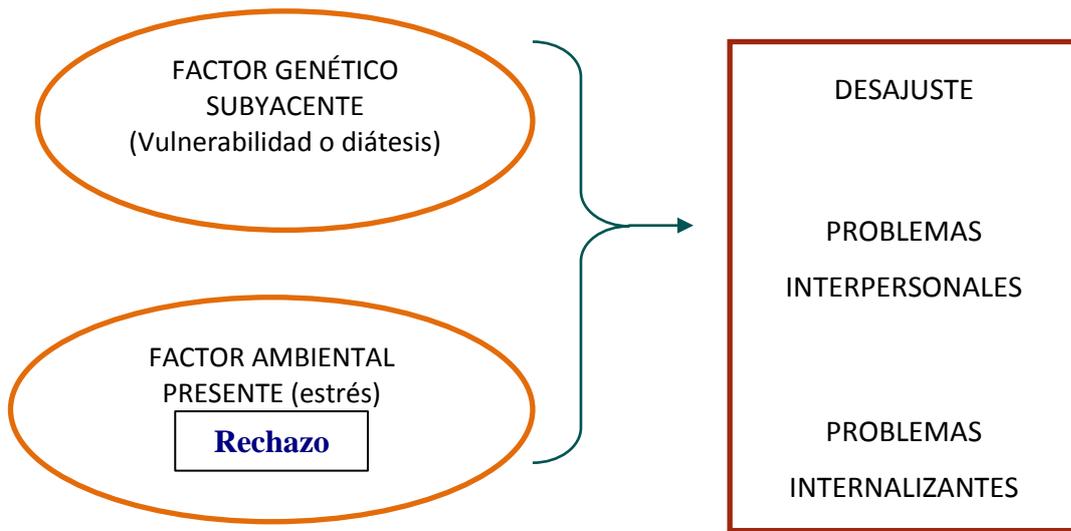


Figura 5. Modelo diátesis-estrés

Gazelle & Ladd (2003), exponen este modelo como tentativa explicativa de los resultados obtenidos en su estudio longitudinal de niños desde 1º a 4º de primaria. Los autores concluyen que los niños con altos índices de ansiedad, y que en 1º de primaria son excluidos por sus compañeros, resultan más estables en ansiedad y manifiestan niveles más altos en depresión en 4º, que los niños que, siendo igualmente altos en niveles de ansiedad en 1º, no son rechazados por sus iguales.

La figura 6 propone una representación visual del enfoque de este estudio.



Figura 6. Estudio de Gazelle & Ladd

3.2. Enfoques de efectos aditivos

3.2.1. Modelo transaccional o secuencial

El modelo transaccional surge de planteamientos como el que el equipo de Rubin se pregunta: “¿Los niños menos queridos lo son a causa de sus déficits socio-cognitivos y conductuales (...)? ¿Por otra parte, es posible que estos niños menos queridos tengan acceso a menos interacciones con los iguales, lo cual a su vez resulta en menos madurez cualitativa y más déficits socio-cognitivo?” (Rubin *et al.*, 1982, pp 346-347). En sus inicios este modelo, donde se examina la confluencia entre el comportamiento del niño y sus relaciones con los iguales como precursores del ajuste del niño, se ha nutrido de la literatura de la resiliencia y el riesgo.

Según el modelo incidental visto anteriormente, las características constitucionales naturales del niño conforman dimensiones subyacentes suficientes para predecir posibles problemas futuros. De la misma manera, el modelo causal implica que, aunque alguna característica o conducta del niño, tales como agresividad o retraimiento, pueda inicialmente contribuir al rechazo, es el propio proceso de rechazo, -es decir las interacciones limitadas del rechazado con los iguales y los procesos de socialización derivados de estas interacciones-, el responsable del futuro desajuste. Estos dos modelos, aunque hayan conducido las interpretaciones de muchas investigaciones longitudinales durante décadas, actualmente no satisfacen a la gran mayoría de los investigadores.

Mientras que los modelos incidental y causal son lineales e unidireccionales, el modelo transaccional presenta una pauta de continua y reciproca influencia entre el rechazo y el ajuste. Los procesos actúan de forma simultánea y se van retro-alimentando: comportamiento del niño hacia los iguales, problemas en las relaciones entre iguales, percepciones sociales del niño sobre sí mismo y sobre los otros y otras cogniciones, y vuelta a empezar con cada vez mayor intensidad y frecuencia. En su artículo, Coie (1990) introduce tres principales mecanismos afectados por el impacto del rechazo: habilidades sociales o estilo de afrontamiento, apoyo social y auto-estima. El autor describe de la siguiente manera las transacciones entre los diferentes procesos: El niño con habilidades sociales pobres tiene conductas retraídas o agresivas, lo cual provoca cierto rechazo entre

sus compañeros. Este rechazo inicial influye negativamente en las percepciones del niño sobre sí mismo y sobre los otros. Esto, a su vez, influye en el comportamiento del niño con los iguales, que se vuelve cada vez más desadaptativo, lo cual, a su vez, influye negativamente en las actitudes de los iguales y su comportamiento hacia el niño, etc., formando así “una espiral negativa de desarrollo” (Bierman, 2004, página 12).

Boivin & Hymel (1997) presentaron un modelo secuencial con muchas analogías con el modelo transaccional de Coie. Los autores parten de un estudio transversal, lo cual por supuesto sólo permite especulaciones y no inferencias formales. Sin embargo, los resultados que obtienen son altamente congruentes con pautas secuenciales, donde el impacto del rechazo sobre el ajuste intrapersonal, en concreto las percepciones sociales del niño rechazado, estaría en parte influenciado por las experiencias negativas actuales del niño con sus iguales.

La figura 7 propone una representación visual de este modelo.

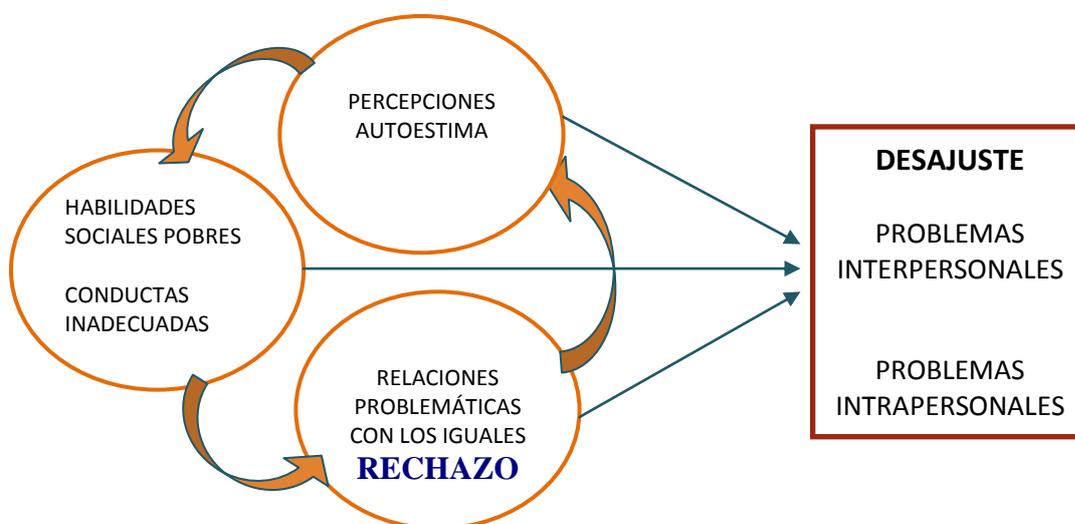


Figura 7. Modelo transaccional

El estudio de Buhs & Ladd (2001) ilustra este enfoque.

En este trabajo longitudinal con niños de 6 años, con medidas a principio y a final de 1º de primaria, se analizan procesos que pueden mediar entre el rechazo y el desajuste emocional y escolar. Los autores encuentran que el trato negativo dispensado al rechazado por sus iguales, (por ejemplo victimización, denegación de la entrada en un grupo, y exclusión de

las actividades grupales), así como la participación en clase del rechazado, tienen una influencia sobre el desajuste del niño consecuente al rechazo. Los autores enmarcan los resultados obtenidos en el modelo de Coie (1990), al cual contribuyen con una propuesta que introduce variables del constructo de rechazo que median entre el rechazo y las consecuencias de desajuste.



Figura 8. Estudio de Buhs & Ladd

3.2.2. Modelo mediacional

Este modelo, introducido por Kupersmidt & DeRosier (2004), pretende integrar en un marco coherente los diferentes enfoques existentes sobre la manera en que las experiencias sociales negativas impactan sobre el desarrollo del niño. Podemos considerarlo una ampliación del modelo transaccional de Coie, donde las autoras concretan y amplían los potenciales procesos intervinientes que llevan al desajuste y la estabilidad del rechazo.

Las autoras proponen la teoría de la multifinalidad para explicar la complejidad de los problemas relacionales entre iguales, en los cuales diversos factores tienen una influencia en el impacto que pueda tener el rechazo sobre el ajuste psico-socio-emocional del niño.

Según el modelo mediacional desarrollado por estas autoras, los principales factores que intervienen como mediadores entre los problemas relacionales con los iguales y el desajuste serían:

- a) Las experiencias sociales con los iguales. En el contexto de experiencias crónicas de rechazo, el niño rechazado se ve excluido de las interacciones sociales típicas de su edad. Este aislamiento social no le permite desarrollar adecuadamente las competencias sociales que le facilitarían el acceso a los iguales y su integración en el grupo. En especial, es más probable que no reciba el feedback correctivo necesario en muchas situaciones. Por el contrario está mucho más expuesto al feedback negativo, mientras que probablemente no reciba casi nunca feedback positivo por parte de los iguales. A largo plazo, el niño rechazado puede no saber cómo negociar las situaciones sociales usuales, presenta inmadurez social, y puede desarrollar pautas de comportamientos desviados tanto conductualmente como afectivamente, emocionalmente y cognitivamente.
- b) Las cogniciones sobre uno mismo y sobre los otros. Según la teoría del procesamiento de la información social, cuando el niño rechazado descodifica las pistas sociales de las interacciones que tiene con sus iguales, interpreta y evalúa la situación en términos de causalidad, estabilidad y globalidad, así como las intenciones de los iguales y la extensión y generalización del problema. Basándose en esta evaluación, selecciona una posible respuesta al problema. Cualquier déficit o desajuste en alguna de esas funciones cognitivas puede dar lugar a una respuesta desadaptativa. Por ejemplo, un sesgo de atención hacia pistas sociales de hostilidad, o la tendencia a emitir atribuciones externas hostiles, puede conducir a una respuesta reactiva agresiva.
- c) Los factores contextuales intrapersonales, interpersonales y ambientales. De manera general se trata de la disponibilidad de recursos intrapersonales, interpersonales y ambientales. Las percepciones del niño sobre la disponibilidad y la posible utilización de dichos apoyos puede servir de protección, o al contrario aumentar el riesgo de ocurrencia de consecuencias negativas.

Las autoras concluyen que las pautas de experiencias sociales negativas, las deficiencias socio-cognitivas, los entornos de riesgo o que no ofrecen apoyo, las respuestas afectivas y los comportamientos problemáticos pueden volverse cada vez más rígidos, con un aumento de su intensidad y frecuencia.

La figura 9 propone una representación visual de este modelo.

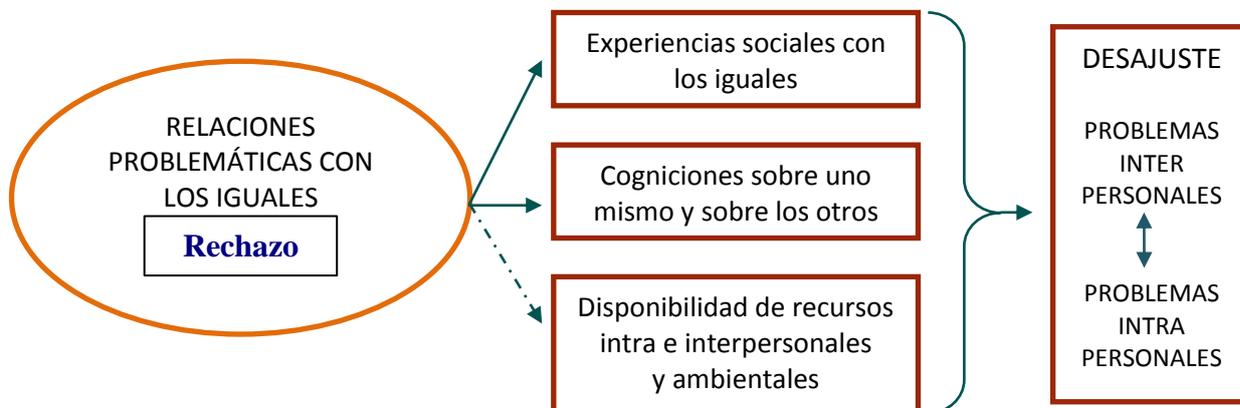


Figura 9. Modelo mediacional

La ilustración de este modelo viene dada con un estudio de caso que llevan a cabo las autoras, que exponemos a continuación de forma esquemática en la figura 10.

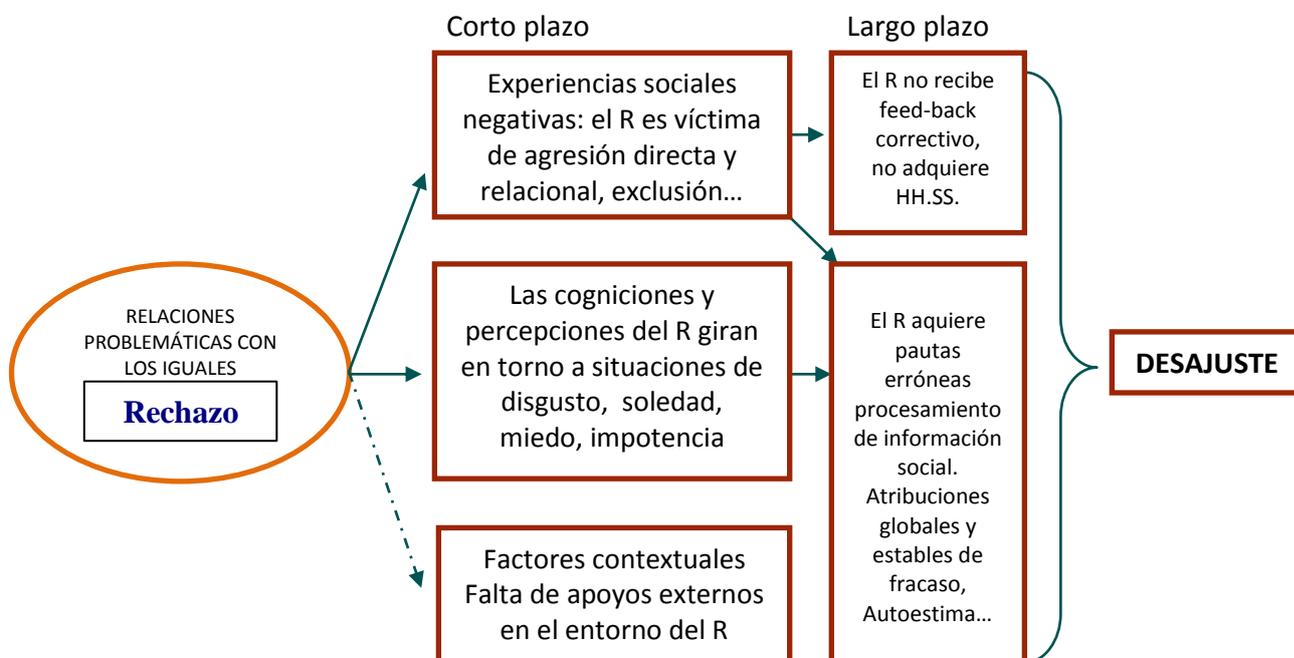


Figura 10. Estudio de Kupersmidt & DeRosier

4. Estabilidad del rechazo

SUBÍNDICE DE ESTA SECCIÓN

- 4.1. Fiabilidad de la medida sociométrica*
- 4.2. Cifras y procesos de estabilidad del rechazo*
- 4.3. Correlatos más frecuentemente estudiados*
 - 4.3.1. Conductas externalizantes*
 - 4.3.2. Conductas internalizantes*
 - 4.3.3. Ajuste escolar*
- 4.4. Correlatos estudiados en este trabajo*
 - 4.4.1. Percepción interpersonal*
 - 4.4.2. Amistad*
 - 4.4.3. Correlatos de nivel grupal*
 - 4.4.3.1 Nivel de aceptación y rechazo*
 - 4.4.3.2. Reputación afectiva*
 - 4.4.3.3 Centralidad*

4.1. Fiabilidad de la medida sociométrica

Antes de abordar los resultados de estabilidad del rechazo obtenidos en diversos estudios, conviene hacer mención de la variabilidad e imprecisión de la propia medida sociométrica, así como los distintos conceptos de estabilidad del rechazo a corto o largo plazo. Varios autores se han interesado por estas cuestiones, como por ejemplo Steenbeek & VanGeert (2007), que plantean con mucho acierto que el investigador debe ser consciente de la variabilidad intrínseca del mismo instrumento de medición. De esta manera, si el instrumento en sí es fiable y estable en sus mediciones, y los resultados obtenidos mediante medidas repetidas son que las preferencias de los niños por sus iguales son en realidad altamente variables, entonces el investigador puede decidir con fundamento no basarse en estas preferencias para dividir la clase en grupos, por ejemplo. O, por el contrario, si estas preferencias resultan ser estables, pueden servir para la formación de subgrupos, elaboración de programa de intervención, etc. En un estudio con niños de 6 a 8 años,

Steenbeek & VanGeert (2007) analizan las propiedades estadísticas de las mediciones de estabilidad de las calificaciones sociométricas tanto dadas como recibidas por los niños, en vista a comprobar la fiabilidad de la medida. A pesar de encontrar cierta variabilidad, los datos muestran un índice de estabilidad del instrumento alto, y los autores señalan que los cambios de tipo sociométrico observados entre una medición y otra son menos que los esperados en una hipótesis nula, es decir que la estabilidad del tipo sociométrico observada no es debida al azar. Por lo tanto existe fiabilidad en la medida.

4.2. Cifras y procesos de estabilidad del rechazo

Independientemente de las consideraciones expuestas anteriormente, el rechazo parece ser un fenómeno bastante estable, ya que el equipo de McDougall (2001) señala que según los estudios disponibles se comprueba que existe alrededor de 30% a 45% de mantenimiento sobre un periodo de 4 años. El rechazo es por lo tanto una situación de muy larga duración para muchos niños afectados.

Según el meta-análisis realizado por Cillessen y colegas (2000), la estabilidad del rechazo es la más alta de todos los tipos sociométricos, tanto a corto plazo (mediciones en intervalos inferiores a tres meses), como a largo plazo (un año o más). Garcia Bacete y colegas (2010) resume las cifras y apunta que hay entre 45% y 74%.de mantenimiento del rechazo a corto plazo, y entre el 18% y el 69% con una media de 45% a largo plazo, y concluye que, en general, se puede afirmar que la estabilidad se incrementa con la edad y decrece con el incremento del intervalo entre las mediciones.

En la literatura disponible existen varias tentativas de explicación a la estabilidad del rechazo, según las cuales los determinantes de la estabilidad pueden encontrarse en diferentes niveles y procesos:

- Individuo. Desde una perspectiva incidental, la estabilidad del tipo sociométrico puede resultar de la estabilidad de características subyacentes del niño. Sabemos que ciertos rasgos socio-cognitivos, emocionales y conductuales tienen relación con el estatus sociométrico. Si estas características son estables, el tipo sociométrico también lo sería. Por ejemplo, si un niño es constantemente agresivo puede resultar rechazado permanentemente.

- Grupo. Desde un enfoque causal, una explicación para la estabilidad podrían ser las experiencias sociales, que son diferentes de un tipo sociométrico a otro. Los niños que tienen un tipo sociométrico preferido o medio, interactúan con frecuencia con sus iguales, reciben constante feedback de sus acciones y pueden mejorar la eficacia de sus conductas. Por el contrario los niños rechazados a menudo no disfrutan de interacciones positivas con sus iguales y se ven así privados del aprendizaje resultante a nivel de competencia social, o incluso padecen interacciones negativas que dan como resultado el mantenimiento del rechazo.
- Procesos de percepción social del grupo. Desde el modelo transaccional, la estabilidad del rechazo se podría explicar mediante la reputación del rechazado y las expectativas sociales de los iguales. De forma selectiva, los iguales focalizan su atención en las conductas del rechazado que corresponden a sus expectativas, lo cual a su vez consolida la imagen negativa del rechazado.
- Procesos del Yo del rechazado. Un proceso involucrando las autopercepciones también podría explicar la estabilidad. Para evitar disonancia cognitiva y proteger su auto-estima, un niño rechazado puede tener atribuciones externas, o interpretar motivaciones hostiles en las conductas de los iguales y adaptar sus conductas a esas percepciones, teniendo así un comportamiento de retraído o agresivo, lo cual causa el mantenimiento del rechazo.

Respecto a la formación y el mantenimiento del rechazo, Garcia-Bacete y colegas (2010) sintetizan la teoría de Coie (1990), en la cual se distinguen dos fases principales en el proceso de rechazo entre iguales: una 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 que en la primera fase las relaciones negativas son temporales y circunstanciales, en la segunda fase son cada vez más frecuentes, intensas y generalizadas.

En cuanto a la taxonomía de la estabilidad del rechazo, es necesario precisar que aún no ha sido consensuada. En regla general se tiene en consideración el intervalo de tiempo entre

dos mediciones sociométricas y se habla de estabilidad a corto o a largo plazo . Steenbeek & VanGeert (2007), adoptando la misma postura que desarrollan Cillessen, Bukowski & Haselager (2000) en cuanto a la permanencia en el tipo sociométrico rechazado, consideran que la estabilidad del rechazo a largo plazo se basa en medidas repetidas con un intervalo igual o superior a doce meses, mientras que el corto plazo se refiere a un intervalo de tres meses o inferior entre las dos mediciones. En el presente estudio la estabilidad del rechazo se ha establecido en función de tres mediciones, distantes de 18 meses la primera y la tercera medición, y la estabilidad viene determinada no por el intervalo temporal sino por la frecuencia en que un individuo ha sido identificado como rechazado por sus iguales.

4.3. Correlatos más frecuentemente estudiados

Este apartado no pretende ser una revisión exhaustiva de los estudios de estabilidad del rechazo hasta la fecha, sino dar una visión panorámica de dos grandes ámbitos en los cuales la investigación se ha movido: los correlatos de nivel intrapersonal del rechazado y los de nivel grupal, refiriéndose al ámbito escolar y al grupo de iguales, ya que el presente estudio analiza correlatos de estos dos niveles. Se han excluido los resultados relacionados con el entorno familiar y el estilo parental, el grupo étnico-cultural, las amistades fuera del colegio, etc.

En la literatura disponible, los correlatos individuales de la estabilidad del rechazo más estudiados han sido las conductas externalizantes e internalizantes, los resultados académicos y el abandono escolar. En su revisión McDougall y colegas (2001) consideran cuatro grandes categorías de consecuencias a largo plazo del rechazo: Resultados académicos; sintomatología psicopatológica general; problemas internalizantes y problemas externalizantes. Los autores opinan que en el marco analítico de cada una de estas cuatro categorías es necesario tener en cuenta tanto el enfoque de los efectos principales como el de los efectos aditivos de los procesos de rechazo y comportamentales.

4.3.1. Conductas externalizantes

En lo que toca las conductas externalizantes, Coie & Dodge (1983), en un estudio longitudinal a lo largo de 2 años, con niños de 3° y niños de 5° de primaria al empezar el estudio, confirman una alta estabilidad del rechazo, 45% con un año de intervalo, y sugieren que el comportamiento social, agresividad versus cooperativismo, es un poderoso determinante de la posición sociométrica entre los iguales. Por su parte el equipo Vitaro, Gagnon & Tremblay (1990, 1992), en un primer estudio con niños de 6 y 7 años, asocia los niños establemente rechazados con baja conducta prosocial, aunque según los datos del primer año de seguimiento, significativamente, no muestran más agresividad o disruptividad que los niños rechazados ocasionalmente. Sin embargo, en la continuación de dicho estudio, encuentran que la conducta antisocial es predictiva de la estabilidad del rechazo. Del mismo modo, Pettit, Clawson, Dodge & Bates (1996), con niños de la misma edad, encuentran una asociación de la estabilidad no sólo con la baja conducta prosocial sino también con más agresividad. Según los autores, los resultados del estudio son consistentes con el modelo transaccional de Coie (1990) de desarrollo del rechazo que involucra las experiencias sociales en la fase emergente del rechazo y las características cognitivas y conductuales del niño en su mantenimiento. Hymel, Rubin, Rowden & Lemare (1990) también concluyen que la conducta agresiva y el rechazo en niños de 2° predicen agresividad y rechazo en 5° de primaria. Desde la perspectiva de los efectos principales (modelo incidental), Ladd & Burgess (1999), en un estudio longitudinal con niños de 6 a 8 años, siguiéndolos durante 1° y 2° de primaria, encuentran que los niños agresivos tienen significativamente más probabilidades que sus compañeros no-agresivos de desarrollar y mantener problemas relacionales con sus iguales, además de tener dificultades con sus profesores y otros problemas de ajuste.

Por su parte Walker (2009), en un estudio longitudinal de 6 meses con niños de 5 años, encuentra una estabilidad del rechazo moderada para los chicos (50%) y alta para las chicas (80%), asociada a bajo nivel de conductas interactivas positivas, de conducta cooperativa y de manifestaciones de afectos positivos.

Existen por lo tanto diversos estudios cuyos resultados son convergentes y sugieren que el comportamiento antisocial es predictivo, principal o aditivo, tanto de rechazo ocasional como de rechazo estable.

Sin embargo, García Bacete y colegas (2010, página 130, subrayado por nosotros), resumiendo las conclusiones del estudio de Sandstrom & Coie (1999) con niños de 4º y 5º de primaria, muy relevante en el campo que nos ocupa, comentan que “los rechazados que mejoran son capaces de percibir su propio rol en sus problemas con los iguales y pueden participar activamente en actividades extracurriculares; pueden verse a sí mismo como parcialmente exitosos a pesar de sus dificultades con sus iguales y a pesar de que sigan mostrando conductas agresivas”. Una posible explicación a este resultado reside en la edad de los participantes. Mientras que en grupos de niños de 6 a 8 años, que siguen normas sociales preestablecidas por el entorno familiar y escolar, el comportamiento agresivo es predictivo de rechazo, en la preadolescencia, por motivos evolutivos, es posible que las conductas agresivas sean consideradas incluso como deseables, al menos por parte de ciertos grupos informales, sobre todo de varones preadolescentes.

DeRosier, Kupersmidt & Patterson (1994), en un estudio longitudinal de cuatro años, con niños entre 7 y 12 años desde 2º hasta 4º de primaria, dentro del enfoque causal, encuentran que la estabilidad del rechazo se asociaba tanto con consecuencias externalizantes e internalizantes como con problemas de ajuste escolar.

Respecto a las conductas externalizantes asociadas al TDAH, Coie (2004) resume varios estudios de la década de los 90s, y concluye que el TDAH y las conductas disruptivas y demás asociadas a este trastorno son predictivas del rechazo y de su estabilidad.

A continuación viene la tabla 1, que resume los estudios mencionados anteriormente.

Tabla 1. Estudios de rechazo y conductas externalizantes

CONDUCTAS EXTERNALIZANTES				
Autores	Año	Muestra	Enfoque	Correlatos relacionados con la estabilidad del Rechazo
Coie & Dodge	1983	3° y 5° de primaria	E. principales - incidental	Agresividad predictiva de estabilidad de R
Hymel, Rubin, Rowden & Lemare	1990	2° a 5° de primaria	E. principales - incidental	Agresividad predictiva de estabilidad de R
Vitaro, Gagnon & Tremblay	1990, 1992	1° y 2° de primaria	E. principales - incidental	Baja prosocialidad predictiva de estabilidad de R Conducta antisocial predictiva de estabilidad de R
DeRosier, Kupersmidt & Patterson	1994	2° a 4° de primaria	E. principales - causal	R.estable predictivo de problemas externalizantes
Pettit, Clawson, Dodge & Bates	1996	1° y 2° de primaria	E. aditivos – transaccional	Baja prosocialidad predictiva de estabilidad de R Agresividad predictiva de estabilidad de R
Ladd & Burgess	1999	1° y 2° de primaria	E. principales - incidental	Agresividad (con o sin retraimiento) predictiva de estabilidad de R
Sandstrom & Coie	1999	4° y 5° de primaria	E. principales - incidental	Comportamiento agresivo asociado a mejora del tipo sociométrico
Ladd & Burgess	1999	1° y 2° de primaria	E. principales - incidental	Agresivo predictivo de estabilidad de R Agresivo/retraído predictivo de estabilidad de R
Coie	2004	Varios estudios	E. principales - incidental	TDAH predictivo de estabilidad de R
Walker	2009	Párvulos 5 años	E. principales - incidental	Bajo nivel de interacciones positivas, de cooperativismo, y de manifestaciones afectivas positivas predictivo de estabilidad de R

4.3.2. Conductas internalizantes

Conjuntamente con las conductas externalizantes, las conductas internalizantes, como el retraimiento, también han sido estudiadas desde las perspectivas de los efectos principales, partiendo de la presunción de que este comportamiento retraído es el reflejo de una característica constante del niño.

Ladd & Burgess (1999), en su estudio con niños de 1° a 2° de primaria, concluyen que el comportamiento retraído no es estable y tampoco es predictivo de problemas relacionales. Por el contrario el comportamiento agresivo es estable y asociado con la emergencia del rechazo, y los niños a la vez agresivos y retraídos son los que evidenciaban tener las mayores dificultades en todos los campos, incluido sus relaciones con los iguales.

Siguiendo un enfoque de efectos aditivos, las consecuencias negativas del comportamiento retraído son particularmente evidentes cuando van asociadas con autopercepciones negativas de competencia social e interpersonal, según constatan Hymel, Bowker & Woody (1993) en un estudio con niños de 3° a 5° de primaria. El comportamiento retraído unido a sentimientos de ansiedad, soledad y depresión, también es predictivo de consecuencias internalizantes negativas según constatan Boivin, Hymel & Bukowski (1995) en un estudio de con niños de 4° y 5° de primaria, con perspectiva de efectos aditivos, donde estos autores concluyen que la contribución relativa del retraimiento como predictivo de sentimientos de soledad está mediada por las experiencias relacionales negativas con los iguales.

Hymel y colegas (1990), así como Rubin, Burgess & Coplan (2002), desde el enfoque causal, encuentran una relación predictiva entre la exclusión social por parte de los iguales y los problemas internalizantes.

Ladd (2006), en un estudio longitudinal que abarca desde los 5 años de edad hasta los 12 años, se desmarca de los modelos transaccional y diátesis-estrés, y adopta una postura de efectos aditivos. Según los resultados de dicho estudio, el rechazo sería un factor de riesgo distinto, aditivo, predictivo de problemas externalizantes e internalizantes

Sin embargo, respecto a la relación entre retraimiento y rechazo, los resultados obtenidos en los distintos estudios no son tan homogéneos como los de los comportamientos agresivos y antisociales, pues parece ser que existe un efecto cultural. En estudios con población occidental, - Europa, Canada y Estados-Unidos-, los resultados demuestran una relación

directa positiva entre el comportamiento retraído y el rechazo, mientras que ocurre a la inversa en las culturas orientales, donde las pautas de timidez y retraimiento están asociadas con la aceptación de los iguales (Asher & McDonald, 2009).

Rubin, Bowker & Kennedy (2009) resumen la situación actual respecto a las relaciones entre rechazo y comportamiento retraído. Según estos autores se trata de procesos transaccionales que ocurren de la siguiente manera. Los niños retraídos socialmente, a medida que van pasando de la infancia a la adolescencia, se vuelven cada vez menos asertivos. Esta falta de asertividad puede ser debida en parte al rechazo crónico al cual están sometidos, ya que cuando solicitan algo de sus iguales son más propensos a recibir una negación como respuesta, y también a una espiral negativa de feedback, donde el niño inicialmente algo temeroso y tímido llega a atribuir sus fracasos sociales a problemas internos, y esta creencia se ve fortalecida por el aumento de fracasos en sus iniciativas sociales. El hecho de no saber cómo conseguir la aceptación y la complicidad o solidaridad de sus iguales predice el desarrollo de autopercepciones negativas sobre su competencia social y sus relaciones interpersonales. Es decir, el rechazo de hecho, “en la vida real” como dicen los autores (página 310), predice pensamientos y sentimientos negativos de sí mismo. Todo esto conduce a problemas internalizantes. Sin embargo, no todos los niños retraídos informan de altos niveles en soledad, depresión y ansiedad. Los autores hacen hincapié en distintos estudios, de los cuales concluyen que los problemas de desajuste de los niños socialmente retraídos estarían en parte determinados por la extensión de los problemas de rechazo al cual están sometidos simultáneamente. Esto apoyaría el enfoque de efectos principales de diátesis-estrés.

A continuación viene la tabla 2, que resume los estudios mencionados anteriormente

Tabla 2. Estudios de rechazo y conductas internalizantes

CONDUCTAS INTERNALIZANTES				
Autores	Año	Muestra	Enfoque	Correlatos relacionados con la estabilidad del Rechazo
Hymel, Rubin, Rowden & Lemare	1990	2° a 5° de primaria	E. principales - causal	Estabilidad de Rechazo predictivo de problemas internalizantes
Hymel, Bowker & Woody	1993	3° a 5° de primaria	E.aditivos-transaccional	Comportamiento retraído asociado a autopercepciones negativas de competencia social e interpersonal: predictivo de estabilidad del R.
DeRosier, Kupersmidt & Patterson	1994	2° a 4° de primaria	E. principales - causal	R.estable predictivo de problemas internalizantes
Boivin, Hymel & Bukowski	1995	4° y 5° de primaria	E. aditivos - transaccional	Comportamiento retraído asociado a sentimientos de soledad, ansiedad y depresión: predictivo de estabilidad del R.
Ladd & Burgess	1999	1° a 2° de primaria	E.Causal-Incidental	Retraimiento sólo no predictivo de R. Retraimiento+agresividad sí predictivo de R.
Rubin, Burgess & Coplan	2002	Varios estudios	E. principales - causal	Estabilidad de Rechazo predictiva de problemas internalizantes (soledad, ansiedad, depresión)
Gazelle & Ladd	2003	1° a 4° de primaria	E. aditivos-Diátesis-estrés	El rechazo es un exacerbante de la vulnerabilidad del niño
Flook, Repetti, & Ullman	2005	4° a 6° de primaria	E. aditivos – transaccional	Estabilidad de R y problemas internalizantes se predicen mutuamente.
Ladd	2006	1° a 6° de primaria	Efectos aditivos	R. presente como factor de riesgo aditivo, predictivo de problemas internalizantes y externalizantes.
Asher & McDonald,	2009	Varios estudios		Cultura occidental: retraimiento asociado a rechazo entre iguales Cultura oriental: retraimiento asociado a aceptación por parte de los iguales
Rubin, Bowker, & Kennedy	2009	Varios estudios	E. aditivos – transaccional E. principales Diátesis-estrés	Estabilidad de R y problemas internalizantes se predicen mutuamente. El R es un exacerbante de los problemas de retraimiento del niño
Bellmore	2011	4° a 5° de primaria	E. principales - causal	Estabilidad de R predice síntomas externalizantes

4.3.3. Ajuste escolar

En cuanto a los problemas de ajuste escolar, DeRosier y colegas (1994) concluyen que el rechazo, tanto si es crónico como no, es predictivo de absentismo escolar. Respecto al rendimiento académico, Flook, Repetti, & Ullman, (2005) en un estudio longitudinal con niños de 4° a 6° de primaria, encontraron que la baja aceptación de los iguales en 4° era predictiva de un autoconcepto académico más bajo y un aumento de síntomas internalizantes para el año siguiente, lo cual a su vez era predictivo de una baja competencia académica en 6°. Los resultados apoyan el modelo transaccional, ya que se confirmó que los síntomas internalizantes a su vez eran predictivos de una disminución de la aceptación de los iguales, lo cual indicaría que la baja aceptación de los iguales y la exclusión social son simultáneamente una consecuencia y una causa de las dificultades adaptativas del niño.

Recientemente, Bellmore (2011) en un estudio longitudinal siguiendo a niños de 4° de primaria en la transición a 5° en una nueva escuela, encuentra que el rechazo tiene influencia negativa sobre el rendimiento académico en 4° de primaria, y a su vez las bajas notas van asociadas a un aumento de rechazo entre 4° y 5°. La autora concluye que aquellos niños rechazados que no son capaces de cambiar su estatus social al cambiar de contexto escolar son especialmente vulnerables a los efectos negativos del rechazo tales como el abandono escolar, los síntomas internalizantes y el bajo rendimiento académico.

A continuación viene la tabla 3, que resume los estudios mencionados anteriormente

Tabla 3. Estudios de rechazo y ajuste escolar

RENDIMIENTO ACADÉMICO				
Autores	Año	Muestra	Enfoque	Correlatos relacionados con la estabilidad del Rechazo
DeRosier, Kupersmidt & Patterson	1994	2° a 4° de primaria	E. principales-Causal	R. , estable o no, predictivo de absentismo escolar
Flook, Repetti, & Ullman	2005	4° a 6° de primaria	E. aditivos – Transaccional	Bajo rendimiento y estabilidad de R se predicen mutuamente.
Bellmore	2011	4° a 5° de primaria	E. principales - causal	Estabilidad de R predice bajo rendimiento académico y abandono escolar

En resumen podemos concluir que los estudios longitudinales realizados hasta ahora sugieren que la estabilidad del rechazo puede ser predicha por factores individuales de comportamiento agresivo, o por el contrario, de retraimiento cuando éste está asociado a sentimientos de ansiedad o a baja auto-estima.

Por otra parte, el rechazo estable aumenta significativamente la predicción de futuros problemas de ajuste (Kupersmidt & DeRosier, 2004), que se manifiestan tanto en desajuste escolar como en problemas externalizantes e internalizantes (Bukowski *et al.*, 2007).

El modelo teórico explicativo al cual adhieren la mayoría de los investigadores actuales es un enfoque de efectos aditivos.

4.4. Correlatos del rechazo estudiados en este trabajo

Aunque los diversos correlatos del tipo sociométrico rechazado han sido frecuentemente estudiados de forma transversal, existen aún pocos estudios longitudinales, al menos en lo que se refiere al primer ciclo de primaria, -es decir el momento de entrar oficialmente en la escuela (la edad obligatoria legal es 6 años) y periodo de adaptación decisiva para el niño. Como se ha visto en el apartado precedente los estudios longitudinales se han centrado repetidas veces en variables de comportamiento social, léase conducta prosocial, agresividad o retraimiento, y en aspectos relacionados con el rendimiento académico, así como algunos estudios sobre las expectativas de los otros . Como se indicó en la introducción, este trabajo pretende estudiar longitudinalmente correlatos del rechazo que han recibido poca atención hasta ahora en población de niños de 6 a 8 años, en concreto autopercepciones de la aceptación social , amistades, reputación afectiva y centralidad.

4.4.1. Percepción interpersonal

Concepto de Percepción interpersonal. Según Cillessen & Bellmore (2002), la percepción interpersonal se refiere a la comprensión de uno mismo y de los otros que resulte de las interacciones sociales. En el marco de las relaciones entre iguales, se entiende que la

comprensión de un niño sobre sí mismo y los otros simultáneamente refleja e influencia sus interacciones sociales.

El concepto de percepción interpersonal se relaciona con la competencia social, como lo demuestran numerosos estudios (Cillessen & Bellmore, 2002).

Medición. La exactitud de las percepciones de aceptación por parte de los iguales se mide habitualmente haciendo una comparación de las nominaciones sociométricas que un niño espera recibir de sus iguales con las nominaciones reales que recibe efectivamente de sus iguales. Este procedimiento se hace tanto a nivel grupal que diádico. Cillessen & Bellmore (2002) opinan que el uso del término exactitud en la auto-percepción es apropiado únicamente en estudios donde las auto-percepciones de ser aceptado o no de un niño se compara con los juicios o evaluaciones reales de sus compañeros, y no con evaluaciones de otros terceros.

Antecedentes y estado actual del tema. La investigación sobre la exactitud de la percepción interpersonal ha sido guiada por la presuposición que las habilidades de percepciones sociales de los niños se desarrollan a la par de sus habilidades cognitivas generales, en línea con la teoría de toma de perspectiva social de Piaget. De forma consistente con este enfoque, la exactitud en la percepción interpersonal ha sido demostrada en niños a partir de 6 años (por ejemplo, Malloy, Yarlas, Montvilo, & Sugarman, 1996) También existen estudios que demuestran que niños de 4 años son capaces de identificar correctamente sus amigos “verdaderos” de entre sus “sólo” compañeros de clase (Smith & Delfosse, 1980).

El tipo sociométrico obtenido mediante las nominaciones, y en el caso que nos ocupa más concretamente el tipo Rechazado, únicamente refleja las evaluaciones afectivas del grupo hacia un individuo. Estas apreciaciones negativas no necesariamente son obvias para el niño rechazado, ya que ocurren en un contexto a menudo descrito como ambiguo (Dodge, Pettit, McClaskey, & Brown, 1986), donde el niño tienen que inferir hasta qué punto se lleva bien con sus compañeros.

Las investigaciones anteriores en el campo del procesamiento de información social han puesto énfasis en estudiar los sesgos, en particular el sesgo de atribución hostil. A pesar de una larga serie de estudios, poca investigación se ha desarrollado en lo que se refiere a la

exactitud en las percepciones del niño sobre la aceptación social por parte de sus iguales, especialmente en niños de 6 a 7 años, y menos aún de forma longitudinal.

A principio de la década de los 90s, numerosos estudios transversales se centran en las percepciones sociales positivas y negativas (ser querido/preferido, o no) (Cillessen & Ferguson, 1995; MacDonald & Cohen, 1995) ; Los resultados de estos estudios muestran menos exactitud de percepciones en los niños rechazados respecto a su aceptación por parte de los iguales, tanto a nivel diádico como grupal.

Especialmente relevante para el tema de las percepciones interpersonales es el estudio transversal de Boivin & Hymel (1997), con niños entre 8 a 10 años. En él los autores proponen un modelo secuencial donde las interacciones agresivas con los iguales o el retraimiento conducen a percepciones interpersonales negativas. Los autores encontraron que las percepciones interpersonales estaban parcialmente ancladas en la realidad, en el caso de experiencias entre iguales aversivas asociadas con rechazo y conductas sociales negativas. Aunque se trate de un estudio transversal y por lo tanto limitado en cuanto a la posible inferencias de procesos dinámicos, los autores concluyen que los resultados sugieren que el rechazo no es meramente un indicador de desajuste (modelo incidental de Parker & Asher , 1987) , sino que tiene un papel activo en el ajuste social co-ocurrente del niño rechazado , siendo congruente con un modelo transaccional. Explican que el impacto del rechazo y el retraimiento sobre las percepciones interpersonales está mediado por las experiencias negativas reales con los iguales, aunque señalan que también podrían estar en juego otros procesos inter- o intrasujeto.

Bellmore & Cillessen (2003) , en un estudio transversal con niños de 4º , concluyen que los niños no perciben con mucha exactitud el rechazo del cual son objeto. Entre las diferentes explicaciones dadas está la que el niño percibe efectivamente el rechazo pero no lo comunica abiertamente, o puede que el niño admita que no lo quieren pero es incapaz de identificar exactamente qué compañeros no lo quieren. Los resultados también muestran que el éxito social con los iguales es mayor cuando un niño tiene la percepción de ser querido por compañeros concretos que es capaz de identificar. Constatan que la inexactitud en la percepción interpersonal no es predictiva del rechazo entre iguales. Además, la percepción correcta del rechazo tampoco predice las amistades. Los autores explican que la meta-percepción emerge como un predictivo más fuerte de éxito social con los iguales que la

meta-exactitud, y sugieren que la percepción interpersonal en sí puede ser más importante para el éxito social que el hecho de ser exacta o no. No obstante señalan como limitación la transversalidad del estudio, que les impide extraer conclusiones sobre la causalidad de las relaciones.

Patterson, Kupersmidt & Griesler (1990) comprobaron la relación entre exactitud de las percepciones y el tipo sociométrico en niños de 3º y 4º de primaria y encontraron que los niños rechazados sobreestimaban su aceptación social, mientras que los promedios la subestimaban. Cillessen & Bellmore (1999) también obtienen los datos más bajos de exactitud perceptiva en los rechazados, mientras que Boivin & Beguin (1989), encuentran que aproximadamente la mitad de los rechazados tienen auto percepciones muy bajas en varias dimensiones (aceptación social, comportamiento, competencia física y académica) mientras que la otra mitad tienen una percepción exageradamente positiva de sí mismos.

Por otra parte, Hymel, Bowker & Woody (1993), constatan que las percepciones de los niños socialmente retraídos son bastante exactas, sobre todo las percepciones de aquellos niños socialmente retraídos que son también rechazados. Por el contrario los niños agresivos tenderían a sobreestimar sus competencias. Hughes, Cavell, & Grossman, (1997) también informan de la existencia de un sesgo de percepción en los niños agresivos, que se perciben más aceptados por sus iguales que lo son en realidad. En esta misma línea está el estudio de Zakriski & Coie, (1996), con una muestra de niños de 4º de primaria, dividida en rechazados agresivos, rechazados no-agresivos y medios. Las autoras señalan que los rechazados agresivos subestiman el rechazo del cual son objetos más que los rechazados no agresivos. Los autores emiten la teoría de que la inexactitud perceptiva tiene una función protectora.

La exactitud de la percepción interpersonal de los niños rechazados ha sido el objeto de numerosos estudios que la relacionan con diferencias significativas en distintos problemas tanto internalizantes como externalizantes. Por ejemplo, según Cillessen & Bellmore (1999) las percepciones incorrectas del estatus social es predictiva de soledad y problemas internalizantes respecto a los iguales.

Algunos estudios encuentran una relación entre la percepción del rechazo y síntomas internalizantes, tales como la tristeza, soledad y el retraimiento (Sandstrom & Zakriski, 2004), mientras que Guerra, Asher, & DeRosier (2004) demostraron que chicos rechazados de 3º de primaria que perciben con exactitud su posición sociométrica de rechazados tienden

a volverse más agresivos físicamente y tienden también a culpar a los demás de sus experiencias sociales fracasadas. Concluyen que la percepción del rechazo también puede tener una influencia sobre la conducta externalizante.

En un estudio longitudinal de tres años , siguiendo a niños de 1º, 2º y 3º hasta respectivamente 4º, 5º y 6º, Graham, Cohen & MacDonald (1997) , constatan que los niños que realizan una correcta identificación de los compañeros que les quieren aumentan sus posibilidades de interactuar positivamente. Los autores concluyen que, en 1º, 2º, y 3º de primaria, esta correcta identificación de quién los quiere es predictiva de la competencia social tres años después, y además predice quiénes entre los rechazados no se mantienen en el tipo rechazado al cabo de tres años.

Sandstrom & Coie (1999), en su estudio con niños de 4º a 5º de primaria encuentran que la correcta percepción del estatus sociométrico y el locus de control se relacionan positivamente con una mejora del estatus en los niños inicialmente rechazados. Sugieren que la percepción del rechazo puede ser una ventaja para aquellos niños efectivamente rechazados por sus iguales que reconocen sus propias responsabilidades sociales y no tienen atribuciones externas. En estos casos, la percepción del rechazo provocaría la tristeza pero a la vez actuaría de motivación para querer empezar un cambio de conducta. Patterson *et al.* (1990), y Hughes, Cavell, & Prasad-Gaur, (2001), también opinan que los niños en posición de riesgo frente a problemas sociales y de comportamiento, son aquellos que, siendo en realidad rechazados por sus iguales, se perciben socialmente aceptados. Esta misma postura es la que defienden Bandon, Calkin & Keane (2010) que , en un estudio con niños de dos y tres años de edad, arrojan resultados consistentes con otras investigaciones donde se señala que los niños que manifiestan altos niveles de agresividad tienen percepciones positivas infladas de su auto-competencia social, incluyendo su nivel de aceptación por los iguales. Las autores también opinan que este sesgo es un factor de riesgo para los niños con problemas de conducta agresiva, que tienden a un nivel de aceptación cada vez más bajo por parte de sus iguales.

A continuación viene la tabla 4, que resume los estudios mencionados anteriormente.

Tabla 4. Estudios de rechazo y percepción interpersonal

PERCEPCION INTERPERSONAL		
Autores	Año	Conclusiones
Boivin & Beguin	1989	Algunos Rechazados tienen percepciones muy negativas mientras que otros Rechazados las tienen exageradamente positivas
Patterson, Kupersmidt & Griesler	1990	Los Rechazados sobreestiman su aceptación social entre sus iguales; La inexactitud en las percepciones de los Rechazados predictiva de la estabilidad del R.
Hymel, , Bowker & Woody	1993	Los retraídos, rechazados o no, tienen percepciones exactas mientras que los niños agresivos se sobreestiman.
Cillessen & Ferguson	1995	Los Rechazados son menos exactos en sus percepciones interpersonales que el grupo control
MacDonald & Cohen	1995	Los Rechazados son menos exactos en sus percepciones interpersonales que el grupo control
Zakriski & Coie	1996	Los Rechazados agresivos perciben con menos exactitud el R. que los Rechazados no-agresivos
Boivin & Hymel	1997	Percepciones de los Rechazados exactas cuando el R. está acompañado de experiencias aversivas con los iguales.
Graham, Cohen & MacDonald	1997	La exactitud en las percepciones de los Rechazados predictiva de mejora de la posición social. No-estabilidad del R.
Hughes <i>et al.</i>	1997	Los niños agresivos se perciben más aceptados que lo son en realidad
Cillessen & Bellmore	1999	Los Rechazados son el tipo sociométrico con menos exactitud en sus percepciones interpersonales. La inexactitud en las percepciones es predictiva de soledad y problemas internalizantes
Sandstrom & Coie	1999	La exactitud en las percepciones de los Rechazados predictiva de mejora de la posición social
Hughes, Cavell, & Prasad-Gaur	2001	La inexactitud en las percepciones de los Rechazados predictiva de la estabilidad del R.
Bellmore & Cillessen	2003	Los Rechazados no perciben el R. con exactitud. La inexactitud en las percepciones no es predictiva de R. ¿La meta-percepción es más predictiva que la exactitud?
Sandstrom, & Zakriski	2004	La percepción del R. es predictiva de síntomas internalizantes (soledad, tristeza, retraimiento)
Guerra, Asher, & DeRosier	2004	La percepción del R. es predictiva de problemas externalizantes (aumento de agresividad, sesgos atribucionales)
Blandon, Calkin & Keane	2010	La inexactitud en las percepciones es un factor de riesgo para los niños agresivos, aditivo , predictivo de empeoramiento de posición social.

En resumen podemos decir que la percepción exacta del rechazo se asocia a problemas internalizantes y externalizantes, según con qué otras características del niño va acompañada (atribuciones, agresividad) . Para ciertos niños rechazados, ser consciente de ello puede ser una ventaja, una motivación para promover un cambio, mientras que para otros puede conducirles a agravar problemas de agresividad física, retraimiento y depresión.

4.4.2. Amistad

El equipo de Parker (2006), después de revisar la gran variabilidad individual de las experiencias sociales entre iguales, considera que se pueden configurar en dos dimensiones básicas- la aceptación de los iguales y la amistad-, y señalan que una línea muy importante de investigación futura es el estudio de las relaciones entre ambas dimensiones.

Concepto de amistad. “La amistad es una relación subjetiva y un constructo inherentemente diádico” (Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz, & Buskirk, 2006, página 446). Siendo que la amistad parece ser en principio cosa de dos personas, pero que no siempre los dos tienen la misma posición respecto de esta amistad, la definición puede resultar un poco ardua para un investigador. Newcomb & Bagwell (1995) proponen una definición que gira en torno a dos ejes perpendiculares: *conocer* y *querer*. Se crea así un espacio bi-dimensional donde por ejemplo un extraño es bajo en conocer y bajo en querer, un compañero rechazado es más alto que el extraño en el eje conocer pero muy bajo en el eje querer, y los amigos, tanto mutuos como unilaterales son altos en ambos ejes conocer y querer.

Newcomb & Bagwell (1995) constatan que, entre otras virtudes de la amistad, algunas de las características de las díadas de amigos son una actividad social intensa, frecuentes resoluciones de conflictos satisfactorias y un mejor rendimiento en general.

Medición. La aceptación o rechazo del grupo especifica la relación de un niño con el grupo, pero no las relaciones que ese niño pueda tener con algunos niños en concreto. Para evaluar la implicación de un niño en amistades, se utilizan mayoritariamente los procedimientos de nominaciones sociométricas recíprocas, donde se pide al niño que mencione sus tres

mejores amigos (Parker et al., 2006) o, en caso de nominaciones ilimitadas su mejor amigo primero, y después el segundo mejor amigo, seguido del tercero, etc.

Antecedentes y estado actual del tema. Un cuerpo de investigación creciente demuestra que las relaciones diádicas pueden proteger de las consecuencias negativas del rechazo e incluso de la victimización grupal (Hodges, Boivin, Vitaro, & Bukowski, 1999).

Bukowski & Newcomb (1984) hicieron un estudio longitudinal con niños preadolescentes, donde analizan diversos aspectos: la estabilidad del tipo sociométrico, la consistencia en las nominaciones, la predicción del cambio sociométrico y el proceso de selección de amistades. Teniendo en cuenta que observaron que los comportamientos positivos eran mejores discriminadores que los comportamientos negativos para las nominaciones positivas y negativas de los iguales, los autores sugieren que debajo de la estabilidad del tipo sociométrico subyace algo más que la simple consistencia en las nominaciones positivas y negativas de los iguales, y proponen relaciones causales entre los roles sociales y el estatus sociométrico. Estos autores estudiaron las percepciones que tenían los niños sobre aquellos compañeros que querían y aquellos que no querían. Los resultados indican que las cualidades positivas tienen más peso que las negativas en la elección de un amigo. Parece ser que el hecho de tener un número limitado de características negativas no es perjudicial para las relaciones de amistad, siempre y cuando estos rasgos negativos están acompañados por un número suficiente de rasgos positivos. Así pues el hecho de ser rechazado por tener “defectos”, comportamientos inadecuados, etc. podría ser compensado al tener algunas virtudes o cualidades que los potenciales amigos pudieran tener en cuenta. Gest, Graham-Bermann & Hartup (2001), en un estudio transversal con niños de 2º y 3º de primaria encuentran que el 39% de los niños rechazados tienen al menos una amistad mutua. Por su parte, Marande, Garcia-Bacete & Sanchiz Ruiz (2011), en un estudio transversal con niños de 1º de primaria, informan que los alumnos rechazados reciben menos nominaciones de amistad que los alumnos medios.

Bagwell, Newcomb, & Bukowski (1998), en un estudio longitudinal de 12 años, desde la preadolescencia hasta la adultez, demostraron que el rechazo, co-ocurrente con la falta de amistades, estaban relacionados con síntomas psicopatológicos en la adultez. Sin embargo encontraron que la única ocurrencia del rechazo no se asociaba con síntomas

psicopatológicos. Los autores concluyen que el hecho de tener un amigo íntimo en la niñez o preadolescencia puede ser tan relevante para la salud psicológica como el hecho de ser aceptado por el grupo de iguales, e incluso podría contrarrestar los efectos negativos del rechazo. Por su parte, Graham y colegas (1997) en un estudio con niños de 1º, 2º y 3º, siguiéndoles hasta respectivamente 4º, 5º y 6º, constatan que entre los niños rechazados que no se mantienen en el tipo rechazado al cabo de tres años, además de un aumento de nominaciones y calificaciones positivas, existe también un aumento del número de amistades mutuas.

Pero el efecto protector de las relaciones diádicas varía en función de los aspectos estudiados y en algunos casos la amistad puede contribuir a resultados negativos. Kuperschmidt y colegas (1995), en un estudio longitudinal con niños de 9 a 13 años, han encontrado que el apoyo tanto grupal como diádico puede conducir a conductas de agresividad y de delincuencia.

Laursen, Bukowki, Aunola & Nurmi (2007), en un estudio con niños de 7 a 9 años, encontraron que en los niños sin amigos, la exclusión social inicial se relacionaba positivamente con problemas internalizantes y externalizantes, y a la vez que los problemas internalizantes y externalizantes eran predictivos de un aumento de exclusión social y baja aceptación de los iguales. Los resultados sugieren que la amistad protege de consecuencias aversivas asociadas con la exclusión social y las dificultades de ajuste. Los autores adoptan la perspectiva de efectos aditivos y concluyen que los amigos promuevan el bienestar individual y protegen a los niños jóvenes de las consecuencias negativas de la exclusión social, rompiendo los lazos transaccionales existentes entre los problemas relacionales con los iguales y los problemas de ajuste.

A continuación viene la tabla 5, que resume los estudios mencionados anteriormente

Tabla 5. Estudios de rechazo y amistad

AMISTAD		
Autores	Año	Conclusiones
Bukowki & Newcomb	1984	Las cualidades positivas del amigo tienen más peso que sus defectos, y compensan para tenerlo como amigo.
Kuperschmidt <i>et al.</i>	1995	En preadolescentes, el apoyo de los amigos puede reforzar conductas agresivas y de delincuencia
Graham <i>et al.</i>	1997	Los R. que son capaces de mejorar su posición social también aumentan su número de amistades.
Bagwell, Newcomb, & Bukowski	1998	R. solo no es predictivo de síntomas psicopatológicos. R. + falta de amistad sí predice problemas psicopatológicos
Hodges, Boivin, Vitaro, & Bukowski	1999	La amistad es una protección y disminuye los riesgos de problemas internalizantes y externalizantes en situación de R.
Gest, Graham-Bermann & Hartup	2001	39 % de los Rechazados tienen al menos una amistad mutua
Laursen, Bukowki, Aunola & Nurmi	2007	Los R. con amigos están más protegidos frente a los problemas de ajuste.
Marande, Garcia-Bacete & Sanchiz Ruiz	2011	Los Rechazados reciben menos nominaciones de amistad que los alumnos Medios

4.4.3. Correlatos de nivel grupal

4.4.3.1. Nivel de aceptación y de rechazo

El nivel de aceptación y de rechazo se mide en función de las Nominaciones Positivas Recibidas (NPR) y las Nominaciones Negativas Recibidas (NNR).

Las NNR y las NPR son los correlatos esenciales en la determinación del tipo sociométrico, puesto que una combinación de ambas son las que todos los sistemas de identificación de tipos utilizan. De estas dos medidas la cantidad de NNR es una característica del rechazo,

dado que para que el alumno sea identificado como Rechazado tiene que recibir una cantidad o proporción muy alta de NNR. Pero por otra parte los alumnos pueden recibir NPR, aunque nunca en una cantidad o proporción muy alta.

Según los criterios establecidos por Garcia Bacete (2006,2007) 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 ($NPR < MNPR$).

El procedimiento de identificación de todos los tipos sociométricos propuesto por Garcia Bacete (2006,2007) es el siguiente:

- 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

*En el caso de nominaciones ilimitadas el valor será el límite inferior de NPR (LI_{NPR}), que como mínimo será 1.

Las abreviaturas se interpretan de la siguiente manera: NPR, nominaciones positivas recibidas; NNR, nominaciones negativas recibidas; M_{NPR} y M_{NNR} , media de NPR y de NNR, respectivamente; LS_{NPR} y LS_{NNR} , límite superior de NPR y de NNR, respectivamente; LI_{NPR} y LI_{NNR} , límite inferior de NPR y de NNR, respectivamente. (Para información más detallada consultar Garcia-Bacete & González, 2010; González & Garcia-Bacete, 2010a, 2010b)

4.4.3.2. Reputación afectiva

Concepto de reputación. Emler (1994) es uno de los primeros teóricos del fenómeno de la reputación. Según este autor, la reputación implica la idea de que alguien es conocido de forma indirecta, sin haberse presenciado físicamente ninguno de los hechos, conductas,

etc. que se le atribuyen, apoyándose en informes de terceros. La reputación también incluye juicios sobre los vicios y virtudes, puntos fuertes y débiles, basados en patrones de datos acumulativos que las personas procesan y vuelven a procesar, utilizando como medio de comunicación la conversación social. Por tanto, para que un individuo tenga reputación es necesario que esté incluido en una red de personas que se conocen entre ellas y hablen de ese individuo. Así pues, la reputación es un juicio social, no individual. Por otra parte la reputación liga al individuo a una identidad social, a un estereotipo social correspondiente a la reputación del individuo.

En base a esta reputación las demás personas tienen creencias y expectativas acerca del comportamiento del individuo, tanto pasado y actual como futuro, lo cual les conduce a un sesgo de percepción para poder confirmar sus expectativas. Snyder & Stukas (1999) explican así las pautas implicadas en la confirmación de las expectativas: a) las personas tienen ciertas creencias sobre un individuo ; b) las personas se comportan con el individuo como si sus creencias fueran verdades; c) El individuo adecua su comportamiento a las conductas y actitudes emitidas por las personas; y d) las personas interpretan el comportamiento del individuo como una confirmación de sus creencias.

Mientras que Emler (1994) habla de una función de control social desarrollada por la reputación, Jimenez-Lagares y colegas (2011, página 42 y siguientes) explican así el rol socializador de la reputación: “La reputación entre iguales hace referencia al conjunto de juicios que una comunidad realiza acerca de las cualidades personales de uno de sus miembros. [...] Pero es algo más que conducta social evaluada por observadores privilegiados. Se trata un fenómeno grupal producto de complejos procesos sociales que se comporta también como un factor socializador en sí mismo, puesto que la percepción que el grupo tiene de cada uno de sus miembros actúa como fuerza socializadora a través de las etiquetas más o menos explícitas con las que cada niño y niña es categorizado. Es decir, el concepto de reputación incluye un sesgo potencial que deriva de que, una vez establecida la reputación conductual, puede ser difícil de modificar, y, de algún modo, se hace menos dependiente de las conductas reales que los individuos ponen en marcha. Así, la reputación puede estar impregnada de elementos muy salientes, aunque infrecuentes, o de conductas que fueron frecuentes, pero que en el momento actual no lo son tanto. Además, la evaluación de la reputación de otros está influenciada por diversas características, como el

estatus, la edad o la simpatía hacia el otro, y, entre estas características, se encuentra la propia reputación.”

Medición. Aunque en la década de los 50s haya habido críticas a las medidas de reputación, afirmando que revelaban más sobre la persona que percibía que sobre la persona percibida, actualmente se ha comprobado que existe cierto consenso entre los miembros de una red social respecto a la reputación de una persona, y cuando un investigador utiliza medidas de reputación lo hace porque proporcionan sustitutos razonables de otro aspecto, en concreto la personalidad o el carácter real de la persona.

En la investigación de campo con niños de primaria, la reputación suele medirse utilizando nominaciones o calificaciones (rating).

En este estudio, y teniendo en cuenta que se pretende evaluar las creencias que tiene cada individuo de la clase sobre la afectividad positiva y negativa de cada uno de sus compañeros, se utilizan las nominaciones que responden a los ítems: “¿A quién le gusta estar contigo ” y “¿A quién NO le gusta estar contigo ”.

Antecedentes y estado actual del tema . La reputación del niño rechazado ha sido objeto de investigación. Los estudios sobre la manera en que los compañeros perciben y describen los niños rechazados revelan la prevalencia de estereotipos negativos y sesgados y percepciones distorsionadas (Bierman, 2004). Los sesgos reputacionales afectan la manera en que los niños perciben e interpretan las conductas sociales de los rechazados, atribuyéndoles malas intenciones (Dodge, 1980), o minimizando u obviando las conductas positivas que realizan los rechazados (Hymel, 1986). Cuando tienen expectativas de comportamiento inadecuado o antisocial por parte de un compañero, los niños se vuelven selectivamente atentos a este tipo de comportamiento, mientras parecen no ver las conductas sociales positivas que pueda realizar ese niño (Hymel, Wagner, & Butler, 1990). Estos autores explican que el niño rechazado se ve atrapado en un círculo vicioso, donde sus intentos de mejorar su comportamiento son ignorados por sus compañeros, cuyas percepciones están sesgadas por la reputación del rechazado, lo cual llevaría a reforzar el comportamiento inapropiado del rechazado. Las expectativas creadas hacen que los iguales noten principalmente (y a veces

únicamente) las conductas negativas del niño rechazado, a manera de profecía auto-cumplida, reduciéndose así las oportunidades hacia un cambio positivo (Bierman, 2004).

Caron, Vitaro, & Buisson (1994), en un estudio con un tamaño muestral muy reducido y variado en edades, de 58 niños constantes a lo largo del estudio, pertenecientes a clases desde infantil 5 años hasta 6° de primaria, hipotetizan que la reputación adquirida en el contexto grupal es uno de los factores que más contribuye al mantenimiento del rechazo.

Respecto a la reputación afectiva de los rechazados, es decir las creencias o expectativas de los iguales sobre si el rechazado les quiere o no, y le gustaría estar con ellos o no, no se ha realizado ningún estudio.

A continuación viene la tabla 6, que resume los estudios mencionados anteriormente

Tabla 6. Estudios de rechazo y reputación

REPUTACION		
Autores	Año	Conclusiones
Dodge	1980	La reputación social de niños (varones) agresivos influye en la construcción de un sesgo atribucional en los iguales, y aumenta el rechazo
Hymel	1986	La reputación del R. produce un sesgo de percepción en los iguales, que no ven las conductas positivas del R.
Hymel, Wagner & Butler	1990	Reputación negativa, como factor aditivo, predictiva de Estabilidad de R
Caron, Vitaro, & Buisson	1994	Reputación, como factor aditivo, predictiva de Estabilidad de R
Bierman	2004	La evaluación de los R. por parte de los iguales está sesgada (estereotipos negativos y percepciones distorsionadas)

4.4.3.3. Centralidad

La centralidad es también una medida de posición social. Mientras que la tipología sociométrica se refiere a afectos y preferencias interpersonales, la centralidad pone de manifiesto la visibilidad o nivel de “presencia física” de los alumnos percibida por sus compañeros.

Concepto de centralidad. Este concepto está relacionado con las redes sociales o estructuras grupales informales que existe en cada aula. Los niños y niñas de las aulas escolares forman

grupos espontáneamente. A más saliencia o visibilidad de un individuo dentro del grupo corresponde mayor centralidad. A nivel socio-emocional, el hecho de pertenecer a un grupo aumenta las oportunidades de relacionarse con los iguales. El estudio de la configuración de estas redes sociales formadas por los niños y niñas de cada aula proporciona datos sobre el clima social del aula en general, sobre la situación particular de cada niño en concreto y más especialmente en los casos de los alumnos que no pertenecen a ningún grupo, que pueden ocupar una posición de riesgo.

Medición. El método más común para medir las redes sociales es probablemente el Mapa Socio-Cognitivo o SCM (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Este método, desarrollado por Cairns y colaboradores, adopta dos importantes suposiciones metodológicas: a) que los niños son observadores expertos de toda la red social de iguales y que comparten puntos de vista convergentes sobre la composición de los grupos de dicha red; b) que los mapas sociales que facilita cada alumno se pueden agregar en un mapa social conjunto que proporciona una aproximación válida de los patrones de interacción en el aula (Cairns, Cairns, Neckerman, Gest & Garipey, 1988; Cairns, Garipey, Kinderman, & Leung, 1995). El SCM permite conocer la estructura grupal del aula, informando de cuántos grupos informales existen en el aula y qué niños conforman cada grupo. La técnica del SCM se aplica mediante un cuestionario en el cual se pide a cada niño que mencione qué niños de su clase suelen ir juntos o jugar juntos a menudo.

La visibilidad física o centralidad que tiene cada niño dentro de su grupo puede tener varios grados, de menor a mayor: periférico, secundario o nuclear. El niño que no pertenece a ningún grupo es aislado.

Antecedentes y estado actual del tema. La pertenencia o no a un subgrupo social, sea dentro o fuera del grupo-aula, ha sido ampliamente estudiada con poblaciones de preadolescentes y adolescentes, a menudo en relación con la delincuencia y el consumo de sustancias adictivas, en el marco del estudio de la resiliencia de niños en situación de riesgo. Sin embargo disponemos de muy pocos estudios relativos a niños entre 6 y 10 años que relacionen la centralidad con el tipo sociométrico.

Marande Perrin, Garcia-Bacete, Sanchiz Ruiz y colegas (2011), en un estudio transversal con niños de 1° de primaria informan que el 19.8% de rechazados es aislado, porcentaje que representa el doble de aislados que en la población general de alumnos, y que además entre los rechazados se encuentra un tercio menos de nucleares. Los autores también informan de datos significativos indicando que algunos rechazados se juntan y forman su propio grupito. Estos datos coinciden con la literatura donde existe cierta evidencia que los grupos en los que participan los alumnos rechazados suelen ser más pequeños y probablemente formados por otros niños de bajo estatus (Bagwell, Coie, Terry & Lochman, 2000).

Gest y colegas (2001), en un estudio con niños de 7 y 8 años, constatan que de forma significativa los niños rechazados considerados como tristes o muy sensibles por sus compañeros tienen una centralidad más baja, o tienden a estar aislados.

Al igual que ocurre con el tipo sociométrico, algunos de los correlatos más estudiados con la pertenencia a un grupo han sido los comportamientos externalizantes, en especial las conductas agresivas o prosociales. Un estudio pionero en este campo es el de Cairns y colegas (1988), con niños de 4° de primaria y adolescentes de 1° de E.S.O. Los autores constatan que los niños y adolescentes agresivos no difieren en centralidad de los no-agresivos. Estos niños tampoco difieren en aceptación y no son más rechazados que los no-agresivos. Sin embargo, en cuanto a las amistades, los autores informan que los individuos agresivos tienden a afiliarse con compañeros también agresivos.

Por otra parte, los estudios demuestran que el grupo tiene una poderosa influencia en las actitudes y conductas de sus miembros. El impacto del grupo informal puede verse directamente reflejado en el ajuste social, psicológico y escolar del niño (Chung-Hall & Chen, 2010).

El efecto socializador del grupo puede ser positivo o negativo (Ellis & Zarbatany, 2007). Estas autoras, en un estudio longitudinal con adolescentes de 12 años, constataron que la centralidad alta de un grupo puede magnificar el comportamiento prosocial, la agresión relacional y el comportamiento desviado. Por otra parte según este estudio la baja aceptación o rechazo sólo afecta la socialización del comportamiento desviado.

Chung-Hall & Chen (2010), en un estudio transversal con niños de diversas edades, de 3° a 6° de primaria, encuentran que los niños en grupos agresivos tienden a ser rechazados por sus iguales, experimentan dificultades escolares y son conscientes de sus problemas

conductuales. Las autoras informan de la falta de homogeneidad grupal (similitud en los miembros en agresividad o prosocialidad) en relación con el rechazo y comentan en particular que , contrariamente a lo que han podido leer en la literatura, en su estudio no se dan grupos de “aislados”.

Por su parte Jones & Estell (2010) en un estudio longitudinal con niños de 4° y 5° de primaria, constatan que los niños periféricos en su grupo tienden más a cambiar de grupo, en un intento de ganar visibilidad en un nuevo grupo.

A continuación viene la tabla 7, que resume los estudios mencionados anteriormente.

Tabla 7. Estudios de rechazo y centralidad.

CENTRALIDAD		
Autores	Año	Conclusiones
Cairns <i>et al.</i>	1988	La centralidad y la aceptación de los niños agresivos son las mismas que en los niños no-agresivos
Bagwell, Coie, Terry & Lochman,	2000	Los Rechazados forman parte de grupos más pequeños, con otros niños de baja posición social.
Gest, Graham-Bermann & Hartup	2001	Los R. vistos como tristes y sensibles por sus iguales son más aislados
Ellis & Zarbatany,	2007	Efecto socializador del grupo: La centralidad alta de un grupo puede promover tanto las conductas positivas como las negativas. El R. puede aumentar los comportamientos desviados
Chung-Hall & Chen	2010	Los niños pertenecientes a grupos agresivos tienden a ser rechazados, padecen desajuste escolar y son conscientes de sus problemas. Los Rechazados pertenecen a grupos no homogéneos en cuanto a agresividad o prosocialidad
Jones & Estell	2010	Los niños periféricos tienden a cambiar de grupo para ganar saliencia social
Marande Perrin, Garcia-Bacete, Sanchiz Ruiz y colegas	2011	El porcentaje de aislados en los Rechazados es el doble que en la población general de alumnos. Los R. se juntan para formar su propio grupo.

Parte II.- DISEÑO METODOLÓGICO

INDICE DEL CAPITULO

1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

1.1. Objetivos generales

1.2. Objetivos específicos

1.3. Hipótesis

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes

2.2. Instrumentos

2.3. Variables analizadas

2.4. Protocolo de administración

2.5. Técnicas de análisis empleadas

1. Objetivos e hipótesis de investigación

El principal objetivo de este estudio es explorar posibles variables que puedan contribuir al mantenimiento vs. cambio del tipo sociométrico rechazado. Para ello se han configurado 3 grupos de rechazados: a) Los rechazados ocasionales, los niños que fueron rechazados en una sola de las tres mediciones que se hicieron a lo largo del ciclo escolar, b) los rechazados intermitentes, que son aquellos niños que fueron rechazados en dos ocasiones y c) los rechazados crónicos, es decir aquellos que fueron rechazados en todas las mediciones. Pretendemos comparar estos tres grupos entre ellos y compararlos con un cuarto grupo, de niños medios estables, es decir, niños que resultaron con tipología media en todas las mediciones.

El carácter longitudinal de este estudio permite plantear dos preguntas de gran relevancia:

- a) La primera pregunta se refiere al aspecto intra-individual. ¿Se observan cambios intrasujetos en las variables estudiadas? En su caso, ¿los cambios observados en función del tiempo son de tipo lineal o no-lineal?

- b) La segunda pregunta se refiere a las diferencias intersujetos. ¿Se observan diferencias entre los distintos grupos de sujetos en cuanto a las variables estudiadas? En su caso, ¿en qué momentos se dan estas diferencias?

1.1. Objetivo general

Describir como cursan los correlatos del rechazo (variaciones en las percepciones individuales o expectativas de rechazo y la aceptación, variaciones en las amistades, variaciones en el nivel de aceptación vs rechazo de los iguales, variaciones en la reputación afectiva, en la centralidad en el aula) en el tiempo (primer ciclo de educación primaria, t1-t2-t3) y en cada uno de los tres grupos de estabilidad del rechazo (ocasionales, intermitentes, crónicos).

1.2. Objetivos específicos

- 1.- Analizar las diferencias/cambios de cada una de las variables analizadas a través del tiempo. ¿Los sujetos son globalmente diferentes en cada una de las mediciones?
- 2.- Analizar las diferencias entre los diferentes tipos de rechazados entre sí (rechazados ocasionales, rechazados intermitentes y rechazados crónicos) y entre cada uno de ellos respecto a los Medios estables en cada una de las variables analizadas. ¿Los grupos de sujetos son diferentes entre sí?
- 3.- Analizar las diferencias a través del tiempo de cada grupo en cada una de las variables analizadas. ¿Ro es diferente en t1,t2 y t3?; idem para Ri, Rc y Me).
- 4.- Analizar las diferencias entre cada grupo en cada tiempo en cada una de las variables analizadas. En t1, ¿Ro-Ri-Rc-Me son diferentes?; idem en t2 y en t3.
- 5.- Plantear una explicación tentativa del mantenimiento del rechazo en función de las variables precedentemente descritas, ya que “comprender los factores que mantienen la estabilidad del rechazo es importante para determinar el foco de la intervención con niños instalados en procesos estables de pobres relaciones con los iguales” (Garcia-Bacete et al., 2010, página 130)

1.3. Hipótesis

La hipótesis general de partida es que existen ciertas variables donde se diferencian significativamente los Rechazados crónicos del resto de Rechazados y de los Medios. En concreto, para los Rechazados crónicos o estables se hipotetiza un ajuste deficitario de las percepciones negativas en relación con las Nominaciones Negativas Recibidas, una sobreestimación de las Nominaciones Positivas Recibidas, un pobre índice de amistades (nominaciones recibidas de amistad), mientras que los Rechazados ocasionales (Rechazados sólo en 1 tiempo) no se diferencian de los Medios estables en ninguna de estas variables, y los Rechazados intermitentes se diferencian sólo parcialmente de los rechazados crónicos.

Hipótesis 1

El tipo sociométrico más estable es el de los alumnos Medios, seguidos por los Rechazados. La estabilidad disminuye a medida que aumenta el intervalo entre medidas.

Hipótesis 2

Pensamos que no hay diferencias entre el grupo de Rechazados ocasionales y el grupo de Medios estables. Dicho de otro modo ser rechazado en una sola medición de la tipología sociométrica no sería indicadora del nivel de riesgo que pueda tener un niño. Se requeriría ser más veces rechazados y/o que haya co-ocurrencia con otros factores, lo cual pondría el niño en posición de riesgo para un futuro desajuste.

Hipótesis 3

Pensamos que el grupo de Rechazados crónicos es diferente del grupo de Medios y del grupo de Rechazados ocasionales en todas las variables analizadas. Estos correlatos estarían actuando como mediadores de la estabilidad del rechazo.

Hipótesis 4

No sabemos qué puede pasar con el grupo de Rechazados intermitentes, ya que la literatura no habla de ellos, dado que en investigaciones anteriores se utilizan criterios temporales y no de frecuencia para estudiar la estabilidad. No obstante hipotetizamos que los Rechazados

intermitentes sólo se diferencian de los Rechazados crónicos en la menor cantidad de nominaciones negativas recibidas.

Hipótesis 5

El riesgo de estabilidad en el rechazo o por el contrario la posibilidad de mejora del tipo sociométrico se establece de forma temprana.

5.1. Pensamos que las diferencias entre los grupos de Rechazados están ya presentes en el tiempo t1.

5.2. Se hipotetiza además que los grupos mantienen unos niveles estables en las variables analizadas, siendo el grupo de Rechazados crónicos el más rígido.

A continuación se presenta un esquema del diseño metodológico.

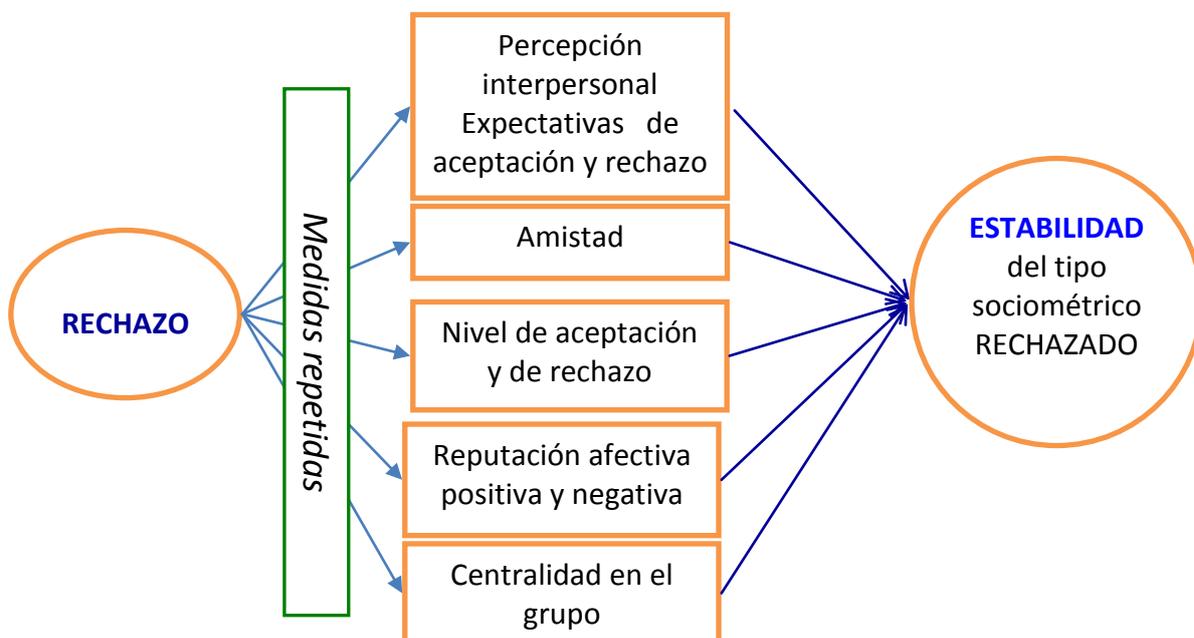


Figura 11. Diseño metodológico

2. Metodología

2.1. Participantes

En este estudio han participado 12 aulas de 5 colegios públicos de la provincia de Castellón. El alumnado estaba cursando 1º de Primaria en 2009-2010 y 2º de Primaria en 2010-2011. La muestra está formada por una muestra inicial potencial de 276 participantes en tiempo1 (noviembre-diciembre 2009, principio de 1º de primaria) que son el número total de alumnos repartidos en las 12 aulas.

La primera recogida de datos se realizó cuando los participantes estaban a final del primer trimestre de 1º de primaria (noviembre-diciembre 2009, tiempo t1) . La segunda recogida de datos se hizo a final de este mismo curso escolar (mayo2010, tiempo t2). La última recogida fue a final del curso siguiente, cuando los participantes estaban acabando 2º de primaria (mayo 2011, tiempo t3). De los 276 alumnos potenciales, 22 alumnos se quedaron fuera del estudio: 15 alumnos porque se dieron de baja antes de la última recogida de datos (mayo 2011) y otros 7 alumnos porque salieron del estudio longitudinal al repetir 1º de primaria.

Así pues se quedó una muestra de 254 alumnos, de los cuales 4 no pueden presentar autoinformes: para 2 potenciales participantes no se obtuvo la autorización parental, 1 alumno se quedó fuera del estudio por absentismo, otro por padecer una minusvalía física suficientemente importante como para impedirle contestar a los cuestionarios en condiciones habituales, además de ser muy absentista como consecuencia de su minusvalía física.

De esta muestra total de 250 alumnos estadísticamente válidos, presentes a lo largo de todo el estudio longitudinal, se seleccionó una submuestra de 78 alumnos. Esta submuestra está formada por 56 alumnos rechazados, identificados como tal en al menos una de las tres evaluaciones que se hicieron durante el estudio, y 22 alumnos seleccionados aleatoriamente entre los 124 alumnos que mantuvieron la tipología Medios de forma estable durante todo el ciclo.

Los 56 alumnos rechazados se dividen en tres grupos: los rechazados ocasionales, que son los alumnos que fueron rechazados sólo en una ocasión; los rechazados intermitentes o

alumnos que fueron rechazados en dos ocasiones; y los rechazados crónicos o alumnos que fueron rechazados en las tres ocasiones.

Respecto a la agrupación arbitraria de los rechazados en los 3 grupos anteriormente descritos, tal como ya se dijo en el punto 4.2 del marco teórico (ver taxonomía de la estabilidad del rechazo), el criterio de estabilidad aquí es la frecuencia en que un individuo es identificado como rechazado y no el intervalo de tiempo entre mediciones.

2.2. Instrumentos

Se han empleado el Cuestionario sociométrico de preferencias (GREI, 2009); el Cuestionario de amistad (GREI, 2009) ; y el Social Cognitive Maps (SCM) (Cairns, Garipey, Kinderman, y Leung, 1995), adaptado por el grupo GREI (SCM adaptado, 2009).

El Social Cognitive Maps (SCM) permite identificar los diferentes subgrupos que existen en un aula. En este método se pide a cada niño que identifique tantos grupos como pueda en su clase, siguiendo una técnica de recuerdo libre e ilimitado. Así pues, la centralidad en la red social del aula se define como el número de veces que un niño es nominado por sus compañeros como miembro de un grupo. Analizando los datos suministrados mediante el software específico del SCM (Leung, 1998), se obtienen dos medidas de centralidad: Centralidad del grupo y centralidad individual.

Posición de un grupo en el aula: Se refiere a cuán central es un subgrupo dentro del grupo aula. Para ello se obtienen medidas de la centralidad del grupo. La centralidad de un grupo se determina identificando los dos miembros del grupo que reciben el número de nominaciones más alto y se saca la media, que se denomina índice de centralidad. El grupo que tiene el índice más alto se considera que es el más central del aula. Para estimar el grado de centralidad relativa de los otros grupos se comparan sus índices de centralidad con el del grupo más central, y se establecen los siguientes puntos de corte: Nuclear (mayor o igual que el 70% del más central), secundario (entre 30% y 70%) y periférico (por debajo de 30%).

Para conocer la posición de un alumno dentro de su grupo se calcula el índice de centralidad individual. La centralidad individual, o lugar que ocupa un alumno dentro de su grupo, es función tanto del número individual de nominaciones recibidas como del índice de centralidad del grupo al que pertenece. Es decir, se compara la frecuencia de nominaciones individuales con el índice de centralidad de su grupo. Para identificar si el alumno es central, secundario o periférico en su propio grupo se utilizan los mismos criterios señalados anteriormente para la centralidad de los grupos.

Con una combinación de las dos medidas obtenidas anteriormente es posible determinar el grado de centralidad del sujeto en el aula. Se considera que los alumnos son nucleares cuando son sujetos centrales de grupos con alta centralidad o nucleares. Los alumnos son periféricos si son miembros con baja centralidad en su grupo con independencia de la centralidad del grupo, o si pertenecen a grupos con baja centralidad. Se considera que un niño está aislado en el aula cuando no pertenece a ningún grupo. Finalmente, se dice que son alumnos secundarios cuando no cumplen ninguno de los criterios anteriores. Además de la centralidad el programa arroja una serie de resultados:

El programa informa del número de sujetos participantes, del número total de grupos emitidos por estos sujetos, del número de grupos emitidos por cada participante, de las nominaciones totales que recibe cada uno de los sujetos y del número de grupos creados por el programa SCM. De estos grupos formados por el programa, aparecen detallados sus componentes, las nominaciones y la centralidad, tanto del grupo como de cada uno de los miembros dentro del grupo. El programa proporciona también las matrices de correlación y concurrencia de las nominaciones.

El Cuestionario sociométrico de preferencias (GREI, 2009). Se trata de un sistema de nominaciones entre iguales que pone al niño en situación de elegir a compañeros de clase en función de un criterio positivo o negativo previamente establecido. Hemos utilizado este cuestionario porque permite conocer el criterio de preferencia con dos dimensiones: nominaciones positivas y nominaciones negativas que realiza cada sujeto sobre los demás y además se conocen las percepciones que tiene de las preferencias que puedan tener los compañeros con respecto a él mismo.

Para este cuestionario, los niños disponían de una orla con las fotos de sus compañeros. Cuando se les formulaban las preguntas, los niños elegían a sus compañeros señalando con el dedo las fotos de los niños que nominaban. El número de nominaciones permitido era ilimitado.

Las preguntas del cuestionario son:

1. De todas las niñas y niños de tu clase que están aquí en las fotos

1º Señala con quién te gusta estar más ¿Por qué?

2º ¿Con qué otros niños o niñas te gusta estar más? ¿Por qué?

2. De todos los niños y niñas de tu clase que están aquí en las fotos

1º Señala con quién te gusta estar menos ¿Por qué?

2º ¿Con qué otros niños o niñas te gusta estar menos? ¿Por qué?

3. De todas las niñas y niños de tu clase que están aquí en las fotos

1º Señala a quién le gusta estar contigo. ¿Por qué?

2º ¿A qué otros niños o niñas les gusta estar contigo? ¿Por qué?

4. De todas las niñas y niños de tu clase que están aquí en las fotos

1º Señala a quién NO le gusta estar contigo ¿Por qué?

2º ¿A qué otros niños o niñas NO les gusta estar contigo? ¿Por qué?

Los datos obtenidos por los cuestionarios de preferencia se analizan mediante el software Sociomet (González y García-Bacete, 2010a), Sociomet proporciona la identificación de los tipos sociométricos de cada aula (Preferidos, Rechazados, Ignorados, Controvertidos y Medios de acuerdo con los criterios de García-Bacete (2006, 2007) y otros índices sociométricos. Para más información, ver González y García-Bacete (2010a, 2010b).

Cuestionario de amistad (GREI, 2009). También consiste en nominaciones ilimitadas entre iguales.

Las preguntas del cuestionario son:

De todas las niñas y niños de tu clase que están aquí en las fotos

1º ¿Quién es tu mejor amigo/a? ¿Por qué?

2º ¿Quién más es muy amigo tuyo ? ¿Por qué?

Si el niño mencionaba varios nombres seguidos, se insistía para que diga primero quién era su mejor amigo/a, seguido del segundo mejor amigo/a, etc.

2.3. Variables analizadas

El programa Sociomet arroja una gran cantidad de variables, tanto de nivel individual (i.e. realismo perceptivo positivo y negativo, ajuste perceptivo positivo y negativo...), como diádico (i.e. reciprocidades de amistad, cohesión de amistad...) y grupal (i.e. reciprocidades de preferencia positivas y negativas, cohesión...). Se realizó un filtro de todas las variables, con la finalidad de rechazar todas aquellas que no cumplieran supuesto de normalidad y otros requisitos previos a los análisis de varianzas de medidas repetidas.

En este estudio se han utilizado las siguientes variables, ordenadas según el nivel de análisis al que pertenecen.

Clasificación de los sujetos en grupos

- Tipología sociométrica. Se ha clasificado a los sujetos en los cinco tipos sociométricos (Preferido, Medio, Rechazado, Ignorado, Controvertido) de acuerdo con los criterios establecidos por García-Bacete (2007). A continuación, los rechazados se clasificaron en Rechazados ocasionales, Rechazados intermitentes y Rechazados crónicos.

Nivel individual

- Expectativas de aceptación. Se ha utilizado el Índice de Percepciones Positivas que proporciona Sociomet. Este índice consiste en el porcentaje de compañeros de su aula que un alumno cree que le habrán nominado positivamente.
- Expectativas de rechazo. Se ha utilizado el Índice de Percepciones Negativas que proporciona Sociomet. Este índice consiste en el porcentaje de compañeros de su aula que un alumno cree que le habrán nominado negativamente.
- Exactitud en las percepciones interpersonales. Se ha utilizado el valor Falsas Percepciones que proporciona Sociomet. Este valor es el número de percepciones emitidas, positivas o negativas, que no coinciden con las nominaciones recibidas positivas o negativas por parte de los compañeros. Es un indicador de expectativas sociales desajustadas o no cumplidas.

Nivel Diádico

- Amistad. Se ha empleado el Índice de Nominaciones Positivas Recibidas de Amistad que proporciona Sociomet. Este índice es el porcentaje de compañeros que han nominado al alumno como siendo amigo. Es un Indicador de amistad percibida por los compañeros.

Nivel Grupal

- Nivel de aceptación. Se ha utilizado el Índice de Nominaciones Positivas recibidas: que proporciona Sociomet. Este índice consiste en el porcentaje de compañeros que han nominado positivamente al alumno. Es un indicador de atractivo individual.
- Nivel de rechazo. Se ha utilizado el Índice de Nominaciones Negativas Recibidas que proporciona Sociomet. Este índice consiste en el porcentaje de compañeros que han nominado negativamente al alumno. Es un indicador de antipatía individual.
- Reputación afectiva positiva. Se ha utilizado el Índice de Impresiones Positivas que proporciona Sociomet. Este índice es el porcentaje de compañeros que creen que este alumno les habrá nominado positivamente.
- Reputación afectiva negativa. Se ha utilizado el Índice de Impresiones Negativas que proporciona Sociomet. Este índice es el porcentaje de compañeros que creen que este alumno les habrá nominado negativamente.
- Centralidad en el aula. De acuerdo con Cairns et al. (1995) los alumnos pueden ocupar cuatro posiciones en el aula: Aislado, Periférico, Secundario, Nuclear. Para determinar la centralidad se ha utilizado el programa SCM.

2.4. Protocolo de administración

Para garantizar la correcta comprensión de los ítems, la aplicación de los cuestionarios se hizo de forma individual en todas las ocasiones, en formato de entrevista diádica con el

niño-a, sacándolo del aula, en un espacio reservado donde un investigador entrenado leía en voz alta los ítems al alumno. El primer instrumento que se aplica es el SCM, ya que se trata de un cuestionario con recuerdo libre según especificaciones de los autores. Seguidamente se administran los cuestionarios sociométricos de preferencia y de amistad, para los cuales se recurre a la utilización de un póster de fotografías de todos los compañeros de la clase. La aplicación de los tres cuestionarios suele tener una duración de unos 15 minutos y va seguida de una técnica de distracción, que consiste en la selección y entrega de alguna pegatina o colorear un pequeño dibujo.

2.5. Técnicas de análisis empleadas

En este trabajo se analizan variables de tipo categórico y variables de tipo cuantitativo.

Las variables nominales y ordinales estudiadas son el grupo de estabilidad y la centralidad. Para detectar las posibles pautas de asociación entre estas variables categóricas, se llevan a cabo el procedimiento Tablas de contingencia del SPSS. En primer lugar se establece si existe asociación significativa entre las dos variables, mediante el estadístico chi-cuadrado. Se cuantifica esta asociación con el índice de asociación coeficiente de contingencia y luego se examinan los residuos tipificados corregidos para interpretar con precisión el significado de la asociación detectada.

Los residuos tipificados corregidos se distribuyen normalmente con media cero y desviación típica uno. Por lo tanto son fácilmente interpretables: con un nivel de confianza de 0.95, podemos afirmar que los residuos mayores de 1.96 delatan casillas con más casos de los que debería haber en esta casilla si las variables estudiadas fueran independientes, mientras que los residuos menores de -1.96 delatan casillas con menos casos de los que cabría esperar bajo la condición de independencia.

El análisis de los datos longitudinales cuantitativos se ha realizado según el procedimiento de análisis de varianza (ANOVA) de medidas repetidas. Se trata de un modelo de dos factores. Tenemos un factor inter-sujetos, con un grupo de sujetos en cada

nivel de este factor, y un factor intra-sujetos, por cuyos niveles pasan todos los sujetos. Es decir que se aplican medidas repetidas en el factor intra-sujetos.

El uso válido del ANOVA de medidas repetidas requiere: a) que el conjunto de datos sea completo sin pérdida de observaciones; b) que la distribución de las variables dependientes múltiples sea normal; c) que haya homogeneidad de las matrices de varianza-covarianza y d) esfericidad de la matriz de covarianza común.

Por lo tanto, para cada una de las variables cuantitativas estudiadas, en primer lugar se comprobó que cumplían los requisitos previos del modelo analítico de medidas repetidas.

En concreto se utilizaron los siguientes estadísticos:

a) Conjunto de datos completo. Se verificó que el N de sujetos válidos en todas las variables era el mismo (N válido = 78).

b) Normalidad de la distribución. El estadístico elegido para comprobar el supuesto de normalidad es la prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra. Esta prueba es un procedimiento de "bondad de ajuste", que permite medir el grado de concordancia existente entre la distribución de un conjunto de datos y una distribución teórica específica, en nuestro caso la distribución Normal. Su objetivo es señalar si los datos provienen de una población que tiene la distribución Normal.

La hipótesis nula es que las diferencias entre los valores observados y los teóricos de la distribución normal se deben al azar. Es decir, los valores observados no son diferentes de los valores teóricos de una distribución normal. El nivel de significación nos permite aceptar o rechazar esta hipótesis. Para todo valor de probabilidad superior a 0.05, se acepta la hipótesis nula de que existe normalidad en la distribución de la variable.

c) Homogeneidad de las matrices de varianzas-covarianzas. Las matrices de varianzas-covarianzas de los niveles del factor intra-sujetos deben ser iguales en cada uno de los niveles del factor inter-sujetos. Para contrastar este supuesto se realizan las pruebas de homogeneidad que nos ofrecen dos estadísticos, Box y Levene.

El estadístico M de Box y su transformación en F, permite contrastar la hipótesis de igualdad entre las matrices de varianzas-covarianzas. Cuando el nivel de significación es

superior a .05 se acepta la hipótesis nula. Si el programa no puede calcular el estadístico F es porque éste se aproxima mucho a cero, lo cual debe llevarnos a pensar que las matrices de varianzas-covarianzas son iguales, es decir que se acepta la hipótesis nula.

En caso de que el estadístico de Box lleve a rechazar la homogeneidad de varianza-covarianza, se recurre al estadístico F de Levene, que se interpreta en los siguientes términos: niveles críticos superiores a .05 permiten aceptar la hipótesis de igualdad de varianzas entre los niveles de factor inter-sujetos. Esta hipótesis se contrasta para cada nivel del factor intra-sujetos.

d) Esfericidad de la matriz de covarianza común. En los modelos de medidas repetidas es necesario suponer que las varianzas de las diferencias entre cada dos niveles del factor intersujeto, Estabilidad de Rechazo- variable MR (entre cada dos mediciones de la variable estudiada) son iguales. Con 3 niveles (tres tiempos de mediciones) tenemos 3 pares de combinaciones: t1-t2; t1-t3 y t2-t3. Calculando las diferencias entre las puntuaciones de estos 3 pares, tendremos 3 nuevas variables. En el modelo de un factor MR suponemos que las varianzas de estas 3 variables son iguales. Este supuesto equivale a afirmar que la matriz de varianzas-covarianzas es circular o esférica, esto es, que son iguales en todos los tiempos. Para contrastar este supuesto se utiliza la prueba de Mauchly. Cuando el nivel crítico asociado al estadístico W es mayor que .05, se acepta la hipótesis nula y se asume la esfericidad. En el caso de que el estadístico W lleve al rechazo de la hipótesis de esfericidad es posible optar por dos soluciones alternativas. Bien podemos basar nuestra decisión en los estadísticos multivariados (por ejemplo Traza de Pillai), pues no les afecta el incumplimiento del supuesto de esfericidad, bien podemos utilizar el estadístico F univariado aplicando un índice corrector (epsilon). En este estudio, en caso de rechazar la hipótesis nula de esfericidad de Mauchly, se ha optado por la estimación de Greenhouse-Geisser, que es la más conservadora de las dos estimaciones univariadas que arroja el programa. Cuando se utiliza el estadístico F univariado en condiciones de no-esfericidad es necesario corregir los grados de libertad, tanto del numerador como del denominador, multiplicándolos por el valor estimado del corrector Epsilon.

Cada variable MR o factor intra-sujeto estudiado en este trabajo tiene tres tiempos. El factor inter-sujetos es el grupo de estabilidad. El objetivo principal es estudiar el posible efecto del paso del tiempo de las variables MR sobre el grupo de estabilidad. Para cada una de las variables medidas en tres tiempos se lleva a cabo un ANOVA de dos factores con medidas repetidas en un solo factor.

Para poner a prueba la hipótesis nula referida al efecto del tiempo en las variables, en este estudio se utiliza el estadístico univariado F arrojado por el programa, bien con esfericidad asumida, bien en condiciones de no-esfericidad con la F corregida. El estadístico F nos indica que hay efectos intrasujetos cuando el nivel de significación es inferior o igual a .05. Se realizan comparaciones múltiples entre las medias para interpretar con más precisión el efecto intra-sujetos. Los contrastes para comparar los efectos principales intra-sujetos se llevan a cabo utilizando la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de error tipo I (rechazar la hipótesis nula siendo ésta cierta) . El programa ofrece comparaciones por pares entre los niveles del factor (los tres tiempos), con un nivel de significación en cada comparación.

Los contrastes polinómicos que el programa aplica por defecto permiten estudiar el tipo de relación existente entre la variable MR y el factor inter-sujetos . Se trata de contrastes ortogonales, así pues se muestran tantos contrastes como niveles tiene el factor MR menos uno. Teniendo en cuenta que tenemos tres tiempos en el factor MR, esta relación puede ser lineal o cuadrática. Es decir las medias se ajustaran temporalmente a una línea recta o a una curva.

En lo referente al efecto inter-sujetos , el estadístico F permite concluir que existe efecto significativo de la interacción cuando su nivel de significación es inferior o igual a .05. Para poder interpretar con mayor exactitud este efecto son necesarias las comparaciones múltiples entre las medias. El programa compara por pares los niveles del factor inter-sujetos (grupos de estabilidad) dentro de cada nivel del factor intra-sujetos (tres tiempos). Para controlar la tasa de error (es decir, la probabilidad de cometer errores de tipo I), los niveles de significación están ajustados mediante la corrección de Bonferroni.

Los resultados de estas comparaciones, junto con el gráfico de la interacción que realiza el programa, permiten precisar el significado del efecto de la interacción.

Parte III.- RESULTADOS

Los resultados vienen expuestos en 6 grandes apartados.

El primer bloque, con numeración “0”, es un bloque de análisis previos al tema central de este trabajo de investigación, está dedicado a la descripción de la muestra.

Con el bloque siguiente, con numeración “1”, empezamos el análisis de los resultados centrales del estudio. En el se presenta un análisis descriptivo de los datos de la estabilidad de los distintos tipos sociométricos. Seguidamente viene un bloque centrado más detalladamente en el tipo rechazado. En los tres bloques siguientes se exponen los datos obtenidos en relación con los tres niveles de correlatos estudiados en este trabajo, individual (percepción interpersonal o expectativas de aceptación o rechazo), diádico (amistad) y grupal (niveles de aceptación y de rechazo, reputación afectiva, centralidad en el grupo) .

Se presenta a continuación el índice del capítulo.

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

0. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA MUESTRA

1. ESTABILIDAD DE LOS TIPOS SOCIOMÉTRICOS

2. ESTABILIDAD DEL TIPO SOCIOMÉTRICO RECHAZADO

3. PERCEPCIÓN INTERPERSONAL

3.1. Expectativas positivas

3.2. Expectativas negativas

3.3. Exactitud en las Percepciones o Falsas Percepciones

4. AMISTAD

5. CORRELATOS DE NIVEL GRUPAL

5.1. Nivel de aceptación y de rechazo

5.1.1. Nivel de aceptación

5.1.2. Nivel de rechazo

5.2. Reputación afectiva

5.2.1. Reputación afectiva positiva

5.2.2. Reputación afectiva negativa

5.3 Centralidad

Los análisis descriptivos del primer y del segundo bloque se llevan a cabo mediante estadísticos descriptivos de frecuencia y tablas de contingencias.

En los tres bloques siguientes, los análisis de los correlatos asociados a la estabilidad se realizan con ANOVAs de medidas repetidas del modelo lineal general del SPSS, salvo el estudio de la variable de centralidad por ser una medida ordinal.

Para cada correlato estudiado, en primer lugar y de forma previa al análisis de medidas repetidas, se examina la normalidad de la distribución, la homogeneidad de las varianzas-covarianzas y el supuesto de esfericidad mediante las pruebas de Kolmogorov-Smirnov, Box o Levene, y Mauchly, respectivamente. Se mencionan el valor del estadístico obtenido en cada caso, con su nivel de significación. A continuación, y una vez comprobado que se cumplen las condiciones, se realizan los ANOVAs de Medidas Repetidas. Lo resultados de los Anovas se presentan en el siguiente orden:

1. Datos descriptivos (N, media, DT) en los tres tiempos.
2. Estadísticos de Efecto intrasujeto, intragrupo, intersujeto del Análisis de Medidas Repetidas de dos factores.
3. Forma de la distribución temporal de datos intra-sujetos (la tabla se incluye solo en caso de existir efectos intra-sujetos significativos)
4. Comparaciones entre tiempos (t1-t2; t1-t3; t2-t3) (la tabla se incluye solo en caso de existir efectos intra-sujetos significativos)
5. Diferencias entre grupos en cada tiempo (t1, Me-Ro-Ri-Rc; en 2 y en t3)
6. Evolución de cada grupo (medios, rechazados ocasionales, rechazados intermitentes y rechazados crónicos) a lo largo del tiempo (t1, t2, t3).

0. Análisis descriptivo de la muestra

A continuación se procede a describir la muestra empleada en el estudio.

A) Descripción de la muestra entera de 254 sujetos

La tabla 8 muestra la distribución de la muestra por centro escolar. En los centros escolares 1, 2, 3 y 4 el porcentaje varía entre 17% y 20%, mientras que el centro 5 representa algo más de 26% de la muestra.

Tabla 8. Distribución de la muestra total por centro escolar

Centro escolar	Frecuencia	Porcentaje válido
1	48	18,9
2	50	19,7
3	43	16,9
4	46	18,1
5	67	26,4
Total	254	100,0

En la tabla 9 se presenta la distribución de la muestra por sexo. La muestra se divide prácticamente en el mismo porcentaje para niños que para niñas, 51% y 49%, respectivamente.

Tabla 9. Distribución de la muestra entera por sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje válido
niño	130	51,2
niña	124	48,8
Total	254	100,0

B) Descripción de la submuestra

En la tabla 10 se describe la submuestra de rechazados y medios por centro escolar. Vemos que los porcentajes de alumnos en cada centro son semejantes a los observados en la muestra total. El centro 5 tiene un porcentaje ligeramente más alto que los otros 4 centros.

Tabla 10. Distribución de la submuestra por centro escolar

Centro escolar	Frecuencia	Porcentaje válido
1	16	20,5
2	15	19,2
3	14	17,9
4	14	17,9
5	19	24,4
Total	78	100,0

La tabla 11 informa de la distribución de la submuestras por grupos de estabilidad y sexo. Se observa que el porcentaje de chicos es más alto que el de chicas en cada grupo de rechazo. En el grupo de rechazados ocasional la diferencia es mínima, 56,5% versus 43,5%, pero esta diferencia de género aumenta en el grupo de rechazados intermitentes y sigue aumentando en el grupo de rechazados crónicos, llegando a 67% versus 33%. Sin embargo, estas diferencias no son significativas ($\chi^2_{(3)} = 0.409$, $p = .938$). Por lo tanto la estabilidad del rechazo afecta de la misma manera a niñas que a niños.

Para equilibrar la muestra de comparación de medios estables se seleccionó también más chicos que chicas, a pesar de que el estudio de diferencias por sexo no es un aspecto analizado en este trabajo.

Tabla 11. Distribución de la submuestra por grupos de estabilidad y sexo

	EstabilidadR	Sexo		Total
		Niño	Niña	
Medios estables	N	13	9	22
	% dentro de EstabilidadR	59.1%	40.9%	100.0%
	Residuos corregidos	-0.1	0.1	
R-ocasional (sólo en 1 tiempo)	N	13	10	23
	% dentro de EstabilidadR	56.5%	43.5%	100.0%
	Residuos corregidos	-0.4	0.4	
R-intermitente (en 2 tiempos)	N	11	7	18
	% dentro de EstabilidadR	61.1%	38.9%	100.0%
	Residuos corregidos	0.1	-0.1	
R-crónico (en los 3 tiempos)	N	10	5	15
	% dentro de EstabilidadR	66.7%	33.3%	100.0%
	Residuos corregidos	0.6	-0.6	
Total	N	47	31	78
	% dentro de EstabilidadR	60.3%	39.7%	100.0%

1. Estabilidad de los tipos sociométricos

La tabla 12 muestra la estabilidad del tipo sociométrico durante el primer año. Con un intervalo de tiempo de 6 meses, entre principio y final del curso de 1° de primaria, se observa una estabilidad de 76 % para el tipo sociométrico Medio, 45% para el tipo Preferido, 69% para el tipo Rechazado. Del tipo Ignorado se mantiene en tiempo t2 el 14%, es decir 1 alumno de los 7 iniciales en tiempo t1. En esta muestra de 254 alumnos sólo hay 2 alumnos de tipo Controvertido en tiempo t1, que se convierten en Medios en tiempo t2.

Tabla 12. Estabilidad del tipo sociométrico entre tiempo t1(nov2009) y tiempo t2 (mayo2010)

Tipo sociométrico en t1		Tipo sociométrico en t2					Total
		Medio	Preferido	Rechazado	Ignorado	Controv	
Medio	N	139	23	15	0	5	182
	% dentro de tiposocio-t1	76.4%	12.6%	8.2%	.0%	2.7%	100%
Preferido	N	16	14	0	0	1	31
	% dentro de tiposocio-t1	51.6%	45.2%	.0%	.0%	3.2%	100%
Rechazado	N	9	0	22	0	1	32
	% dentro de tiposocio-t1	28.1%	.0%	68.8%	.0%	3.1%	100%
Ignorado	N	4	0	2	1	0	7
	% dentro de tiposocio-t1	57.1%	.0%	28.6%	14.3%	.0%	100%
Controvertido	N	2	0	0	0	0	2
	% dentro de T tiposocio-t1	100.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	100%
Total	N	170	37	39	1	7	254
	% dentro de tiposocio-t1	66.9%	14.6%	15.4%	.4%	2.8%	100%

Nota: El tipo sociométrico viene determinado por hetero-informes (nominaciones de los iguales) , con lo cual el programa estadístico considera 254 casos válidos al final de los 2 años, aunque no se disponga de autoinforme en 4 de estos casos, bien por no tener autorización parental, bien por absentismo, bien por un problema físico grave que invalidaba las respuestas.

La tabla 13 muestra la estabilidad del tipo sociométrico entre el final del primer año y el final del segundo año. Con un intervalo de tiempo de un año, entre final del curso de 1º y final de curso de 2º , se observa una estabilidad de 83 % para el tipo sociométrico Medio, 38% para el tipo Preferido, 54% para el tipo Rechazado. El único alumno con el tipo sociométrico Ignorado en tiempo t2 pasa a ser Medio en t3. De los 7 alumnos de tipo Controvertido en tiempo t2, dos (29%) se mantienen en tiempo t3.

Tabla 13. Estabilidad del tipo sociométrico entre t2 (mayo 2010) y t3 (mayo 2011)

Tipo sociométrico en t2		Tipo sociométrico en t3					Total
		Medio	Preferido	Rechazado	Ignorado	Controv.	
Medio	N	141	14	11	2	2	170
	% dentro de tiposocio-t2	82.9%	8.2%	6.5%	1.2%	1.2%	100.0%
Preferido	N	21	14	0	0	2	37
	% dentro de tiposocio-t2	56.8%	37.8%	.0%	.0%	5.4%	100.0%
Rechazado	N	15	1	21	1	1	39
	% dentro de tiposocio-t2	38.5%	2.6%	53.8%	2.6%	2.6%	100.0%
Ignorado	N	1	0	0	0	0	1
	% dentro de tiposocio-t2	100.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	100.0%
Controv.	N	4	0	1	0	2	7
	% dentro de tiposocio-t2	57.1%	.0%	14.3%	.0%	28.6%	100.0%
Total	N	182	29	33	3	7	254
	% dentro de tiposocio-t2	71.7%	11.4%	13.0%	1.2%	2.8%	100.0%

La pauta de estabilidad es sensiblemente la misma entre los tiempos t1-t2 y los tiempos t2-t3, para todos los tipos sociométricos. La estabilidad sociométrica es muy alta a lo largo de los dos años de estudio para los niños clasificados como medios: 76% el primer año y 83% el segundo. Les sigue la categoría rechazados, con un 69% y 54% de estabilidad en el primer año y en el segundo respectivamente. Para la categoría sociométrica preferido tenemos 45% y 38% en el primer año y en el segundo respectivamente. Los niños controvertidos o ignorados representan porcentajes muy bajo respecto de la muestra total de 254 sujetos y su estabilidad puede ser difícilmente tomada en cuenta.

2. Estabilidad del tipo sociométrico rechazado

La tabla 14 muestra la estabilidad de cada tipo sociométrico durante todo el ciclo. Los porcentajes de estabilidad son los siguientes:

- Tipo Medio: de los 182 alumnos de tipo sociométrico Medio en t1, se mantienen 124 durante todo el ciclo. La estabilidad a lo largo de los dos años es del 68.1 %.
- Tipo Rechazado: de los 32 alumnos con el tipo sociométrico Rechazado en t1 se mantienen 15 durante todo el ciclo. La estabilidad a lo largo de los dos años es del 46.9%.
- Tipo Preferido: de los 31 alumnos con este tipo en t1 se mantienen 7 durante todo el ciclo. La estabilidad a lo largo de los dos años es del 22.6 %.

Tabla 14. Estabilidad del tipo sociométrico durante el ciclo

			Tipo sociométrico en t3					
			Medio	Preferido	Rechazado	Ignorado	Controv.	
Tipo sociométrico en t1	Medio	Tipo sociométrico en t2	Medio	124	7	5	2	1
			Preferido	15	7	0	0	1
			Rechazado	9	0	5	1	0
			Ignorado	0	0	0	0	0
			Controv.	4	0	1	0	0
	Preferido	Tipo sociométrico en t2	Medio	10	6	0	0	0
			Preferido	6	7	0	0	1
			Rechazado	0	0	0	0	0
			Ignorado	0	0	0	0	0
			Controv.	0	0	0	0	1
	Rechazado	Tipo sociométrico en t2	Medio	3	1	5	0	0
			Preferido	0	0	0	0	0
			Rechazado	5	1	15	0	1
			Ignorado	0	0	0	0	0
			Controv.	0	0	0	0	1
	Ignorado	Tipo sociométrico en t2	Medio	2	0	1	0	1
			Preferido	0	0	0	0	0
			Rechazado	1	0	1	0	0
			Ignorado	1	0	0	0	0
			Controv.	0	0	0	0	0
Controvertido	Tipo sociométrico en t2	Medio	2	0	0	0	0	
		Preferido	0	0	0	0	0	
		Rechazado	0	0	0	0	0	
		Ignorado	0	0	0	0	0	
		Controv.	0	0	0	0	0	

En resumen, la estabilidad del rechazo es de un 69% en un intervalo de 6 meses (mismo curso, alumnos de primer curso), de un 54% en un intervalo de 12 meses (final de primero, final de segundo curso) y de un 46.9% a lo largo del ciclo.

Formación de Subgrupos de estabilidad del rechazo

Teniendo en cuenta la tabla de contingencia anterior, se formaron los siguientes grupos de estabilidad del rechazo:

- Rechazados ocasionales (Ro), aquellos alumnos que son identificados como rechazados solo en un tiempo. Sólo en t1 hay 4 sujetos R, sólo en t2 hay 11 R, y sólo en t3 hay 7R. Total: 23 sujetos.
- - Rechazados intermitentes (Ri), aquellos alumnos que son clasificados como rechazados en dos tiempos, bien sea en t1 y t2 (7 alumnos), bien sea en t1 y t3 (5 alumnos) , bien sea en t2 y t3 (6 alumnos). Total: 18 sujetos. Vemos que los alumnos rechazados en dos tiempos consecutivos, t1-t2 y t2-t3, representan el 72% de su grupo (N= 13).
- Rechazados crónicos (Ro), aquellos alumnos que han sido identificados como rechazados en los tres tiempos. Total 15 sujetos.

Como posible grupo de comparación dentro del ANOVA de medidas repetidas se establece un grupo de Medios estables de 22 sujetos de entre los 124 posibles. Los sujetos han sido seleccionados de forma aleatoria, teniendo en cuenta que se mantenga la misma proporción de chicos y chicas que existe en el grupo de rechazados.

En la tabla 15 se presentan estos resultados.

Tabla 15. Formación de los grupos de estabilidad del Rechazo.

	Rechazados en t1 Nov-2009	Rechazados en t2 Mayo-2010	Rechazados en t3 Mayo-2011
Rechazados en t1 Nov-2009	N= 5	N=7	N=5
Rechazados en t2 Mayo-2010		N= 11	N= 6
Rechazados en t3 Mayo-2011			N = 7
Rechazados en los 3tiempos	N=15		
Medios en los 3 tiempos	N=22		

3. Percepción interpersonal

Las percepciones del niño sobre el afecto que sus compañeros tienen hacia él pueden tener implicaciones tanto en la auto-comprensión de su Yo como en sus futuras interacciones sociales, de ahí la importancia de estudiar esta variable en el estudio de la estabilidad del rechazo.

En este apartado se utilizan 3 variables: 1) expectativas positivas o percepción de a cuántos compañeros les resulto atractivo; 2) expectativas negativas o percepción de a cuántos compañeros no les gusto; 3) Exactitud de las percepciones o falsas percepciones. En las dos primeras variables se utilizará un índice o proporción respecto al número de compañeros del aula y en las falsas percepciones, ante la imposibilidad de obtener un índice absoluto, se empleará el N de nominaciones no acertadas.

3.1. Expectativas positivas

Supuestos previos

Comprobación de la normalidad de la distribución. De acuerdo con los valores de la Z de K-S obtenidos se puede afirmar que la distribución del índice de PP es normal en los tres tiempos (t1, Z de K-S = 0.947; $p= .331$; t2, Z de K-S =1.284; $p= .074$; t3, Z de K-S = 1.130; $p= .156$).

Comprobación de la homogeneidad de varianzas-covarianzas. El valor de la F transformada de la prueba de Box no es significativo ($F =0.917$; $gl1=18$; $p= .557$). Las varianzas-covarianzas son iguales.

Comprobación de la esfericidad de la matriz de varianzas-covarianzas. El valor de la W de Mauchly no es significativo ($W = 0.960$; $gl=2$; $p= .229$). Se asume la esfericidad.

ANOVA de medidas repetidas

Modelo de dos factores. Factor inter-sujetos: Tipo y Grado de Estabilidad. Factor intra-sujetos con medidas repetidas: Expectativas positivas

En la tabla 16 se presentan los datos descriptivos de la muestra en esta variable. En esta tabla se expone el número de sujeto, las medias marginales y la desviación típica, para cada grupo y tiempo. Se observa que el valor de la media del Índice de Percepciones Positivas emitidas oscila entre 16.49, en el grupo de Rechazados intermitentes, y 22.71, en el grupo de Medios. Tanto el valor más bajo como el más alto se dan en el tiempo t3.

Tabla 16. Percepciones Positivas Emitidas. Datos descriptivos de cada grupo en los tres tiempos

		N	Media	DT
1º Curso-Pre (t1)	Medio	22	17.48	12.731
	Ocasional	23	18.74	12.053
	Intermitente	18	18.81	10.959
	Crónico	15	16.97	12.187
1º Curso-Post (t2)	Medio	22	22.01	10.693
	Ocasional	23	17.25	8.398
	Intermitente	18	22.13	12.933
	Crónico	15	17.73	9.791
2º Curso-Post (t3)	Medio	22	22.71	12.744
	Ocasional	23	18.64	8.841
	Intermitente	18	16.49	12.813
	Crónico	15	18.42	9.273

En la tabla 17 se informa de los 3 efectos presentes en un Anova de Medidas Repetidas, efectos intra-sujetos, efectos intra-grupos y efectos inter-sujetos. En primer lugar se constata que no se dan efectos intra-sujetos significativos ($F_{2,78} = 0.639$; $p = .529$); no hay cambio intra- individual con el paso del tiempo. En segundo lugar, se observa que tampoco hay efectos intra-grupos significativos ($F_{6,78} = 0.993$; $p = .432$). Los sujetos de un mismo grupo evolucionan de la misma manera. Finalmente, los efectos inter-sujetos tampoco son significativos ($F_{3,78} = 0.563$; $p = .641$). No hay diferencias entre un grupo y otro.

Tabla 17. Percepciones Positivas Emitidas. Análisis de Medidas Repetidas de dos factores. Factor intrasujeto: Expectativas positivas. Factor intersujeto: Tipo y Grado de Estabilidad. Efecto intrasujeto, intragrupo, intersujeto.

	$F_{gl,N}$	Valor del estadístico F	n.s.	Eta al cuadrado	Potencia
Intrasujeto	$F_{2,78}$	0.639	.529	.009	.155
Intragrupo	$F_{6,78}$	0.993	.432	.039	.384
Intersujeto	$F_{3,78}$	0.563	.641	.022	.161

La tabla 18 muestra en cada tiempo entre qué grupos se puede dar una diferencia significativa. Vemos que ningún grupo se diferencia de los otros, en ninguno de los tiempos.

Tabla 18: Percepciones Positivas Emitidas. Diferencias entre grupos en cada tiempo

	t1		t2		t3	
	Diferencias de medias	n.s.	Diferencias de medias	n.s.	Diferencias de medias	n.s.
Medio-Ocasional	-1.260	1,000	4.758	,795	4.068	1,000
Medio-Intermitente	-1.336	1,000	-0.118	1,000	6.222	,492
Medio-Crónico	0.509	1,000	4.282	1,000	4.285	1,000
Ocasional-Intermitente	-0.076	1,000	-4.876	,863	2.154	1,000
Ocasional-Crónico	1.769	1,000	-0.476	1,000	0.217	1,000
Intermitente-Crónico	1.845	1,000	4.400	1,000	-1.937	1,000

La tabla 19 muestra las diferencias de medias de un tiempo a otro para cada uno de los grupos. Estos datos nos informan de la evolución de cada grupo a través del tiempo. Se observa que ninguno de los 4 grupos presenta diferencias significativas. Esto es los 4 grupos son estables en las expectativas positivas que mantienen. Una representación visual se puede consultar en gráfico 1

Tabla 19: Percepciones Positivas Emitidas. Evolución de cada grupo a través del tiempo

Tiempo	Medios		Rechazados Ocasionales		Rechazados Intermitentes		Rechazados Crónicos	
	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.
t1-t2	-4.533	.380	1.485	1.000	-3.315	.930	-0.760	1.000
t1-t3	-5.231	.316	0.097	1.000	2.327	1.000	-1.454	1.000
t2-t3	-0.698	1.000	-1.388	1.000	5.643	.183	-0.695	1.000

A continuación se presenta el gráfico 1 que permite una visualización de los resultados ofrecidos por el ANOVA de medidas repetidas de esta variable.

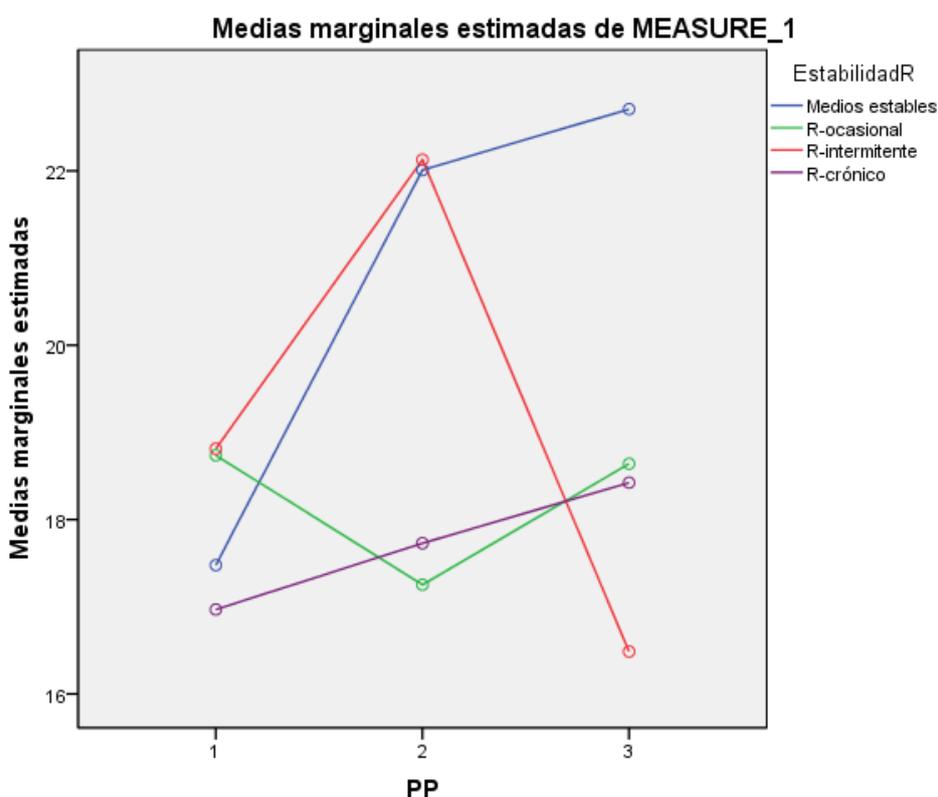


Gráfico 1. Percepciones Positivas Recibidas. Evolución de cada grupo (medios, rechazados ocasionales, rechazados intermitentes y rechazados crónicos) a lo largo del tiempo (t1, t2, t3)

3.2. Expectativas negativas

Supuestos previos

Comprobación de la normalidad de la distribución . Los valores de la Z de K-S obtenidos en los tres tiempos son : t1, Z de K-S = 1.701; $p= .006$; t2, Z de K-S =1.035; $p= .234$; t3, Z de K-S = 1.058; $p= .213$. Ya que el nivel de significación en t1 es inferior a .05, se realiza prueba de K_S para muestras relacionadas de indicePN-t1, indicePN-t2 e indicePN-t3, para comprobar la normalidad. El resumen de contrastes de hipótesis arroja un nivel de significación $p= .394$. Concluimos que las distribuciones indicePN-t1, indicePN-t2 e indicePN-t3 son iguales, y admitimos que la distribución del índice de PN es normal

Comprobación de la homogeneidad de varianzas-covarianzas. El valor de la F transformada de la prueba de Box no es significativo ($F =0.811$; $gl=18$; $p= .690$). Las varianzas-covarianzas son iguales.

Comprobación de la esfericidad de la matriz de varianzas-covarianzas. El valor de la W de Mauchly no es significativo ($W = 0.992$; $gl=2$; $p= .733$). Se asume la esfericidad.

ANOVA de medidas repetidas

Modelo de dos factores. Factor inter-sujetos: Tipo y Grado de Estabilidad. Factor intra-sujetos con medidas repetidas: Expectativas negativas.

La tabla 20 muestra los datos descriptivos de la muestra en esta variable. En esta tabla se expone el número de sujeto, las medias marginales y la desviación típica, para cada grupo y tiempo. Los datos oscilan entre 10.88 (valor de la media del grupo Rechazados intermitentes en tiempo t3) y 22.92 (valor de la media del grupo Rechazados intermitentes en tiempo t1).

Tabla 20. Percepciones Negativas Emitidas. Datos descriptivos de cada grupo en los tres tiempos

		N	Media	DT
1° Curso-Pre (t1)	Medio	22	12.99	11.033
	Ocasional	23	16.73	15.284
	Intermitente	18	22.92	13.211
	Crónico	15	13.42	12.498
1° Curso-Post (t2)	Medio	22	17.26	13.316
	Ocasional	23	14.31	11.324
	Intermitente	18	19.84	13.305
	Crónico	15	16.97	12.068
2° Curso-Post (t3)	Medio	22	11.95	08.828
	Ocasional	23	14.42	10.197
	Intermitente	18	10.88	13.373
	Crónico	15	12.99	11.271

La tabla 21 indica si hay efectos intra-sujetos, intra-grupos e inter-sujetos. Se observan efectos intra-sujetos significativos ($F_{2,78} = 4.001$; $p = .020$). Según nos indica el valor del eta al cuadrado, 5.1% del cambio intra-individual se explica por el paso del tiempo. La sensibilidad del diseño para detectar cambios reales es de 70.8% (potencia). No se dan efectos intra-grupos significativos ($F_{6,78} = 1.614$; $p = .147$), es decir que los cambios individuales en el seno de mismo grupo van todos en el mismo sentido y con la misma fuerza. Tampoco se dan efectos intersujetos significativos. ($F_{3,78} = 0.755$; $p = .523$), lo cual indica que no hay diferencias entre un grupo y otro.

Tabla 21. Percepciones Negativas Emitidas. Análisis de Medidas Repetidas de dos factores. Factor intrasujeto: Expectativas Negativas. Factor intersujeto: Tipo y Grado de Estabilidad. Efecto intrasujeto, intragrupo, intersujeto.

	$F_{gl,N}$	Valor del estadístico F	n.s.	Eta al cuadrado	Potencia
Intrasujeto	$F_{2,78}$	4.001	.020	.051	.708
Intragrupo	$F_{6,78}$	1.614	.147	.061	.605
Intersujeto	$F_{3,78}$	0.755	.523	.030	.204

La tabla 22 permite conocer la forma de la distribución temporal de los cambios intrasujetos. Aquí vemos que los datos evolucionan en forma lineal.

Tabla 22. Pruebas de contrastes intra-sujetos

Contraste	Lineal	Cuadrático
Estadístico	$F_{1,78} = 4.727$	$F_{1,78} = 3.135$
n.s.	.033	.081

La tabla 23 informa de las diferencias de medias entre los tres tiempos en esta variable, comparados dos a dos. Las pruebas post hoc indican que las diferencias son significativas solo entre t2 y t3 (Dif. medias= 4.534; $p = .026$). De forma global, los sujetos de la muestra emiten menos percepciones negativas en t3 que en t2.

Tabla 23. Percepciones Negativas Emitidas. Comparaciones entre tiempos (t1, t2, t3) pares

Tiempo	Diferencia de medias ($t_i - t_j$)	n.s.
t1-t2	-0.579	1.000
t1-t3	3.995	.099
t2-t3	4.534	.026

La tabla 24 muestra en cada tiempo entre qué grupos se puede dar una diferencia significativa. Se comprueba que no hay diferencias significativas entre los grupos, en ningún tiempo.

Tabla 24: Percepciones Negativas Recibidas. Diferencias entre grupos en cada tiempo

	t1		t2		t3	
	Diferencias de medias	n.s.	Diferencias de medias	n.s.	Diferencias de medias	n.s.
Medio-Ocasional	-3.746	1.000	2.951	1.000	-2.461	1.000
Medio-Intermitente	-9.929	.122	-2.588	1.000	1.073	1.000
Medio-Crónico	-0.437	1.000	0.285	1.000	-1.034	1.000
Ocasional-Intermitente	-6.184	.841	-5.539	.983	3.534	1.000
Ocasional-Crónico	3.309	1.000	-2.666	1.000	1.426	1.000
Intermitente-Crónico	9.492	.257	2.873	1.000	-2.108	1.000

La tabla 25 muestra las diferencias de medias de un tiempo a otro para cada uno de los grupos. Estos datos nos informan de la evolución de cada grupo a través del tiempo. Se observa que sólo el grupo de Rechazados intermitentes presenta diferencias significativas temporalmente, entre t1 y t3 (Dif. medias= 12.035; $p=.006$), y entre t2 y t3 (Dif. medias= 8.963; $p=.034$). En cada caso las percepciones negativas van bajando con el tiempo.

Tabla 25: Percepciones Negativas Emitidas. Evolución de cada grupo a través del tiempo

Tiempo	Medios		Rechazados Ocasionales		Rechazados Intermitentes		Rechazados Crónicos	
	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.
t1-t2	-4.269	.563	2.428	1.000	3.072	1.000	-3.547	1.000
t1-t3	1.033	1.000	2.318	1.000	12.035	.006	0.435	1.000
t2-t3	5.301	.281	-0.110	1.000	8.963	.034	3.982	.887

A continuación se presenta el gráfico 2 que permite una visualización de los resultados ofrecidos por el ANOVA de medidas repetidas de esta variable.

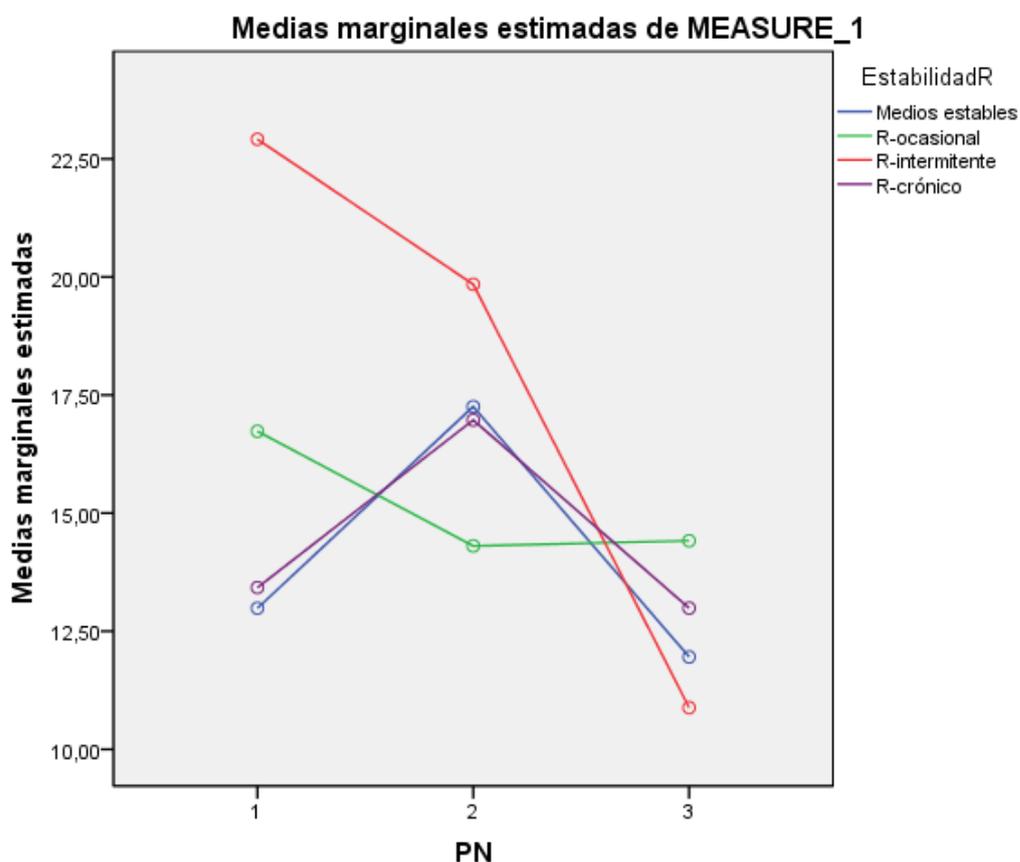


Gráfico 2. Percepciones Negativas Recibidas. Evolución de cada grupo (medios, rechazados ocasionales, rechazados intermitentes y rechazados crónicos) a lo largo del tiempo (t1, t2, t3)

3.3. Exactitud en las Percepciones o Falsas Percepciones

Supuestos previos

Comprobación de la normalidad de la distribución. De acuerdo con los valores de la Z de K-S obtenidos se puede afirmar que la distribución de los datos de FP es normal en los tres tiempos (t1, Z de K-S = 1.078; $p = .195$; t2, Z de K-S = 1.185; $p = .120$; t3, Z de K-S = 1.289; $p = .072$).

Comprobación de la homogeneidad de varianzas-covarianzas. El valor de la F transformada de la prueba de Box no es significativo ($F = 1.052$; $gl=18$; $p = .396$). Las varianzas-covarianzas son iguales.

Comprobación de la esfericidad de la matriz de varianzas-covarianzas. El valor de la W de Mauchly no es significativo ($W = 0.984$; $gl=2$; $p = .549$). Se asume la esfericidad.

ANOVA de medidas repetidas

Modelo de dos factores. Factor inter-sujetos: Tipo y Grado de Estabilidad. Factor intra-sujetos con medidas repetidas: Falsas percepciones.

La tabla 26 muestra los datos descriptivos de la muestra en esta variable. En esta tabla se expone el número de sujeto, las medias marginales y la desviación típica, para cada grupo y tiempo. El grupo de Rechazados intermitentes tiene el valor mínimo, 3.22, en el tiempo t3, y el valor máximo, 6.33, en el tiempo t1.

Tabla 26. Falsas Percepciones. Datos descriptivos de cada grupo en los tres tiempos

		N	Media	DT
1º Curso-Pre (t1)	Medio	22	4.41	3.432
	Ocasional	23	5.61	3.230
	Intermitente	18	6.33	4.015
	Crónico	15	4.33	2.895
1º Curso-Post (t2)	Medio	22	5.00	3.491
	Ocasional	23	4.26	2.072
	Intermitente	18	5.11	3.216
	Crónico	15	4.80	2.145
2º Curso-Post (t3)	Medio	22	4.00	2.928
	Ocasional	23	4.00	2.256
	Intermitente	18	3.22	3.439
	Crónico	15	4.20	2.704

En la tabla 27 se informa de los 3 efectos presentes en un Anova de Medidas Repetidas, efectos intra-sujetos, efectos intra-grupos y efectos inter-sujetos. En primer lugar se constata que existen efectos intra-sujetos significativos ($F_{2,78} = 5.051$; $p = .008$). El 6.4% del cambio intra-individual se explica con el paso del tiempo. La sensibilidad del diseño es 81.1%. En segundo lugar, se observa que no hay efectos intra-grupos significativos ($F_{6,78} = 1.560$; $p = .163$). Los sujetos de un mismo grupo evolucionan de la misma manera. Finalmente, los efectos inter-sujetos tampoco son significativos ($F_{3,78} = 0.161$; $p = .923$). No hay diferencias entre un grupo y otro.

Tabla 27. Falsas Percepciones. Análisis de Medidas Repetidas de dos factores. Factor intrasujeto: Falsas Percepciones. Factor intersujeto: Tipo y Grado de Estabilidad. Efecto intrasujeto, intragrupo, intersujeto.

	$F_{gl,N}$	Valor del estadístico F	n.s.	Eta al cuadrado	Potencia
Intrasujeto	$F_{2,78}$	5.051	.008	.064	.811
Intragrupo	$F_{6,78}$	1.560	.163	.059	.588
Intersujeto	$F_{3,78}$	0.161	.923	.006	.078

La tabla 28 permite conocer la forma de la distribución temporal de los cambios intra-sujetos. Las medias de los grupos de estabilidad en cada momento temporal se ajustan significativamente a una línea recta (componente lineal).

Tabla 28. Pruebas de contrastes intra-sujetos

Contraste	Lineal	Cuadrático
Estadístico	$F_{1,78} = 8.616$	$F_{1,78} = 0.642$
n.s.	.004	.426

La tabla 29 informa de las diferencias de medias entre los tres tiempos en esta variable, comparados dos a dos. Las pruebas post hoc indican que las diferencias son significativas sólo t1 y t3 (Dif. medias= 1.316; $p=.013$). De forma global, la muestra tiene más percepciones falsas en t1 que en t3.

Tabla 29. Falsas Percepciones. Comparaciones entre tiempos (t1, t2, t3) pares

Tiempo	Diferencia de medias (t_i-t_j)	n.s.
t1-t2	.378	1.000
t1-t3	1.316	.013
t2-t3	.937	.066

La tabla 30 muestra en cada tiempo entre qué grupos se puede dar una diferencia significativa. No se observa diferencia significativa entre los grupos en ningún tiempo.

Tabla 30. Falsas Percepciones. Diferencias entre grupos en cada tiempo

	t1		t2		t3	
	Diferencias de medias	n.s.	Diferencias de medias	n.s.	Diferencias de medias	n.s.
Medio-Ocasional	-1.200	1.000	.739	1.000	1.665E-16	1.000
Medio-Intermitente	-1.924	.487	-.111	1.000	.778	1.000
Medio-Crónico	.076	1.000	.200	1.000	-.200	1.000
Ocasional-Intermitente	-.725	1.000	-.850	1.000	.778	1.000
Ocasional-Crónico	1.275	1.000	-.539	1.000	-.200	1.000
Intermitente-Crónico	2.000	.595	.311	1.000	-.978	1.000

La tabla 31 muestra las diferencias de medias de un tiempo a otro para cada uno de los grupos. Estos datos nos informan de la evolución de cada grupo a través del tiempo. Se observa que sólo el grupo de Rechazados intermitentes presenta diferencias significativas temporalmente, entre t1 y t3 (Dif. medias= 3.111; $p=.003$). Esto indica que los Rechazados

intermitentes han ajustado mejor sus percepciones entre t1 y t3. También vemos que el ajuste se realiza entre t2 y t3, aunque no salga significativo (Dif. medias= 1.889; $p=.074$).

Tabla 31. Falsas Percepciones. Evolución de cada grupo a través del tiempo

Tiempo	Medios		Rechazados Ocasionales		Rechazados Intermitentes		Rechazados Crónicos	
	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.
t1-t2	-.591	1.000	1.348	.261	1.222	.505	-.467	1.000
t1-t3	.409	1.000	1.609	.155	3.111	.003	.133	1.000
t2-t3	1.000	.550	.261	1.000	1.889	.074	.600	1.000

A continuación se presenta el gráfico 3 que permite una visualización de los resultados ofrecidos por el ANOVA de medidas repetidas de esta variable.

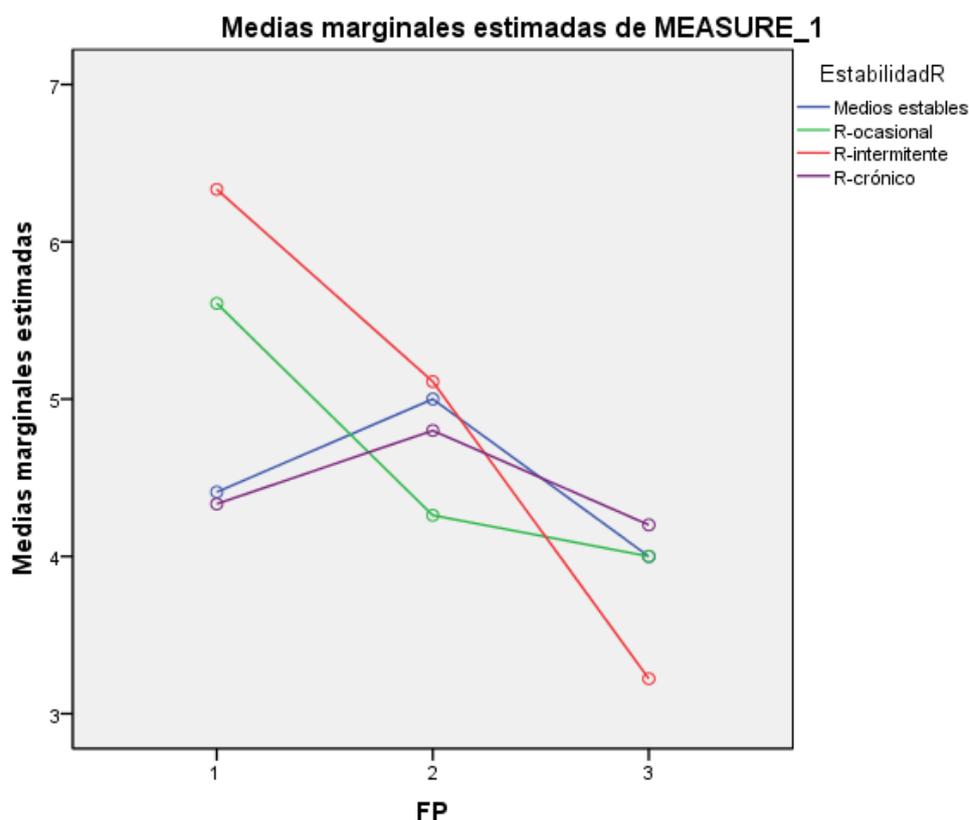


Gráfico 3. Falsas Percepciones. Evolución de cada grupo (medios, rechazados ocasionales, rechazados intermitentes y rechazados crónicos) a lo largo del tiempo (t1, t2, t3)

4. Amistad

La amistad provee un importante apoyo social y emocional, especialmente en momentos de estrés. Es por lo tanto relevante estudiar el impacto que pueda tener la amistad, o eventualmente la falta de amistad, en la estabilidad del rechazo.

La variable utilizada en este estudio es la amistad generada en los iguales. Se mide mediante el índice de nominaciones de amistad recibidas.

Supuestos previos

Comprobación de la normalidad de la distribución. De acuerdo con los valores de la Z de K-S obtenidos se puede afirmar que la distribución del índice de Nominaciones Recibidas de Amistad es normal en los tres tiempos (t1, Z de K-S = 0.816; $p = .519$; t2, Z de K-S = 1.173; $p = .128$; t3, Z de K-S = 0.629; $p = .823$).

Comprobación de la homogeneidad de varianzas-covarianzas. El valor de la F transformada de la prueba de Box no es significativo ($F = 1.083$; $gl = 18$; $p = .362$). Las varianzas-covarianzas son iguales.

Comprobación de la esfericidad de la matriz de varianzas-covarianzas. El valor de la W de Mauchly no es significativo ($W = 0.996$; $gl = 2$; $p = .857$). Se asume la esfericidad.

ANOVA de medidas repetidas

Modelo de dos factores. Factor inter-sujetos: Tipo y Grado de Estabilidad. Factor intra-sujetos con medidas repetidas: Amistad.

La tabla 32 muestra los datos descriptivos de la muestra en esta variable. En esta tabla se expone el número de sujeto, las medias marginales y la desviación típica, para cada grupo y tiempo. La media más baja, 4.80, se obtiene en el grupo de Rechazados crónicos en tiempo t2, mientras que la más alta, 22.68, está en el grupo Medios en tiempo t3.

Tabla 32. Nominaciones de Amistad. Datos descriptivos de cada grupo en los tres tiempos

		N	Media	DT
1° Curso-Pre (t1)	Medio	22	23.59	7.626
	Ocasional	23	17.43	8.596
	Intermitente	18	12.83	11.105
	Crónico	15	8.60	7.548
1° Curso-Post (t2)	Medio	22	19.36	9.555
	Ocasional	23	15.96	9.305
	Intermitente	18	8.78	8.135
	Crónico	15	4.80	5.634
2° Curso-Post (t3)	Medio	22	22.68	8.363
	Ocasional	23	15.87	7.748
	Intermitente	18	13.83	11.744
	Crónico	15	10.20	6.982

La tabla 33 informa de los 3 efectos presentes en un Anova de Medidas. Repetidas, efectos intra-sujetos, efectos intra-grupos y efectos inter-sujetos. En primer lugar se constata que existen efectos intra-sujetos significativos ($F_{2,78} = 5.967$; $p = .003$). 7.5% del cambio intra-individuales se explica por el paso del tiempo. La sensibilidad del diseño es de 87.4%. En segundo lugar, se observa que no hay efectos intra-grupos significativos ($F_{6,78} = 0.702$; $p = .648$). Los sujetos de un mismo grupo evolucionan de la misma manera. Finalmente, se constata que existen efectos intersujetos significativos. ($F_{3,78} = 15.504$; $p = .000$). El 38.6% de las diferencias se explican por pertenecer a un grupo u otro. La sensibilidad del diseño para detectar correctamente estas diferencias es 100%.

Tabla 33. Nominaciones de Amistad. Análisis de Medidas Repetidas de dos factores. Factor intrasujeto: Nominaciones de Amistad. Factor intersujeto: Tipo y Grado de Estabilidad. Efecto intrasujeto, intragrupo, intersujeto.

	$F_{gl,N}$	Valor del estadístico F	n.s.	Eta al cuadrado	Potencia
Intrasujeto	$F_{2,78}$	5.967	.003	.075	.874
Intragrupo	$F_{6,78}$	0.702	.648	.028	.272
Intersujeto	$F_{3,78}$	15.504	.000	.386	1.000

La tabla 34 permite conocer la forma de la distribución temporal de los cambios intra-sujetos. Las medias de los grupos de estabilidad en cada momento temporal se ajustan significativamente a una curva (componente cuadrático).

Tabla 34. Pruebas de contrastes intra-sujetos

Contraste	Lineal	Cuadrático
Estadístico	$F_{1,78} = 0.001$	$F_{1,78} = 12.761$
n.s.	.979	.001

La tabla 35 informa de las diferencias de medias entre los tres tiempos en esta variable, comparados dos a dos. Las pruebas post hoc indican que hay diferencias significativas entre t1 y t2 (Dif. medias= 3.390; $p=.010$), y entre t2 y t3 (Dif. medias= -3.422; $p=.009$) Entre t1 y t2 el valor de la media de cada grupo desciende, mientras que entre t2 y t3 aumenta.

Tabla 35. Nominaciones de Amistad. Comparaciones entre tiempos (t1, t2, t3) pares

Tiempo	Diferencia de medias (t_i-t_j)	n.s.
t1-t2	3.390	.010
t1-t3	-.031	1.000
t2-t3	-3.422	.009

La tabla 36 muestra en qué tiempo y entre qué grupos se puede dar una diferencia significativa. Constatamos que los Medios se diferencian de los Rechazados intermitentes y Rechazados crónicos en los tres tiempos (t1, M-Ri, Dif. medias= 10.758; $p=.002$; t1, M-Rc, Dif. medias= 14.991; $p=.000$; t2 M-Ri, Dif. medias= 10.586; $p=.001$; t2, M-Rc, Dif. medias= 14.564; $p=.000$; t3, M-Ri, Dif. medias= 8.848; $p=.015$; t3, M-Rc, Dif. medias= 12.482; $p=.000$;) pero no se diferencian en ningún tiempo de los Rechazados ocasionales. Por otra parte los Rechazados ocasionales se diferencian de los Rechazados crónicos en t1 y t2 (t1, Ro-Rc, Dif. medias= 8.835; $p=.021$; t2, Ro-Rc, Dif. medias= 11.157; $p=.001$). En todas estas diferencias, el índice de nominaciones de amistad es más alto para el primer miembro del par de comparación. Una representación visual de estas diferencias se puede consultar en gráfico 4.

Tabla 36: Nominaciones de Amistad. Diferencias entre grupos en cada tiempo

	t1		t2		t3	
	Diferencias de medias	n.s.	Diferencias de medias	n.s.	Diferencias de medias	n.s.
Medio-Ocasional	6.156	.131	3.407	1.000	6.812	.072
Medio-Intermitente	10.758	.002	10.586	.001	8.848	.015
Medio-Crónico	14.991	.000	14.564	.000	12.482	.000
Ocasional-Intermitente	4.601	.607	7.179	.056	2.036	1.000
Ocasional-Crónico	8.835	.021	11.157	.001	5.670	.347
Intermitente-Crónico	4.233	1.000	3.978	1.000	3.633	1.000

La tabla 37 muestra las diferencias de medias de un tiempo a otro para cada uno de los grupos. Estos datos nos informan de la evolución de cada grupo a través del tiempo. Vemos que dentro de un mismo grupo las medias no presentan diferencias significativas en los tres tiempos.

Tabla 37: Nominaciones de Amistad. Evolución de cada grupo a través del tiempo

Tiempo	Medios		Rechazados Ocasionales		Rechazados Intermitentes		Rechazados Crónicos	
	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.
t1-t2	4.227	.136	1.478	1.000	4.056	.244	3.800	.405
t1-t3	.909	1.000	1.565	1.000	-1.000	1.000	-1.600	1.000
t2-t3	-3.318	.345	.087	1.000	-5.056	.093	-5.400	.106

A continuación se presenta el gráfico 4 que permite una visualización de los resultados ofrecidos por el ANOVA de medidas repetidas de esta variable.

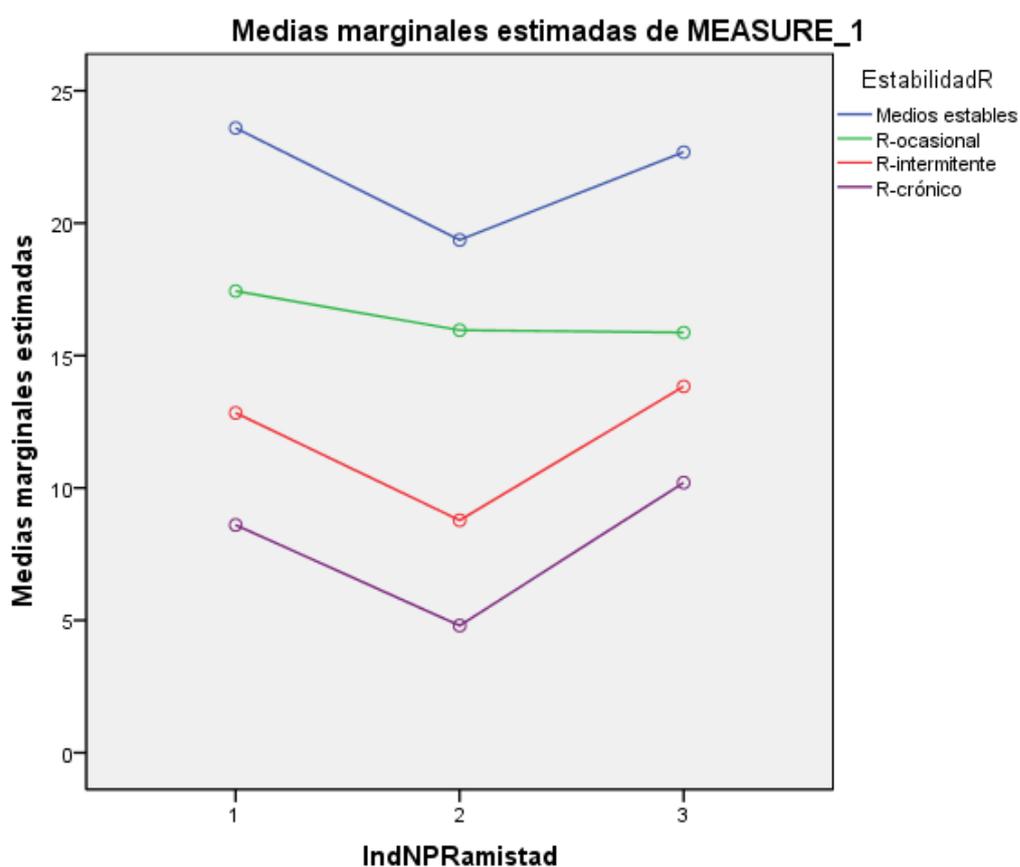


Gráfico 4. Nominaciones de Amistad. Evolución de cada grupo (medios, rechazados ocasionales, rechazados intermitentes y rechazados crónicos) a lo largo del tiempo (t1, t2, t3)

5. Correlatos de nivel grupal

5.1. Nivel de aceptación y de rechazo

Cuando se estudia la aceptación social en un grupo-aula, las nominaciones o calificaciones recibidas son las primeras medidas necesarias. Todos los niños reciben nominaciones positivas y negativas, pero la cantidad recibida de ambas es la que puede indicar un desajuste.

En este estudio se utilizan 2 variables: 1) Nivel de aceptación o cantidad de nominaciones positivas hacia el sujeto emitidos por los iguales; 2) Nivel de rechazo o cantidad de nominaciones negativas hacia el sujeto emitidos por los iguales. En ambas variables se utiliza un índice o proporción respecto al número de compañeros del aula, de manera a equilibrar las diferencias que pudiera haber por tamaños de aula distintos. El nivel de aceptación se mide mediante el Índice de Nominaciones Positivas Recibidas, y el nivel de rechazo mediante el Índice de Nominaciones Negativas Recibidas.

5.1.1. Nivel de aceptación

Supuestos previos

Comprobación de la normalidad de la distribución. De acuerdo con los valores de la Z de K-S obtenidos se puede afirmar que la distribución del índice de NPR es normal en los tres tiempos (t1, Z de K-S = 0.922 ; $p = .363$; t2, Z de K-S = 0.900 ; $p = .393$; t3, Z de K-S = 0.854; $p = .459$).

Comprobación de la homogeneidad de varianzas-covarianzas. El valor de la F transformada de la prueba de Box resulta significativo: $F = 1.848$, $gl_1 = 18$, $p = .016$. Se realiza la prueba de Levene, que arroja los estadísticos siguientes: t1, $F = 1.033$, $gl_1 = 3$, $gl_2 = 74$, $p = .383$; t2, $F = 1.400$, $gl_1 = 3$, $gl_2 = 74$, $p = .249$; t3, $F = 2.664$, $gl_1 = 3$, $gl_2 = 74$, $p = .054$. Se admite homogeneidad de las varianzas-covarianzas.

Comprobación de la esfericidad de la matriz de varianzas-covarianzas. El valor de la W de Mauchly no es significativo ($W = 0.946$; $gl = 2$; $p = .129$). Se asume la esfericidad.

ANOVA de medidas repetidas

Modelo de dos factores. Factor inter-sujetos: Tipo y Grado de Estabilidad. Factor intra-sujetos con medidas repetidas: Nivel de aceptación.

La tabla 38 muestra los datos descriptivos de la muestra en esta variable. En esta tabla se expone el número de sujeto, las medias marginales y la desviación típica, para cada grupo y tiempo. El valor más bajo, 9.60, se observa en tiempo t1 en el grupo Rechazados crónicos y el valor más alto, 26.32, está en tiempo t3 en el grupo de Medios.

Tabla 38. Nominaciones Positivas Recibidas. Datos descriptivos en los tres tiempos

		N	Media	DT
1° Curso-Pre (t1)	Medio	22	20.09	7.609
	Ocasional	23	13.26	9.597
	Intermitente	18	10.72	7.529
	Crónico	15	9.60	6.174
1° Curso-Post (t2)	Medio	22	24.36	8.347
	Ocasional	23	17.30	9.063
	Intermitente	18	13.50	8.424
	Crónico	15	9.00	5.305
2° Curso-Post (t3)	Medio	22	26.32	8.352
	Ocasional	23	18.52	11.441
	Intermitente	18	14.89	12.970
	Crónico	15	10.20	5.821

La tabla 39 informa de los efectos intra-sujetos, intra-grupos e inter-sujetos. Se constata que existen efectos intra-sujetos significativos ($F_{2,78} = 6.60$; $p = .002$). Podemos afirmar que el efecto del factor tiempo es significativo y concluir que las Nominaciones Positivas Recibidas no son las mismas en los tres tiempos de medición efectuados. El 8.2% del cambio intra-individuales se explica por el paso del tiempo. La sensibilidad del análisis para encontrar un efecto real es de 90.7 %. Así pues existe una variación del 8.2% en el individuo entre las distintas mediciones que, aunque pequeña, es significativa. Por otra

parte, no se dan efectos intra-grupos significativos ($F_{6,78} = 0.651$; $p = .689$). Los sujetos de un mismo grupo evolucionan de la misma manera. Finalmente se constata que existen efectos intersujetos significativos ($F_{3,78} = 14.94$; $p = .000$). El 37.7% de las diferencias se explican por pertenecer a un grupo u otro. La sensibilidad del diseño para detectar correctamente estas diferencias es 100%. Podemos concluir que las NPR no son las mismas en las cuatro condiciones de grupo de estabilidad diseñadas.

Tabla 39. Nominaciones Positivas Recibidas. Análisis de Medidas Repetidas de dos factores. Factor intrasujeto: Nivel de aceptación. Factor intersujeto: Tipo y Grado de Estabilidad. Efecto intrasujeto, intragrupo, intersujeto.

	$F_{gl,N}$	Valor del estadístico F	n.s.	Eta al cuadrado	Potencia
Intrasujeto	$F_{2,78}$	6.60	.002	.082	.907
Intragrupo	$F_{6,78}$	0.651	.689	.026	.253
Intersujeto	$F_{3,78}$	14.94	.000	.377	1.000

La tabla 40 permite conocer la forma de la distribución temporal de los cambios intra-sujetos. Las medias de NPR en cada momento temporal se ajustan significativamente a una línea recta.

Tabla 40. Nominaciones Positivas Recibidas. Forma de la distribución temporal de datos intra-sujetos

Contraste	Lineal	Cuadrático
Estadístico	$F_{1,78} = 11.591$	$F_{1,78} = 0.407$
n.s.	.001	.526

La tabla 41 informa de las diferencias de medias entre los tres tiempos en esta variable, comparados dos a dos. Las pruebas post hoc indican que hay diferencias significativas entre t1 y t2 (Dif. medias= -2.623; $p.= .030$), y entre t1 y t3 (Dif. medias= -4.064; $p.= .003$). El Índice de NPR en el tiempo t1 es significativamente más bajo que en los tiempos siguientes. Sin embargo no existen diferencias significativas entre t2 y t3,

aunque el nivel de NPR en tiempo t3 sea más alto que en t2, esta diferencia no es significativa. Es decir que las NPR recibidas en mayo de 1° curso (t2) son las mismas que el mayo de 2° curso (t3).

Tabla 41: Nominaciones Positivas Recibidas. Comparaciones entre tiempos (t1, t2, t3) pares

Tiempo	Diferencia de medias (I-J)	n.s.
t1-t2	-2.623	.030
t1-t3	-4.064	.003
t2-t3	-1.440	.705

La tabla 42 muestra en qué tiempo y entre qué grupos se puede dar una diferencia significativa. . Constatamos que los Medios se diferencian significativamente de todos los grupos de Rechazados en todos los tiempos, con diferencias de medias que oscilan entre 6.830 y 16.118, salvo en tiempo t3 donde no se diferencian de los Rechazados ocasionales (consultar tabla 42 para diferencias de medias y niveles de significación). Por otra parte los Rechazados ocasionales se diferencian de los Rechazados crónicos en tiempo t2 (t2, Ro-Rc, Dif. medias= 8.304; $p=.017$). Vemos que la media de nominaciones positivas es más alta en el primer miembro del par de comparación, en cada par y cada tiempo mencionado.

Tabla 42: Nominaciones Positivas Recibidas. Diferencias entre grupos en cada tiempo

	t1		t2		t3	
	Diferencias de medias	n.s.	Diferencias de medias	n.s.	Diferencias de medias	n.s.
Medio-Ocasional	6.830	.033	7.059	.028	7.796	.074
Medio-Intermitente	9.369	.003	10.864	.000	11.429	.004
Medio-Crónico	10.491	.001	15.364	.000	16.118	.000
Ocasional-Intermitente	2.539	1.000	3.804	.843	3.633	1.000
Ocasional-Crónico	3.661	1.000	8.304	.017	8.322	.097
Intermitente-Crónico	1.122	1.000	4.500	.701	4.689	1.000

La tabla 43 muestra las diferencias que pueda haber de un tiempo a otro en cada grupo. Excepto en el grupo de Rechazados crónicos donde entre los tiempos t1 y t2 la media baja ligeramente, vemos que en todos los grupos la media de nominaciones positivas sube de un tiempo al siguiente. Estos aumentos de media son significativos para el grupo de Medios entre los tiempos t1 y t3 (Dif. medias= -6.227; p . = .019), y roza el nivel de significación tolerado para el grupo de Rechazados ocasionales.

Tabla 43: Nominaciones Positivas Recibidas. Evolución de cada grupo a través del tiempo

Tiempo	Medios		Rechazados Ocasionales		Rechazados Intermitentes		Rechazados Crónicos	
	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.
t1-t2	-4.273	.070	-4.043	.084	-2.778	.531	0.600	1.000
t1-t3	-6.227	.019	-5.261	.053	-4.167	.279	-0.600	1.000
t2-t3	-1.955	1.000	-1.217	1.000	-1.389	1.000	-1.200	1.000

A continuación se presenta el gráfico 5 que permite una visualización de los resultados ofrecidos por el ANOVA de medidas repetidas de esta variable.

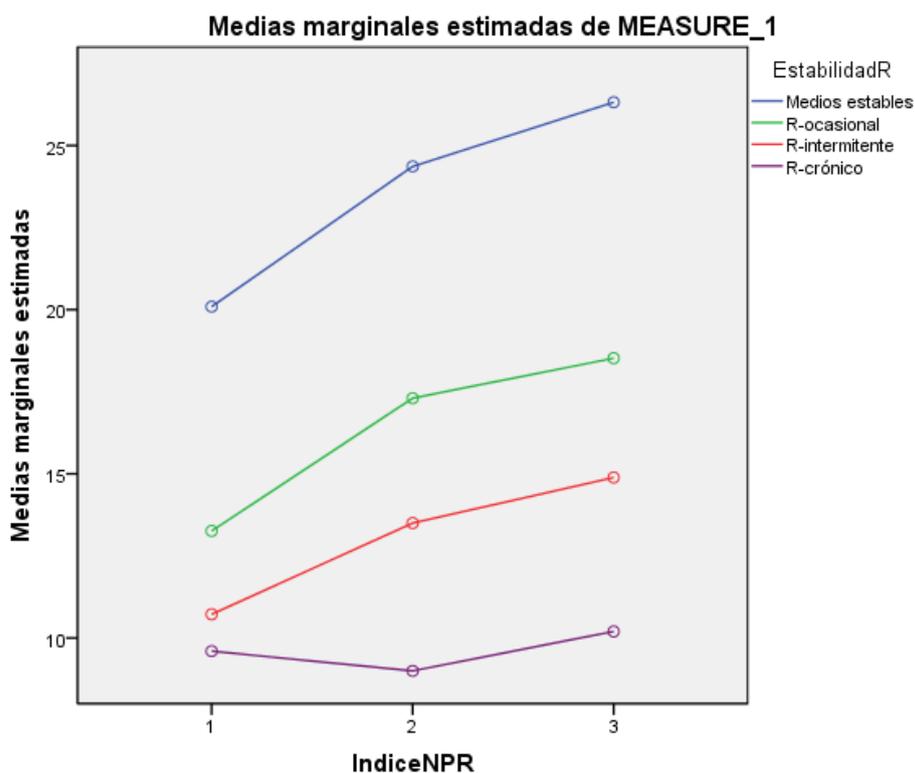


Gráfico 5. Nominaciones Positivas Recibidas. Evolución de cada grupo (medios, rechazados ocasionales, rechazados intermitentes y rechazados crónicos) a lo largo del tiempo (t1, t2, t3)

5.1.2. Nivel de rechazo

Supuestos previos

Comprobación de la normalidad de la distribución. De acuerdo con los valores de la Z de K-S obtenidos se puede afirmar que la distribución del índice de PP es normal en los tres tiempos (t1, Z de K-S = 1.349; $p = .053$; t2, Z de K-S = 0.855; $p = .457$; t3, Z de K-S = 1.159; $p = .136$).

Comprobación de la homogeneidad de varianzas-covarianzas. El valor de la F transformada de la prueba de Box es 3.570; $g1 = 18$; $p = .000$). Se realiza la prueba de Levene, que arroja los estadísticos siguientes:

IndiceNNR_t1 : F = 6.982; $g1 = 3$; $g2 = 74$; ($p = .000$)

IndiceNNR_t2 : F = 1.368; $g1 = 3$; $g2 = 74$; ($p = .259$)

IndiceNNR_t3 : $F = 3.669$; $gl_1 = 3$; $gl_2 = 74$; ($p = .016$)

Comprobación de la esfericidad de la matriz de varianzas-covarianzas. El valor de la W de Mauchly resulta significativo ($W = 0.877$; $gl=2$; $p = .008$). Sin esfericidad asumida, se tomarán en cuenta los estadísticos de Greenhouse-Geisser para los efectos intra-sujetos e intra-grupos.

ANOVA de medidas repetidas

Modelo de dos factores. Factor inter-sujetos: Tipo y Grado de Estabilidad. Factor intra-sujetos con medidas repetidas: Nivel de rechazo.

La tabla 44 muestra los datos descriptivos de la muestra en esta variable. En esta tabla se expone el número de sujeto, las medias marginales y la desviación típica, para cada grupo y tiempo. El valor mínimo, 9.95, se encuentra en el grupo de Medios en tiempo t3, mientras que el valor máximo, 54.80, está en el grupo de Rechazados crónicos en tiempo t2.

Tabla 44. Nominaciones Negativas Recibidas. Datos descriptivos de cada grupo en los tres tiempos

		N	Media	DT
1° Curso-Pre (t1)	Medio	22	12.41	6.731
	Ocasional	23	17.87	8.961
	Intermitente	18	32.67	20.088
	Crónico	15	47.73	13.630
1° Curso-Post (t2)	Medio	22	16.36	9.424
	Ocasional	23	31.09	14.544
	Intermitente	18	43.17	13.959
	Crónico	15	54.80	14.244
2° Curso-Post (t3)	Medio	22	9.95	7.429
	Ocasional	23	21.26	14.824
	Intermitente	18	32.67	14.171
	Crónico	15	43.47	14.446

La tabla 45 informa de los efectos intra-sujetos, intra-grupos e inter-sujetos. En primer lugar se constata que existen efectos intra-sujetos significativos ($F_{1,78, 69.42} = 13.134$; $p = .000$). El 15.1% del cambio intra-individuales se explica por el paso del tiempo. La sensibilidad del diseño es de 99.4%. En segundo lugar, se observa que no hay efectos intra-grupos significativos ($F_{5,341, 69.42} = 0.690$; $p = .641$). Los sujetos de un mismo grupo evolucionan de la misma manera. Finalmente, se constata que existen efectos intersujetos significativos. ($F_{3,78} = 72.023$; $p = .000$). El 74.5 % de las diferencias observadas entre los sujetos se explican por la pertenencia a un grupo u otro. La sensibilidad del diseño para detectar correctamente estas diferencias es 100%. Por lo tanto podemos afirmar que el nivel de rechazo, medido con el Índice de Nominaciones Negativas Recibidas, es una variable de mucho peso en el grado de estabilidad.

Tabla 45. Nominaciones Negativas Recibidas. Análisis de Medidas Repetidas de dos factores. Factor intrasujeto: Nivel de rechazo. Factor intersujeto: Tipo y Grado de Estabilidad. Efecto intrasujeto, intragrupo, intersujeto.

	$F_{gl,N}$	Valor del estadístico F	n.s.	Eta al cuadrado	Potencia
Intrasujeto	$F_{1,78, 69.42}$	13.134	.000	.151	.994
Intragrupo	$F_{5,341, 69.42}$	0.690	.641	.027	.251
Intersujeto	$F_{3,78}$	72.023	.000	.745	1.000

La tabla 46 permite conocer la forma de la distribución temporal de los cambios intra-sujetos. En la variable de Nominaciones Negativas Recibidas los efectos intra-sujetos adoptan una forma de curva.

Tabla 46. Pruebas de contrastes intra-sujetos

Contraste	Lineal	Cuadrático
Estadístico	$F_{1,78} = 0.149$	$F_{1,78} = 29.071$
n.s.	.701	.000

La tabla 47 informa de las diferencias de medias entre los tres tiempos en esta variable, comparados dos a dos. Las pruebas post hoc indican que hay diferencias significativas entre t1 y t2 (Dif. medias= -8.685; $p=.000$), y entre t2 y t3 (Dif. medias= 9.517; $p=.000$). El nivel de NNR sube entre t1 y t2 y baja entre t2 y t3.

Tabla 47. Nominaciones Negativas Recibidas. Comparaciones entre tiempos (t1, t2, t3) pares

Tiempo	Diferencia de medias (I-J)	n.s.
t1-t2	-8.685	.000
t1-t3	.832	1.000
t2-t3	9.517	.000

La tabla 48 muestra en qué tiempo y entre qué grupos se puede dar una diferencia significativa. Constatamos que los Medios se diferencian significativamente de todos los grupos en todos los tiempos, con diferencias de medias que oscilan entre -5.460 y -38.436, salvo en la comparación con el grupo Rechazados ocasionales en tiempo t1. Los Rechazados ocasionales se diferencian de los grupos de Rechazados intermitentes y crónicos en los tres tiempos. (consultar tabla 48 para diferencias de medias y niveles de significación). Los Rechazados intermitentes se diferencian de los Rechazados crónicos en tiempo t1, pero no en los otros dos tiempos (t1, Ri-Rc, Dif. medias= -15.067; $p=.007$). Por cantidad de nominaciones recibidas en los tres tiempos los grupos tienen la siguiente progresión, de menor a mayor cantidad de Nominaciones Negativas recibidas: Medios; Rechazados ocasionales; Rechazados intermitentes; Rechazados crónicos.

Tabla 48: Nominaciones Negativas Recibidas. Diferencias entre grupos en cada tiempo

	t1		t2		t3	
	Diferencias de medias	n.s.	Diferencias de medias	n.s.	Diferencias de medias	n.s.
Medio-Ocasional	-5.460	.946	-14.723	.002	-11.306	.026
Medio-Intermitente	-20.258	.000	-26.803	.000	-22.712	.000
Medio-Crónico	-35.324	.000	-38.436	.000	-33.512	.000
Ocasional-Intermitente	-14.797	.003	-12.080	.027	-11.406	.038
Ocasional-Crónico	-29.864	.000	-23.713	.000	-22.206	.000
Intermitente-Crónico	-15.067	.007	-11.633	.079	-10.800	.115

La tabla 49 muestra las diferencias que pueda haber de un tiempo a otro en cada grupo. Se observan diferencias significativas entre los tiempos t1 y t2, en el grupo de Rechazados ocasionales (Ro, t1-t2; Dif. medias= -13.217; $p=.000$), así como en el grupo de Rechazados intermitentes (R1, t1-t2, Dif. medias= -10.500; $p=.009$), en ambos casos con medias mayores en el tiempo t2.

Tabla 49. Nominaciones Negativas Recibidas. Evolución de cada grupo a través del tiempo

Tiempo	Medios		Rechazados Ocasionales		Rechazados Intermitentes		Rechazados Crónicos	
	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.
t1-t2	-3.955	.616	-13.217	.000	-10.500	.009	-7.067	.190
t1-t3	2.455	1.000	-3.391	1.000	1.421E-14	1.000	4.267	1.000
t2-t3	6.409	.408	9.826	.062	10.500	.085	11.333	.092

A continuación se presenta el gráfico 6 que permite una visualización de los resultados ofrecidos por el ANOVA de medidas repetidas de esta variable.

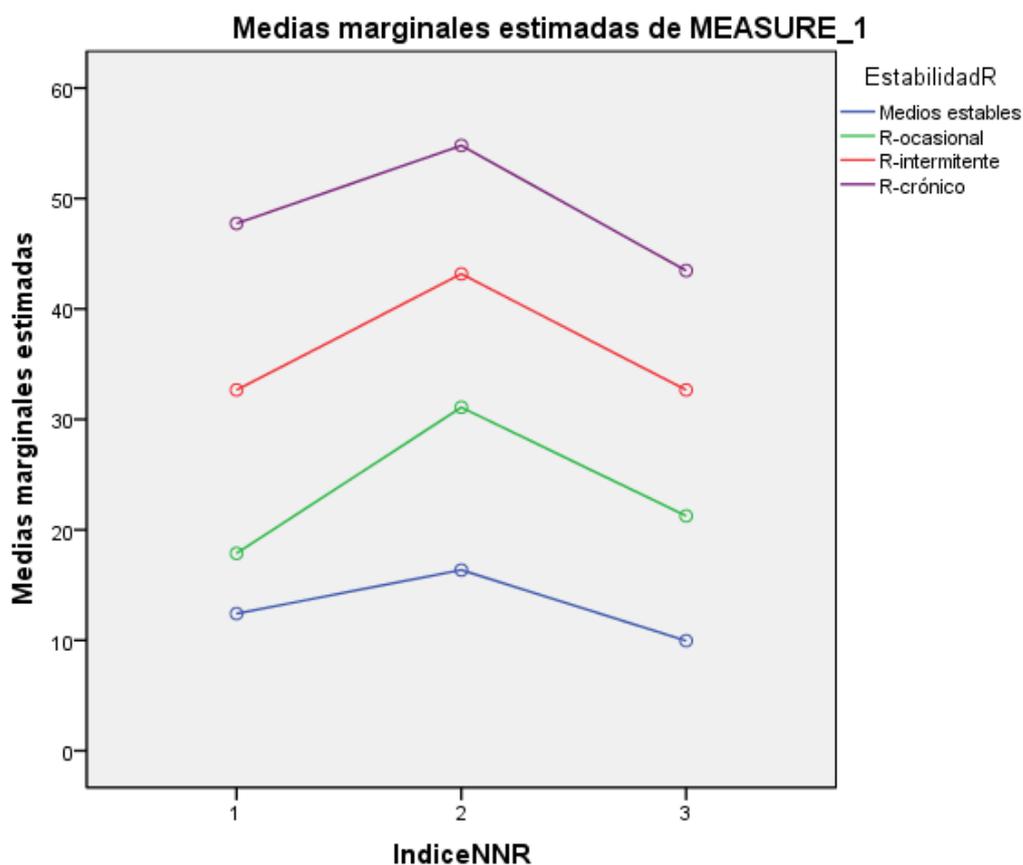


Gráfico 6. Nominaciones Negativas Recibidas. Evolución de cada grupo (medios, rechazados ocasionales, rechazados intermitentes y rechazados crónicos) a lo largo del tiempo (t1, t2, t3)

Comparaciones. Niveles de aceptación/rechazo (NPR/NNR) con Expectativas de aceptación/ rechazo (PP/PN)

Hemos visto en el apartado de resultados de la percepción interpersonal que entre el grupo de Medios y el de Rechazados crónicos no existen diferencias significativas en el nivel de Percepciones positivas ni en el nivel de Percepciones negativas. Sin embargo, sabemos que los Rechazados crónicos reciben significativamente menos NPR y más NNR que los Medios y por lo tanto se espera que el nivel de exactitud en las percepciones o Falsas

Percepciones entre el grupo de los Medios y el grupo de los Rechazados crónicos sea diferente, y no es el caso. Para entender lo que pasa comparamos las variables Nivel de aceptación (NPR) con Expectativas de aceptación (PP) y Nivel de rechazo (NNR) con Expectativas negativas (PN).

a) *Comparación Nivel de aceptación (NPR) con Expectativas de aceptación (PP)*. La normalidad y homogeneidad de varianzas de las variables Nivel de aceptación (NPR) y Expectativas de aceptación (PP) nos permite utilizar las puntuaciones z de los datos. Se produce el gráfico 7, donde se pueden comparar las curvas de ambas variables. Recordamos que en en PP no hay efectos intersujetos ($F_{3,78} = 0.563$; $p = .641$), mientras que en NPR sí que hay un efecto intersujeto ($F_{3,78} = 14.94$; $p = .000$). Vemos que :

- Medios estables: nivel de NPR siempre muy alto (significativamente el más alto de los grupos en cada medición). En el tiempo t1 los PP están muy por debajo de las NPR, en los tiempos t2 y t3 suben un poco, pero se quedan por debajo de los niveles de NPR. Es decir que *no hay exactitud en las percepciones positivas, siendo que estas están por debajo de las NPR*. Lo cual está considerado como falsas percepciones.
- Rechazados crónicos: el nivel de NPR se mantiene de una medición a otra (en cada medición el más bajo de todos los grupos) pero el nivel de PP se mantiene en las tres mediciones siempre muy alto, sin diferencias con los otros grupos (desajuste entre NPR y PP) . Es decir que *no hay exactitud en las percepciones positivas, siendo que estas están por encima de las NPR*. Lo cual está considerado como falsas percepciones.
- Por otra parte en los Rechazados ocasionales y en los Rechazados intermitentes existe ajuste entre las PP y las NPR en tiempo t3.

El gráfico 7 ayuda a entender mejor las explicaciones

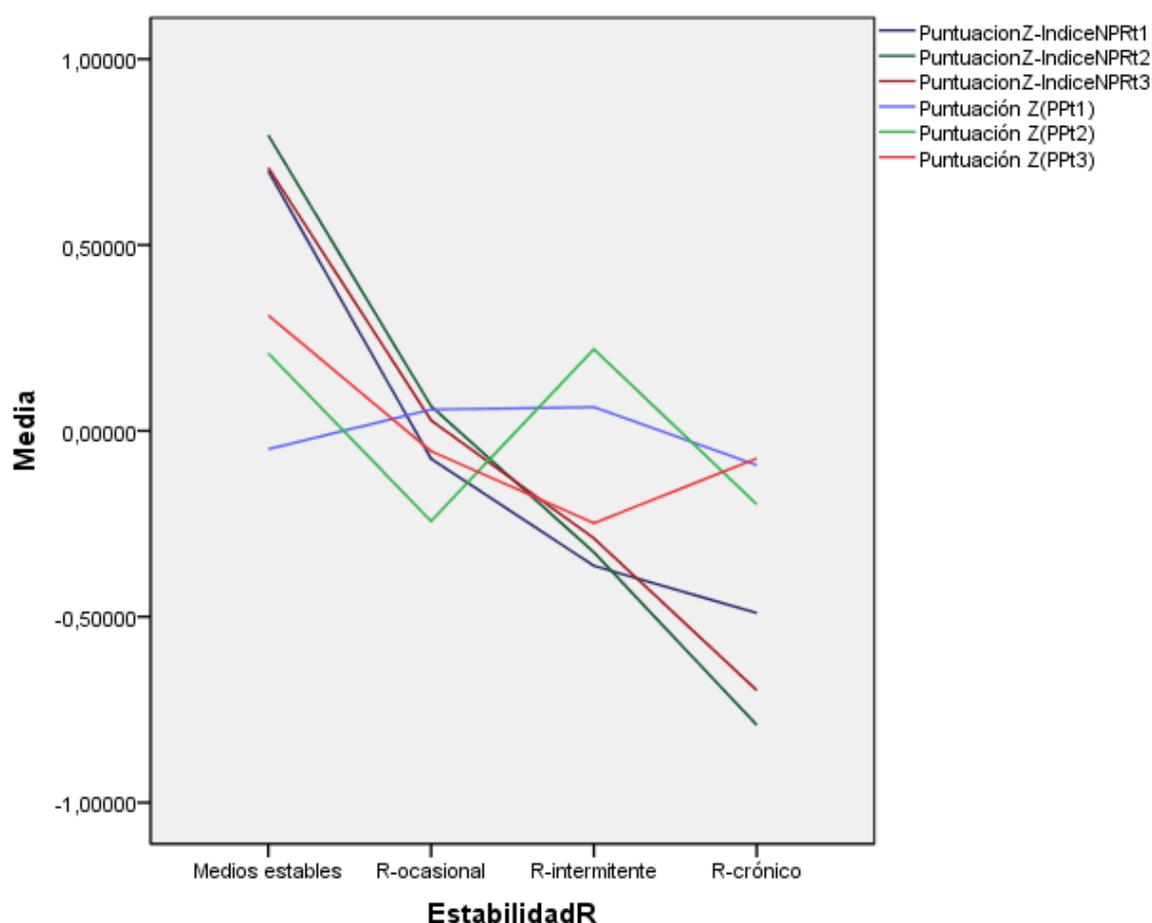


Gráfico 7. Nivel de aceptación (NPR) y Expectativas de aceptación (PP)

b) Comparación Nivel de aceptación (NPR) con Expectativas de aceptación (PP).

Dadas la normalidad y homogeneidad de varianzas de los datos, podemos utilizar las puntuaciones z para comparar las variables (ver gráfico 8). En este caso, se observa el fenómeno inverso al descrito anteriormente con los datos de NPR y PP. En concreto:

- Medios estables: nivel de NNR siempre muy bajo (significativamente el más bajo de los grupos en cada medición). Los niveles de PN están por encima de las NNR, en los tres tiempos. Es decir que *no hay exactitud en las percepciones negativas, siendo que estas están por encima de las NNR*. Lo cual está considerado como falsas percepciones.
- Rechazados crónicos: el nivel de NNR se mantiene de una medición a otra (siempre

Resultados

el más alto de todos los grupos, en cada medición) pero el nivel de PN se mantiene en las tres mediciones siempre bajo, sin diferencias con los otros grupos (desajuste entre NNR y PN) . Es decir que *no hay exactitud en las percepciones negativas, siendo que estas están por debajo de las NNR*. Lo cual está considerado como falsas percepciones.

El gráfico 8 permite visualizar mejor lo que ocurre

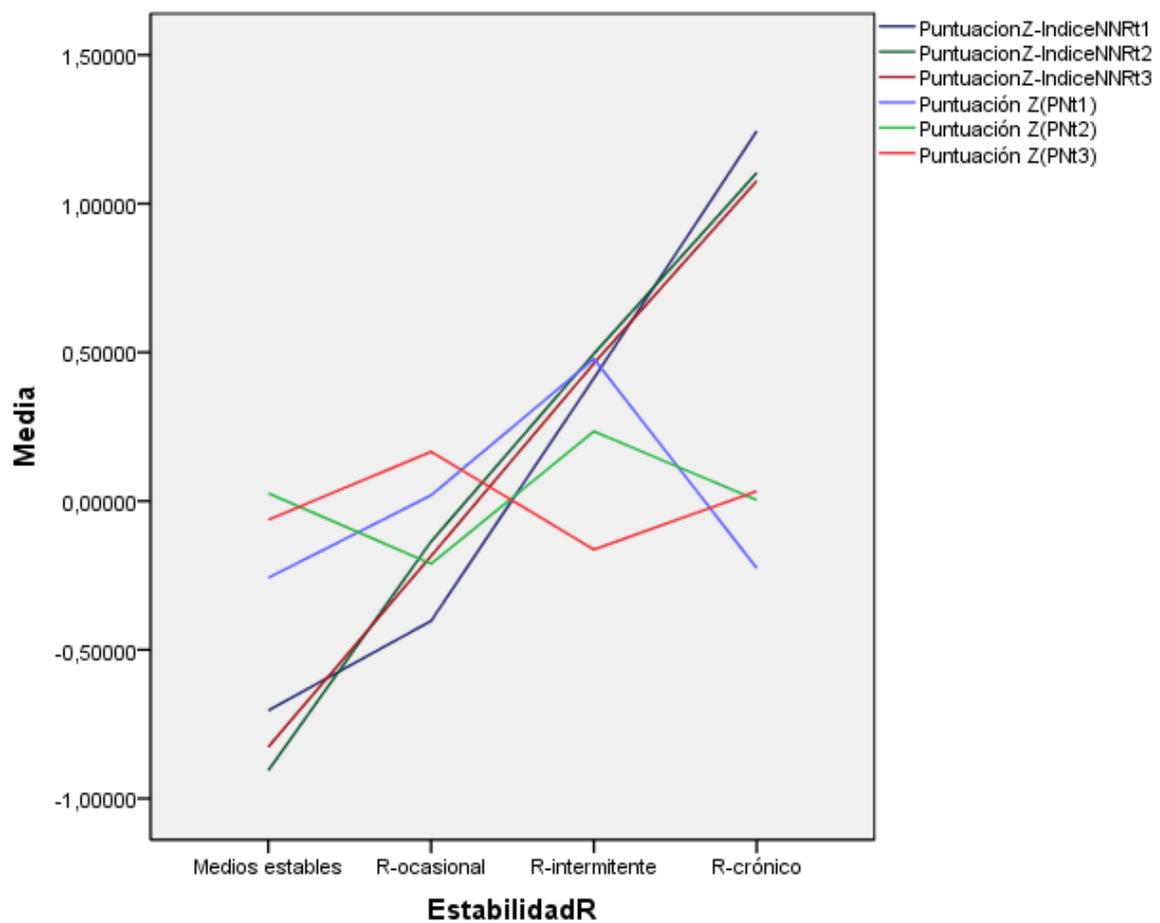


Gráfico 8. Nivel de rechazo (NNR) y Expectativas de rechazo (PN)

5.2. Reputación afectiva

La reputación es un aspecto relevante en las relaciones interpersonales, ya que puede tener influencia tanto en el inicio de una relación interpersonal como en su evolución. Una reputación buena puede facilitar el contacto con los iguales, mientras que una reputación mala puede fomentar el vacío alrededor de una persona.

En este apartado se utilizan 2 variables: 1) Reputación afectiva positiva o impresiones positivas que yo causo a los demás en cuanto a mi afectividad y mi deseo de estar con ellos ; 2) Reputación afectiva negativa o impresiones negativas que yo causo a los demás en cuanto ellos creen que yo no quiero estar con ellos. En ambas variables se utiliza un índice o proporción respecto al número de compañeros del aula: Índice de Impresiones Positivas e Índice de Impresiones Negativas.

5.2.1. Reputación afectiva positiva

Supuestos previos

Comprobación de la normalidad de la distribución. De acuerdo con los valores de la Z de K-S obtenidos se puede afirmar que la distribución del índice de IN es normal en los tres tiempos (t1, Z de K-S = 0.981; $p = .290$; t2, Z de K-S = 0.811; $p = .526$; t3, Z de K-S = 0.698; $p = .714$).

Comprobación de la homogeneidad de varianzas-covarianzas. El valor de la F transformada de la prueba de Box resulta significativo: $F = 2.060$, $gl_1 = 18$, $p = .005$. Se realiza la prueba de Levene , que arroja los estadísticos siguientes: t1, $F = 2.319$, $gl_1 = 3$, $gl_2 = 74$, $p = .082$; t2, $F = 1.943$, $gl_1 = 3$, $gl_2 = 74$, $p = .130$; t3, $F = 0.605$, $gl_1 = 3$, $gl_2 = 74$, $p = .614$. Se admite homogeneidad de las varianzas-covarianzas.

Comprobación de la esfericidad de la matriz de varianzas-covarianzas. El valor de la W de Mauchly no es significativo ($W = 0.990$; $gl = 2$; $p = .703$). Se asume la esfericidad.

ANOVA de medidas repetidas

Modelo de dos factores. Factor inter-sujetos: Tipo y Grado de Estabilidad. Factor intra-sujetos con medidas repetidas: Índice de Impresiones Positivas.

La tabla 50 muestra los datos descriptivos de la muestra en esta variable. En esta tabla se expone el número de sujeto, las medias marginales y la desviación típica, para cada grupo y tiempo. El valor mínimo, 8.00, se observa en el grupo de Rechazados crónicos en tiempo t3, mientras que el valor máximo, 22.27, se encuentra en el grupo de Medios en tiempo t3.

Tabla 50. Impresiones Positivas Recibidas. Datos descriptivos de cada grupo en los tres tiempos

		N	Media	DT
1° Curso-Pre (t1)	Medio	22	20.41	7.169
	Ocasional	23	15.83	9.384
	Intermitente	18	10.50	9.275
	Crónico	15	8.00	4.660
1° Curso-Post (t2)	Medio	22	21.55	10.008
	Ocasional	23	16.61	9.820
	Intermitente	18	11.56	7.972
	Crónico	15	8.53	4.549
2° Curso-Post (t3)	Medio	22	22.27	8.945
	Ocasional	23	17.13	8.614
	Intermitente	18	13.78	7.848
	Crónico	15	11.33	6.608

La tabla 51 informa de los efectos intra-sujetos, intra-grupos e inter-sujetos. En primer lugar se constata que no se dan efectos intra-sujetos significativos ($F_{2,78} = 2.718$; $p = .069$). No hay cambio intra individual con el paso del tiempo. En segundo lugar, se observa que tampoco hay efectos intra-grupos significativos ($F_{6,78} = 0.173$; $p = .984$). Los sujetos de un mismo grupo evolucionan de la misma manera. Finalmente, se

constata que existen efectos intersujetos significativos. ($F_{3,78} = 13.112$; $p = .000$). El 34.7% de las diferencias observadas entre los sujetos se explican por la pertenencia a un grupo u otro. La sensibilidad del diseño para detectar correctamente estas diferencias es 100%.

Tabla 51. Impresiones Positivas Recibidas. Análisis de Medidas Repetidas de dos factores. Factor intrasujeto: Índice de Impresiones Positivas . Factor intersujeto: Tipo y Grado de Estabilidad. Efecto intrasujeto, intragrupo, intersujeto.

	$F_{gl,N}$	Valor del estadístico F	n.s.	Eta al cuadrado	Potencia
Intrasujeto	$F_{2,78}$	2.718	.069	.035	.591
Intragrupo	$F_{6,78}$	0.173	.984	.007	.093
Intersujeto	$F_{3,78}$	13.112	.000	.347	1.000

La tabla 52 muestra en qué tiempo y entre qué grupos se puede dar una diferencia significativa. Vemos que los Medios no se diferencian significativamente de los Rechazados ocasionales en ningún tiempo, mientras que se diferencian de los Rechazados intermitentes y los Rechazados crónicos en los tres tiempos (consultar tabla 52 para diferencias de medias y niveles de significación). Los Rechazados ocasionales no se diferencian de los Rechazados intermitentes en ningún tiempo, pero sí se diferencian de los Rechazados crónicos en tiempos t1 y t2. ((t1, Ro-Rc, Dif. medias= 7.826; $p=.027$; t2, Ro-Rc, Dif. medias= 8.075; $p=.039$).

Los Rechazados intermitentes no se diferencian de los Rechazados crónicos en ningún tiempo.

Tabla 52: Impresiones Positivas Recibidas. Diferencias entre grupos en cada tiempo

	t1		t2		t3	
	Diferencias de medias	n.s.	Diferencias de medias	n.s.	Diferencias de medias	n.s.
Medio-Ocasional	4.583	.359	4.937	.365	5.142	.233
Medio-Intermitente	9.909	.001	9.990	.003	8.495	.010
Medio-Crónico	12.409	.000	13.012	.000	10.939	.001
Ocasional-Intermitente	5.326	.232	5.053	.413	3.353	1.000
Ocasional-Crónico	7.826	.027	8.075	.039	5.797	.218
Intermitente-Crónico	2.500	1.000	3.022	1.000	2.444	1.000

La tabla 53 muestra las diferencias que pueda haber de un tiempo a otro en cada grupo. Se comprueba que en todos los grupos las Impresiones Positivas van aumentando con el tiempo, aunque en ningún caso este aumento es significativo.

Tabla 53. Impresiones Positivas Recibidas. Evolución de cada grupo a través del tiempo

Tiempo	Medios		Rechazados Ocasionales		Rechazados Intermitentes		Rechazados Crónicos	
	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.
t1-t2	-1.136	1.000	-.783	1.000	-1.056	1.000	-.533	1.000
t1-t3	-1.864	1.000	-1.304	1.000	-3.278	.419	-3.333	.509
t2-t3	-.727	1.000	-.522	1.000	-2.222	.866	-2.800	.668

A continuación se presenta el gráfico 9 que permite una visualización de los resultados ofrecidos por el ANOVA de medidas repetidas de esta variable.

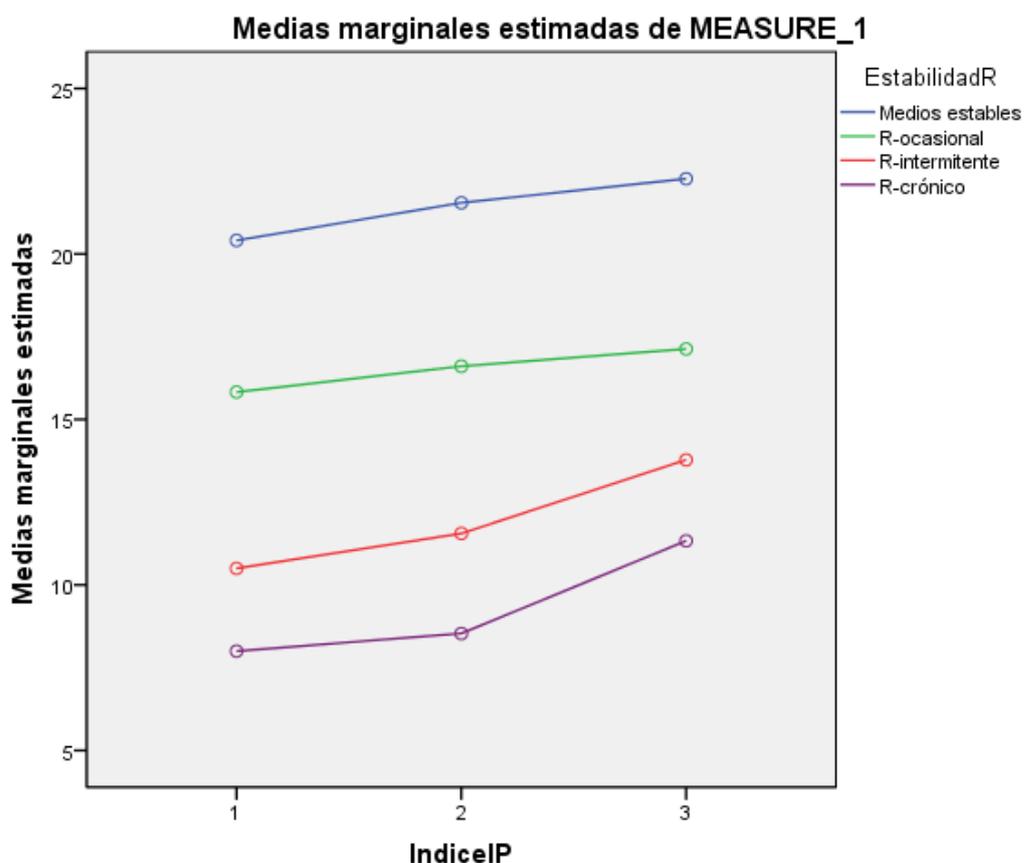


Gráfico 9. Impresiones Positivas Recibidas. Evolución de cada grupo (medios, rechazados ocasionales, rechazados intermitentes y rechazados crónicos) a lo largo del tiempo (t1, t2, t3)

5.2.2. Reputación afectiva negativa

Supuestos previos

Comprobación de la normalidad de la distribución. De acuerdo con los valores de la Z de K-S obtenidos se puede afirmar que la distribución del índice de IN es normal en los tres tiempos (t1, Z de K-S = 1.013; $p = .256$; t2, Z de K-S = 0.797; $p = .550$; t3, Z de K-S = 0.923; $p = .361$).

Comprobación de la homogeneidad de varianzas-covarianzas. El valor de la F transformada de la prueba de Box no es significativo ($F = 1.404$; $gl=18$; $p = .118$). Las varianzas-covarianzas son iguales.

Comprobación de la esfericidad de la matriz de varianzas-covarianzas. El valor de la W de Mauchly no es significativo ($W = 0.992$; $gl=2$; $p = .756$). Se asume la esfericidad.

ANOVA de medidas repetidas

Modelo de dos factores. Factor inter-sujetos: Tipo y Grado de Estabilidad. Factor intra-sujetos con medidas repetidas: Índice de Impresiones Negativas.

La tabla 54 muestra los datos descriptivos de la muestra en esta variable. En esta tabla se expone el número de sujeto, las medias marginales y la desviación típica, para cada grupo y tiempo. El valor más bajo, 11.09, se encuentra en el grupo de Medios en tiempo t1, mientras que el valor más alto, 29.07, está en el grupo de Rechazados crónicos en tiempo t2.

Tabla 54. Impresiones Negativas Recibidas. Datos descriptivos de cada grupo en los tres tiempos

		N	Media	DT
1° Curso-Pre (t1)	Medio	22	14.55	8.122
	Ocasional	23	16.22	7.465
	Intermitente	18	24.22	12.327
	Crónico	15	25.40	10.507
1° Curso-Post (t2)	Medio	22	15.55	12.622
	Ocasional	23	18.70	7.871
	Intermitente	18	28.83	11.320
	Crónico	15	29.07	9.881
2° Curso-Post (t3)	Medio	22	11.09	7.603
	Ocasional	23	14.78	10.113
	Intermitente	18	19.06	8.987
	Crónico	15	27.53	9.553

La tabla 55 informa de los efectos intra-sujetos, intra-grupos e inter-sujetos. En primer lugar se constata que existen efectos intra-sujetos significativos ($F_{2,78} = 6.086$; $p = .003$). Podemos afirmar que el efecto del factor tiempo es significativo y concluir que las Impresiones Negativas no son las mismas en los tres tiempos de medición efectuados. El 7.6% del cambio intra-individual se explica por el paso del tiempo. La sensibilidad del análisis para encontrar un efecto real es de 88.1 %. En segundo lugar, se observa que no hay efectos intra-grupos significativos ($F_{6,78} = 0.915$; $p = .486$). Los sujetos de un mismo grupo evolucionan de la misma manera. Finalmente, se constata que existen efectos intersujetos significativos. ($F_{3,78} = 16.747$; $p = .000$). El 40.4% de las diferencias observadas entre los sujetos se explican por la pertenencia a un grupo u otro. La sensibilidad del diseño para detectar correctamente estas diferencias es 100%. Podemos concluir que las Impresiones Negativas Recibidas no son las mismas en los cuatro grupos de estabilidad diseñados.

Tabla 55. Impresiones Negativas Recibidas. Análisis de Medidas Repetidas de dos factores. Factor intrasujeto: . Factor intersujeto: Tipo y Grado de Estabilidad. Efecto intrasujeto, intragrupo, intersujeto.

	$F_{gl,N}$	Valor del estadístico F	n.s.	Eta al cuadrado	Potencia
Intrasujeto	$F_{2,78}$	6.086	.003	.076	.881
Intragrupo	$F_{6,78}$	0.915	.486	.036	.354
Intersujeto	$F_{3,78}$	16.747	.000	.404	1.000

La tabla 56 permite conocer la forma de la distribución temporal de los cambios intra-sujetos. Esta variable adopta una forma de curva.

Tabla 56. Pruebas de contrastes intra-sujetos

Contraste	Lineal	Cuadrático
Estadístico	$F_{1,78} = 2.061$	$F_{1,78} = 9.694$
n.s.	.115	.003

La tabla 57 informa de las diferencias de medias entre los tres tiempos en esta variable, comparados dos a dos. Las pruebas post hoc indican que sólo hay diferencias significativas entre t2 y t3 (Dif. medias= 4.920; $p = .004$). Es significativo el descenso de Impresiones Negativas entre t2 y t3.

Tabla 57. Impresiones Negativas Recibidas. Comparaciones entre tiempos (t1, t2, t3) pares

Tiempo	Diferencia de medias ($t_i - t_j$)	n.s.
t1-t2	-2.939	.116
t1-t3	1.981	.466
t2-t3	4.920	.004

La tabla 58 muestra en qué tiempo y entre qué grupos se puede dar una diferencia significativa.

Los Medios no se diferencian de los Rechazados ocasionales en ningún tiempo, mientras que se diferencian de los grupos de Rechazados intermitentes y crónicos en los tres tiempos. (consultar tabla 58 para diferencias de medias y niveles de significación).

Los Rechazados ocasionales se diferencian de los Rechazados crónicos en los tres tiempos, (t1, Ro-Rc, Dif. medias= -9.183; $p.= .030$; t2, Ro-Rc, Dif. medias= -10.371; $p.= .025$; t3, Ro-Rc, Dif. medias= -12.751; $p.= .000$), y de los Rechazados intermitentes en tiempo t2 (t2, Ro-Ri, Dif. medias= -10.138; $p.= .019$).

Los Rechazados intermitentes no se diferencian de los Rechazados crónicos, (aunque rozando el nivel de significación en t3).

Tabla 58: Impresiones Negativas Recibidas. Diferencias entre grupos en cada tiempo

	t1		t2		t3	
	Diferencias de medias	n.s.	Diferencias de medias	n.s.	Diferencias de medias	n.s.
Medio-Ocasional	-1.672	1.000	-3.150	1.000	-3.692	1.000
Medio-Intermitente	-9.677	.013	-13.288	.001	-7.965	.044
Medio-Crónico	-10.855	.007	-13.521	.002	-16.442	.000
Ocasional-Intermitente	-8.005	.057	-10.138	.019	-4.273	.837
Ocasional-Crónico	-9.183	.030	-10.371	.025	-12.751	.000
Intermitente-Crónico	-1.178	1.000	-0.233	1.000	-8.478	.056

La tabla 59 muestra las diferencias que pueda haber de un tiempo a otro en cada grupo. El único cambio significativo se da en el grupo de Rechazados intermitentes, donde el valor de la media baja sensiblemente entre t2 y t3 (Dif. medias= 9.778; $p.= .006$).

Tabla 59. Impresiones Negativas Recibidas. Evolución de cada grupo a través del tiempo

Tiempo	Medios		Rechazados Ocasionales		Rechazados Intermitentes		Rechazados Crónicos	
	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.	Dif. Medias	n.s.
t1-t2	-1.000	1.000	-2.478	.994	-4.611	.335	-3.667	.739
t1-t3	3.455	.544	1.435	1.000	5.167	.216	-2.133	1.000
t2-t3	4.455	.327	3.913	.448	9.778	.006	1.533	1.000

A continuación se presenta el gráfico 10 que permite una visualización de los resultados ofrecidos por el ANOVA de medidas repetidas de esta variable.

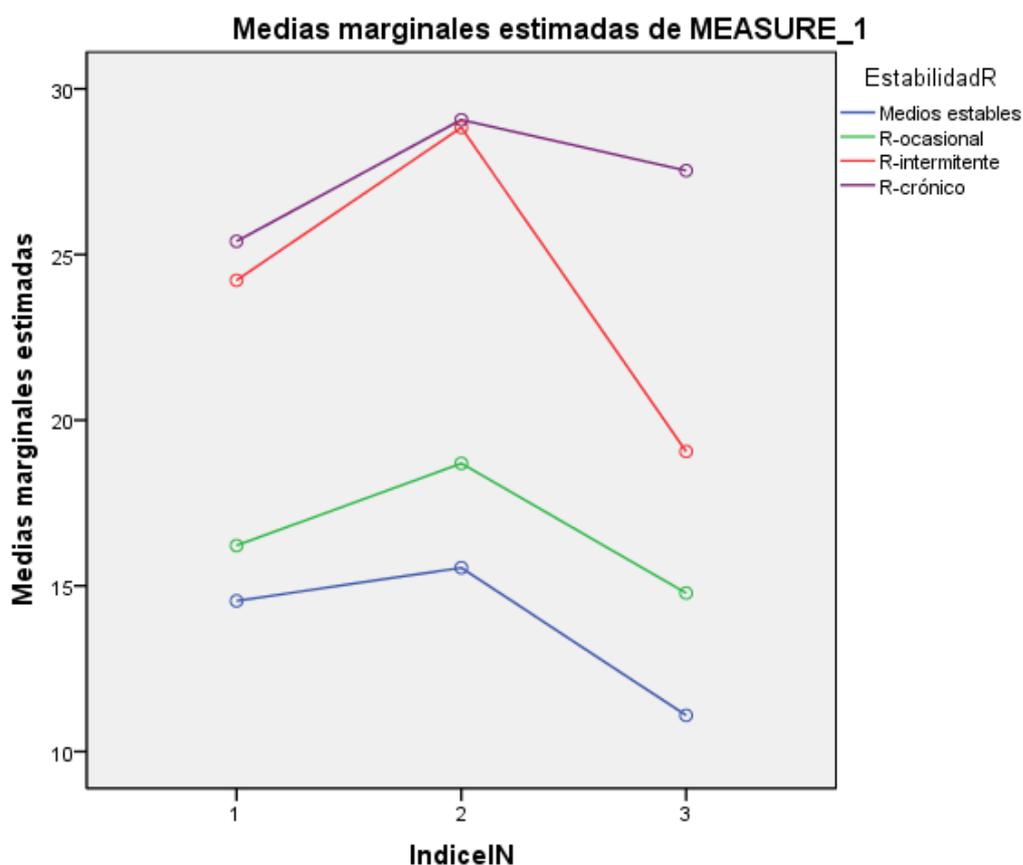


Gráfico 10. Impresiones Negativas Recibidas. Evolución de cada grupo (medios, rechazados ocasionales, rechazados intermitentes y rechazados crónicos) a lo largo del tiempo (t1, t2, t3)

5.3 Centralidad

La centralidad se refiere al nivel de presencia social “física” de un individuo dentro de su grupo de iguales, informada por los compañeros. La centralidad es un indicador de poder, de estatus en el grupo. Se trata de una dimensión sociológica diferente de la dimensión “afectiva” de la afiliación a la que hace referencia el tipo sociométrico. Por esta razón es interesante comprobar cómo estos dos aspectos se relacionan.

La variable que utilizamos es la centralidad del alumno en su grupo informal. Un alumno puede ser periférico, secundario o nuclear. En el caso de no pertenecer a ningún grupo se dice que el alumno es aislado.

En este estudio sólo disponemos de dos medidas de centralidad, a principio y a final de ciclo, es decir en tiempos t1 y en t3

A continuación se presentan las tablas de contingencia que relacionan la centralidad del alumno con la estabilidad en el tiempo t1 (ver tabla 60), y en el tiempo t3 (ver tabla 61). A continuación en las tablas de contingencia 62 a 65 se relaciona la centralidad en tiempo t1 con la centralidad en tiempo t3, segmentada por cada grupo de estabilidad.

A) Estabilidad y centralidad en tiempo t1.

La tabla 60 señala la relación entre la estabilidad y la centralidad del alumno en su grupo en tiempo t1. Existe una asociación significativa entre el tipo/grado de estabilidad y la centralidad en t1 ($\chi^2_{(9)} = 17.057, p=.048$; coef.contingencia= .424, $p=.048$). Esto indica que los cuatro grupos de estabilidad tienen una centralidad distinta en tiempo t1. El análisis de los residuos tipificados de cada célula sugiere que en tiempo t1 los Rechazados crónicos son más aislados de lo esperable por casualidad (res.corregidos= 3.2). Además, aunque sin alcanzar el nivel de significación requerido (res.corregidos= -1.8), se observa en los Rechazados intermitentes una tendencia a haber menos alumnos secundarios de lo esperable.

Tabla 60. Grupo de estabilidad por centralidad en tiempo t1

EstabilidadR		Centralidad_t1				Total
		aislado	periférico	secundario	nuclear	
medios	Recuento	2	3	6	11	22
	% dentro de EstabilidadR	9.1%	13.6%	27.3%	50.0%	100,0%
	Residuos corregidos	-.8	.1	-.1	.6	
R-ocasionales	Recuento	1	3	9	10	23
	% dentro de EstabilidadR	4.3%	13.0%	39.1%	43.5%	100,0%
	Residuos corregidos	-1.6	.0	1.4	-.2	
R-intermitentes	Recuento	2	4	2	10	18
	% dentro de EstabilidadR	11.1%	22.2%	11.1%	55.6%	100,0%
	Residuos corregidos	-.4	1.4	-1.8	1.0	
R-crónicos	Recuento	6	0	5	4	15
	% dentro de EstabilidadR	40.0%	.0%	33.3%	26.7%	100,0%
	Residuos corregidos	3.2	-1.7	.5	-1.6	
Total	Recuento	11	10	22	35	78
	% dentro de EstabilidadR	14,1%	12.8%	28.2%	44.9%	100.0%

C) Estabilidad y centralidad en tiempo t3.

La tabla 61 presenta la relación entre la estabilidad y la centralidad en tiempo t3. No hay asociación significativa entre el grupo de estabilidad y la posición de centralidad del alumno en su grupo en t3 ($\chi^2_{(9)} = 14.598$, $p=.103$; coef.contingencia= .397, $p=.103$). No obstante se observan dos tendencias: 1) a integrarse en un grupo, ya que más de la mitad de los aislados en t1 han dejado de serlo en t3; 2) a concentrarse en centralidades de carácter secundario y nuclear, a excepción de los Rechazados intermitentes, que siguen manteniendo un porcentaje del 33,3% de aislados y periféricos.

Tabla 61. Grupo de estabilidad por centralidad en tiempo t3

EstabilidadR		Centralidad_t3				Total
		aislado	periférico	secundario	nuclear	
medios	Recuento	0	0	10	12	22
	% dentro de EstabilidadR	.0%	.0%	45.5%	54.5%	100,0%
	Residuos corregidos	-1.4	-1.6	1.1	.5	
R-ocasionales	Recuento	0	3	9	11	23
	% dentro de EstabilidadR	.0%	13.0%	39.1%	47.8%	100,0%
	Residuos corregidos	-1.5	1.1	.4	-2	
R-intermitentes	Recuento	4	2	4	8	18
	% dentro de EstabilidadR	22.2%	11.1%	22.2%	44.4%	100,0%
	Residuos corregidos	3.1	.6	-1.4	-5	
R-crónicos	Recuento	1	1	5	8	15
	% dentro de EstabilidadR	6.7%	6.7%	33.3%	53.3%	100,0%
	Residuos corregidos	.0	-2	-2	.3	
Total	Recuento	5	6	28	39	78
	% dentro de EstabilidadR	6,4%	7.7%	35.9%	50.0%	100,0%

C) Centralidad en tiempo t1 y centralidad en tiempo t3 en cada grupo de estabilidad

Las tablas 62, 63, 64 y 65 muestran la relación entre la centralidad en tiempo t1 y la centralidad en tiempo t3 en cada grupo de estabilidad.

Únicamente en el grupo de Rechazados ocasionales existe una asociación significativa general entre la centralidad en t1 y la centralidad en t3 ($\chi^2_{(6)} = 14.559$, $p=.024$; coef.contingencia= .623, $p=.024$), ver tabla 63. En esta tabla el análisis de los residuos tipificados de cada célula sugieren que los Rechazados ocasionales 1) pasan de aislados en t1 a periféricos en t3 (res.corregidos= 2.6) ; 2) pasan de periféricos en t1 a secundarios en t3 (res.corregidos= 2.3) , y 3) se mantienen como nucleares en su grupo de un tiempo al siguiente (res.corregidos= 1.9), todo esto con un porcentaje más elevado de lo esperable por casualidad. En tiempo t3 en el grupo de Rechazados ocasionales no hay ningún aislado; la mitad es nuclear (N=11) mientras que otro 40% es secundario (N=9); el resto es periférico (N=3). Los Rechazados ocasionales consolidan su posición secundaria o nuclear.

Por otra parte, y aunque no se alcance el nivel de significación requerido, observamos que:

- Los Medios son todos secundarios o nucleares en t3, según se puede observar en la tabla 62. ($\chi^2_{(3)} = 7.333, p=.062$; coef.contingencia= .500, $p=.062$). De los 2 aislados en t1, uno deviene secundario en t3 y otro nuclear. De los 3 periféricos en t1, 2 se vuelven secundarios y uno nuclear. Resalta pues la consolidación de las centralidades secundaria (res.corregidos= 2.2) o nuclear (res.corregidos= 2.6) del alumno en su grupo.

- En el grupo de Rechazados crónicos no hay alumnos periféricos en ninguno de los dos tiempos de medición. La tabla 65 ($\chi^2_{(6)} = 4.725, p=.580$; coef.contingencia= .489, $p=.580$) representa la relación entre t1 y t3. Cabe resaltar que de los 6 aislados en t1, 2 pasan a secundarios y otros 2 pasan a nucleares. De los 5 alumnos secundarios en t1, 4 pasan a nucleares, y de los 4 nucleares en t1, 2 se mantienen y los otros 2 pasan a secundarios. También en el caso de los Rechazados crónicos se cumple la tendencia a incorporarse a un grupo, ya que de los 6 aislados en tiempo t1 sólo uno permanece en tiempo t3.

Tabla 62. Centralidad en tiempo t1 y centralidad en tiempo t3 en el grupo de alumnos Medios

		Centralidad t3				Total	
		aislado	periférico	secundario	nuclear		
Medios	aislado	Recuento			1	1	2
		% dentro de Centralidad t1			50.0%	50.0%	100.0%
		Residuos corregidos			.1	-.1	
	periférico	Recuento		2		1	3
		% dentro de Centralidad t1		66.7%		33.3%	100.0%
		Residuos corregidos		.8		-.8	
	secundario	Recuento			5	1	6
		% dentro de Centralidad t1			83.3%	16.7%	100.0%
		Residuos corregidos			2.2	-2.2	
	nuclear	Recuento		2		9	11
		% dentro de Centralidad t1		18.2%		81.8%	100.0%
		Residuos corregidos		-2.6		2.6	

($\chi^2_{(3)} = 7.333, p=.062$; coef.contingencia= .500, $p=.062$)

Tabla 63. Centralidad en tiempo t1 y centralidad en tiempo t3 en el grupo de R. ocasionales

		Centralidad t3				Total	
		aislado	periférico	secundario	nuclear		
Rechazados ocasionales	Centralidad t1	aislado	Recuento	1	0	0	1
			% dentro de Centralidad t1	100.0%	.0%	.0%	100.0%
			Residuos corregidos	2.6	-.8	-1.0	
	periférico	Recuento	0	3	0	3	
		% dentro de Centralidad t1	.0%	100.0%	.0%	100.0%	
		Residuos corregidos	-.7	2.3	-1.8		
	secundario	Recuento	2	3	4	9	
		% dentro de Centralidad t1	22.2%	33.3%	44.4%	100.0%	
		Residuos corregidos	1.0	-.5	-.3		
	nuclear	Recuento	0	3	7	10	
		% dentro de Centralidad t1	.0%	30.0%	70.0%	100.0%	
		Residuos corregidos	-1.6	-.8	1.9		

$(\chi^2_{(6)} = 14.559, p=.024$; coef.contingencia= .623, $p=.024$)

Tabla 64. Centralidad en tiempo t1 y centralidad en tiempo t3 en el grupo de R. intermitentes

		Centralidad t3				Total		
		aislado	periférico	secundario	nuclear			
Rechazados intermitentes	Centralidad t1	aislado	Recuento	1	1	0	2	
			% dentro de Centralidad t1	50.0%	50.0%	.0%	.0%	100.0%
			Residuos corregidos	1.0	1.9	-.8	-1.3	
	periférico	Recuento	2	0	1	1	4	
		% dentro de Centralidad t1	50.0%	.0%	25.0%	25.0%	100.0%	
		Residuos corregidos	1.5	-.8	.2	-.9		
	secundario	Recuento	1	0	0	1	2	
		% dentro de Centralidad t1	50.0%	.0%	.0%	50.0%	100.0%	
		Residuos corregidos	1.0	-.5	-.8	.2		
	nuclear	Recuento	0	1	3	6	10	
		% dentro de Centralidad t1	.0%	10.0%	30.0%	60.0%	100.0%	
		Residuos corregidos	-2.5	-.2	.9	1.5		

$(\chi^2_{(9)} = 11.363, p=.252$; coef.contingencia= .622, $p=.252$)

Tabla 65. Centralidad en tiempo t1 y centralidad en tiempo t3 en el grupo de R. crónicos

		Centralidad t3				Total	
		aislado	periférico	secundario	nuclear		
Rechazados crónicos	aislado	Recuento	1	1	2	2	6
		% dentro de Centralidad t1	16.7%	16.7%	33.3%	33.3%	100.0%
		Residuos corregidos	1.3	1.3	.0	-1.3	
	secundario	Recuento	0	0	1	4	5
		% dentro de Centralidad t1	.0%	.0%	20.0%	80.0%	100.0%
		Residuos corregidos	-.7	-.7	-.8	1.5	
	nuclear	Recuento	0	0	2	2	4
		% dentro de Centralidad t1	.0%	.0%	50.0%	50.0%	100.0%
		Residuos corregidos	-.6	-.6	.8	-.2	

($\chi^2_{(6)} = 4.725, p = .580$; coef.contingencia = .489, $p = .580$)

Parte IV.- DISCUSIÓN

La discusión de los resultados obtenidos en este trabajo de investigación se desarrollará siguiendo el orden planteado en el capítulo anterior. Por lo tanto comenzaremos con la discusión de los resultados obtenidos en el análisis de la estabilidad de los distintos tipos sociométricos, para después centrarnos más concretamente en el tipo Rechazado. En tercer lugar comentaremos los resultados obtenidos en los correlatos de Percepción interpersonal. En el bloque cuatro se discuten los resultados obtenidos en la variable de Amistad y en el siguiente se comentan los resultados de los distintos correlatos de nivel grupal. Finalmente se incorpora un apartado con la integración de los resultados.

INDICE DEL CAPITULO

1. ESTABILIDAD DEL TIPO SOCIOMÉTRICO
2. ESTABILIDAD DEL TIPO SOCIOMÉTRICO RECHAZADO
3. PERCEPCIÓN INTERPERSONAL
4. AMISTAD
5. CORRELATOS DE NIVEL GRUPAL
 - 5.1. *Nivel de aceptación y de rechazo*
 - 5.2. *Reputación afectiva*
 - 5.3. *Centralidad*
6. INTEGRACIÓN DE LOS RESULTADOS

1. Estabilidad del tipo sociométrico

Hemos comprobado que los porcentajes obtenidos de estabilidad del estatus sociométrico son muy altos y siguen los resultados reflejados en la literatura (García-Bacete *et al.*, 2010). La estabilidad del tipo Medio a los seis meses es de 76.4%. Con un intervalo de 12 meses es de 82.9% . El mantenimiento durante los 18 meses es de 68.1 % .

La estabilidad del tipo Preferido a los seis meses es de 45.2% . Con un intervalo de 12 meses es de 37.8% . El mantenimiento durante los 18 meses es de 22.6 % .

La estabilidad del tipo Rechazado a los seis meses es de 68.8%. Con un intervalo de 12 meses es de 53.8% . El mantenimiento durante los 18 meses es de 46.9%.

Los tipos controvertido e ignorado están muy poco representados, 0.79% y 2.76 % respectivamente de la muestra total en tiempo t1, lo cual corresponde también con los datos presentes en la literatura.

El tipo sociométrico más estable es el Medio. Entre los grupos extremos destaca la alta estabilidad del tipo sociométrico Rechazado. Los porcentajes de estabilidad en todos los tipos sociométricos son sensiblemente más altos cuanto más corto es el intervalo entre dos mediciones seguidas (Cillessen *et al.*, 2000).

2. Estabilidad del tipo sociométrico rechazado

En la muestra estudiada, cerca de la mitad de los niños rechazados permanecen estables a lo largo de los dos cursos del ciclo escolar. La población de alumnos rechazados estables se considera en situación de riesgo alto en su desarrollo socio-emocional. Parke y colegas (1997) indican que una estabilidad de rechazo de dos años se asocia claramente con diferencias en pautas de comportamiento (agresividad, disruptividad, baja prosocialidad), especialmente en los varones (Coie y Dodge, 1983. Vitaro *et al.*, 1990, 1992). En consecuencia se considera necesario un estudio más en profundidad y un seguimiento de estos niños.

Por otra parte la investigación ha demostrado repetidamente que el rechazo afecta más al sexo masculino que al femenino (Coie , Dodge & Coppotelli, 1982; Garcia Bacete, 2008; Garcia Baceta, Sureda & Monjas, 2008). De forma consistente con los hallazgos, en esta muestra también hay un porcentaje más alto de chicos que de chicas en cada grupo de rechazo, y la diferencia es cada vez mayor a medida que la estabilidad es más severa, llegando a ser el porcentaje de chicos que el de chicas en el grupo de rechazados crónicos. Sin embargo, el género no afecta de forma significativa a la estabilidad del rechazo en los subgrupos formados en el presente estudio. Para estudios futuros, con muestras de mayor tamaño, y/o con subgrupos con otros criterios de estabilidad, resultaría interesante comprobar que tal influencia del género sigue sin darse en relación con la estabilidad.

3. Percepción interpersonal

La percepción interpersonal ha sido integrada en diversas teorías, como por ejemplo la teoría social de Cooley (1902) sobre el desarrollo del auto-concepto, que postula que el niño utiliza su percepción de aceptación social para formar su concepto del Yo. Cuando el niño percibe rechazo social, se evalúa a sí mismo negativamente (para una revisión véase Cillessen & Bellmore, 1999). Además la teoría de procesamiento de la información social de Crick & Dodge (1994) predice que las percepciones del niño pueden influir en la calidad y cantidad de sus futuras interacciones sociales. Esta teoría enfatiza la necesidad de tener percepciones adecuadas sobre la aceptación para poder interactuar adaptativamente con los iguales, mientras que las percepciones inadecuadas pueden conducir a interacciones desajustadas (Crick & Dodge, 1994). Según esta teoría la comprensión correcta del comportamiento y los sentimientos de los iguales es esencial para poder evaluar el éxito que pueda tener una interacción con ellos (Crick & Dodge 1994). Las percepciones adecuadas de aceptación social permiten al niño hacer juicios sobre sus interacciones, lo cual es un primer paso en el procesamiento de la información social. A su vez, la evaluación de una interacción es esencial para decidir cómo se va a actuar en el futuro. Si un niño estima que una interacción es un fracaso, puede parar, reintentarlo o modificar el comportamiento original (Rubin & Krasnor, 1986). Cuando un niño tiene una percepción adecuada de la respuesta de sus iguales en una interacción, puede modificar su comportamiento y ajustarlo de manera a adaptarse a sus iguales. Estas conductas adaptadas a las demandas de los iguales son consideradas como prosociales y están fuertemente relacionadas con el tipo sociométrico preferido, pero en cambio, si el niño no entiende que la interacción fue un fracaso, posiblemente continúe teniendo un comportamiento desajustado, lo cual le puede conducir a ser o a seguir rechazado por sus iguales (Rubin & Krasnor 1986). Estas teorías ponen de relieve la importancia de evaluar si las percepciones del niño son adecuadas, particularmente en el caso de los niños rechazados.

Según el presente estudio los alumnos rechazados no se diferencian ni de los Medios ni entre sí, en la cantidad de expectativas positivas y negativas que manifiestan y tampoco en la cantidad de sus falsas percepciones. No obstante ello no indica que sus percepciones sean iguales. Hemos comprobado que los niños Rechazados crónicos sobreestimaban su

aceptación social mientras que los Medios la subestimaban. Estos resultados van en la dirección de los obtenidos por Patterson y colegas (1990).

En el presente estudio no se han analizado los niveles de agresividad, así que no podemos apoyar los resultados del estudio de Zakriski & Coie, (1996), según el cual los rechazados agresivos subestiman el rechazo del cual son objetos más que los rechazados no agresivos. Sin embargo, sí que podemos suscribir a la teoría emitida por estos autores, en el sentido que la inexactitud perceptiva de los Rechazados crónicos podría tener una función protectora de la autoestima y del Yo. El desajuste entre PP y NPR, y entre PN y NNR, en los Rechazados podría considerarse como sesgo auto-servidor. El concepto de sesgo auto-servidor (self-serving bias) fue introducido por Heider (1958). En situaciones ambiguas, las atribuciones son influenciadas por las necesidades o deseos de la persona. El sesgo auto-servidor es la tendencia a proteger o promover el auto-concepto. En situaciones de éxito, el individuo se lo atribuye a sí mismo, mientras que el fracaso se atribuye a factores externos. Bierman (2004, página 57) también “La exposición a resultados sociales negativos (*rechazo*), conjuntamente con las interpretaciones que el niño realiza sobre las causas y la falta de control sobre estos resultados sociales negativos, afecta sus auto-percepciones (depresión, ansiedad, vergüenza) y sus motivaciones para actuar de manera a impedir o cambiar estos resultados sociales negativos”. Por lo tanto es posible que, en un intento instintivo de protegerse de estados depresivos, ansiedad, etc., el niño directamente no admite el rechazo.

Además Bellmore & Cillessen (2003), afirman que ser impreciso en las percepciones no es predictivo de rechazo, y que lo realmente importante es tener meta-percepción.

Por el contrario, ciertos autores (por ejemplo, Graham *et al.*, 1997) consideran que los niños rechazados que tienen percepciones positivas adecuadas, es decir que saben identificar correctamente quién los quiere, tienen un mejor pronóstico de mejorar su posición social. En el presente estudio, se constata que los Rechazados intermitentes son el único grupo cuyas falsas percepciones varían temporalmente. En concreto en tiempo t3 para este grupo podemos considerar que existe ajuste entre las PP y las NPR. No conocemos la influencia de este ajuste en la estabilidad del grupo pero, en todo caso, estaría en línea con lo expuesto anteriormente. Sandstrom & Coie (1999) también afirman que la exactitud en la percepciones sociales de los niños rechazados es predictiva de mejora de posición social.

Así pues, consideramos que sería conveniente intervenir en vista a que los niños consigan más precisión en sus percepciones, aunque con seguimiento, ya que según algunos autores (por ejemplo, Sandstrom & Zakriski, 2004) la percepción del rechazo es predictiva de síntomas internalizantes.

4. Amistad

El poder de protección de la amistad ha demostrado ser particularmente útil en el caso de los niños que tienen dificultades sociales con su grupo de iguales. Hodges *et al.* (1999) demostraron que el simple hecho de tener un amigo puede proteger a un niño victimizado de futuros problemas internalizantes y externalizantes. La falta de amistades podría ser debida no a un comportamiento negativo sino más bien a la falta de comportamiento positivo para compensar. En efecto Bukowki & Newcomb (1984) dicen que parece ser que el hecho de tener un número limitado de características negativas no es perjudicial para las relaciones de amistad, siempre y cuando estos rasgos negativos están acompañados por un número suficiente de rasgos positivos. En la misma dirección, García-Bacete (2008) señala que lo que es común a todos los rechazados, más allá de presentar conductas agresivas o de aislamiento, es que exhiben un nivel bajo o muy bajo de conductas prosociales.

Según el presente trabajo la amistad parece ser un elemento relevante en la estabilidad del trabajo, ya que existen efectos inter-sujetos significativos. En cada uno de los tiempos, y de forma significativa, los Rechazados crónicos despiertan menos amistades que los Medios. Estas amistades potenciales inexistentes son recursos que dejan de estar al alcance del Rechazado para contrarrestar los efectos del rechazo. Por el contrario, los Rechazados ocasionales no se diferencian en ningún momento de los Medios, y por lo tanto disponen del apoyo de estas amistades.

5. Correlatos de nivel grupal

5.1. Nivel de aceptación y de rechazo

Las cantidades de nominaciones recibidas, tanto positivas como negativas, parecen ser otros de los factores influyentes en la estabilidad del rechazo. En efecto se observan efectos inter-sujetos significativos en ambas variables.

Respecto a las Nominaciones Positivas Recibidas, en este estudio vemos que la tendencia de todos los grupos, excepto el de Rechazados crónicos, es aumentar las nominaciones positivas que reciben de un tiempo al siguiente, siendo el aumento de los Medios significativo. Así pues consideramos que la tendencia natural y saludable es hacia el aumento y que el niño rechazado que se ve en la incapacidad de conseguirlo está abocado a permanecer en su posición social.

En cuanto a las Nominaciones Negativas Recibidas, las diferencias entre los grupos son aún más flagrantes, ya que el 74.5% de las diferencias inter-sujetos se explican por la pertenencia del sujeto a un grupo de estabilidad u otro. De forma global, en cada grupo el nivel de NNR sigue estable a lo largo del ciclo. Dicho de otro modo, los Medios reciben la misma cantidad de nominaciones negativas en t1 que en t2 y en t3, los Rechazados ocasionales reciben la misma cantidad de nominaciones negativas en t1 que en t2 y en t3, etc. Es decir que los Rechazados crónicos concentran siempre, en cada una de las mediciones, una gran cantidad de las nominaciones negativas que emiten sus compañeros. Ya que no hay ninguna evolución en ningún grupo, podemos deducir que la cantidad de nominaciones negativas recibidas es determinante desde la primera medición, lo cual nos lleva a pensar que los Rechazados crónicos reciben en la primera medición tal cantidad de nominaciones negativas que les es imposible mejorar.

5.2. Reputación afectiva

Las impresiones causadas en los demás son una variable distintiva de la posición social. Son un indicador de la reputación que se le atribuye a un sujeto en algún aspecto.

Respecto a las impresiones positivas, según el presente trabajo podemos afirmar que las primeras impresiones son las que más cuentan, ya que no se encuentra efecto intrasujeto a lo largo de las distintas mediciones. Es decir que un niño Rechazado difícilmente puede mejorar su imagen en cuanto a su reputación afectiva positiva. Esto es congruente con la teoría de que la reputación produce un sesgo de percepción en los iguales, que obvian toda conducta o elemento positivo en el Rechazado (Hymel, 1986). Por otra parte, tal como era de esperar, existen efectos inter-sujetos significativos, y vemos que en esta variable los Medios y los Rechazados ocasionales se asemejan en todo momento, mientras que se diferencian en cada momento de los Rechazados crónicos.

En cuanto a las impresiones negativas, vemos que existen efectos intra-sujetos, y que la tendencia es que el nivel de reputación afectiva negativa sea más bajo en t3 que en t1, es decir que producen menos impresiones negativas a medida que pasa el tiempo. Esto se cumple para todos los grupos salvo para el grupo de Rechazados crónicos que, por el contrario, aumenta su reputación negativa de t1 a t2. Este fenómeno también está bien documentado en la literatura, por ejemplo en Bierman (2004) se puede leer que los iguales se forman estereotipos negativos y percepciones distorsionadas hacia los Rechazados que hacen que los iguales focalicen su atención en los elementos negativos del Rechazado, aumentando así la reputación negativa del Rechazado. Además, ante la duda, existe una tendencia a atribuir una intención hostil en las conductas de los Rechazados, tal como dice Dodge (1980), lo cual también influye en la consolidación del rechazo.

Resumiendo, vemos como la reputación positiva de los Rechazados crónicos no mejora, aunque el Rechazado hiciera esfuerzos en este sentido, porque las conductas positivas del Rechazado, sean las que sean y en la cantidad que sea, inconcientemente no son vistos por sus iguales. Y por otra parte todas sus conductas negativas, e incluso las que podrían resultar neutras, son examinadas con un sesgo negativo por parte de los compañeros, que las amplifican, amplificando así su reputación negativa.

5.3. Centralidad

Comprobamos como los Medios tienen tendencia a ocupar posiciones de centralidad secundaria o nuclear.

Los Rechazados ocasionales tienen tendencia a desplazarse hacia arriba, es decir que pasan de aislados a periféricos, de manera que en t3 ya no hay ningún Rechazado ocasional que sea aislado. También pasan de periféricos a secundarios; esto es congruente con lo que señalan Jones & Estell (2010), en lo que se refiere al hecho de que los niños desean ganar saliencia social, lo cual según los autores es más visible en los niños periféricos, que incluso cambian de grupo para poder obtener una mejor posición de centralidad en el nuevo grupo.

Los Rechazados crónicos son significativamente más aislados que los otros grupos en t1. Sin embargo en t3 el porcentaje de nucleares aumenta considerablemente, mientras que el porcentaje de aislados baja. Vemos que una gran parte de los aislados mejora mucho su posición, pasando a secundario y a nucleares. Como explicación a este fenómeno podemos sugerir que es posible que los rechazados aislados de una misma aula se junten para formar su propio grupo. Si este grupo es pequeño, pareja o trío, todos los miembros ocupan una posición alta en el grupo. En caso de pareja los dos miembros son nucleares. Esta hipótesis ha sido apoyada por los trabajos de Bagwell y colegas (2000) y de Marande Perrin y colegas (2011), mientras que Chung-Hall & Chen (2010) no encuentran grupos de aislados en su estudio.

Por otra parte, diversos autores han encontrado correlaciones positivas entre centralidad en el grupo y agresividad, sobre todo en los chicos, aunque, simultáneamente, la agresividad está claramente relacionada con el rechazo (Cillessen & Mayeux, 2004). Esto nos sugiere que los alumnos rechazados nucleares de esta muestra podrían ser salientes en su grupo por ser capaces de utilizar la conducta agresiva para mantener su estatus y obtener lo que desean. Sin embargo, al no disponer de análisis de las conductas externalizantes en el presente estudio, no es posible avanzar ninguna afirmación al respecto.

6. Integración de los resultados

Antes de intentar integrar los resultados en una visión global, conviene resaltar que en ninguna de las variables estudiadas se observa un efecto intragrupo. De esto se puede deducir que los grupos están correctamente delimitados y que todos los sujetos adjudicados a un grupo se comportan de forma cohesionada con su grupo, dándole homogeneidad al grupo. Resulta por lo tanto interesante el estudio del grupo de R intermitentes, que forma pues un grupo homogéneo, pero es algo desconcertante en cuanto a su nivel de estabilidad, ya que la literatura no contempla esta perspectiva. Recordemos que las investigaciones anteriores se han centrado en grupos de rechazados definidos por su estabilidad temporal, es decir, estabilidad a corto plazo cuando el sujeto sigue siendo rechazado con un intervalo de tres meses o menos, y estabilidad a largo plazo cuando el intervalo en las mediciones supera los seis meses o el año según los autores.

Resumiendo, en este apartado se ha constatado la alta estabilidad de los tipos medio y rechazado. También que medios y rechazados en estas edades no se diferencian en el número de percepciones de aceptación y de rechazo que emiten, ni tan siquiera en la alta tasas de falsas percepciones. No obstante, los alumnos medios parece que sobreestiman las negativas y subestiman las positivas, mientras que los rechazados operan de forma opuesta, sobrestimando las positivas y subestimando las negativas. Los autores no parecen ponerse de acuerdo en la interpretación o en el papel que puede jugar esta falta de precisión en las percepciones emitidas. Si por una parte, tanto desde el interaccionismo simbólico como desde el procesamiento de la información se señala el valor de percibir de forma adecuada y precisa, Bellmore & Cillessen (2003) afirman que lo realmente significativo no es la precisión en las percepciones como el hecho de que los niños y niñas realicen meta-percepción, esto es, que reflexionen sobre sus percepciones. De la misma forma hay autores que informan que este desajuste opera como un factor auto-servidor (Heider, 1958), otros insisten en señalar el efecto beneficioso de realizar percepciones acertadas en tanto que sirven para identificar las potenciales fuentes de apoyo (Graham *et al.*, 1997), o mejorar la posición social (Sandstrom & Coie, 1999) y en el caso de las percepciones de rechazo su potencialidad para servir como indicador de sintomatología internalizante (Sandstrom & Zakriski, 2004).

Por lo que se refiere a las relaciones diádicas de amistad existe unanimidad en señalar su efecto protector (Hodges et al., 1999). En este sentido, la baja tasa de amistades que está permanentemente presente entre los rechazados crónicos respecto de los medios se revela como un factor predictivo de la estabilidad del rechazo. Los autores señalan que es la carencia de habilidades prosociales más que la presencia de comportamientos inadecuados los que estarían señalado que los iguales no los vean como potenciales amigos (García-Bacete, 2008).

Los iguales, los otros, el análisis del grupo aporta resultados muy significativos. No olvidemos que el rechazo por definición es un característica que tiene sentido en el grupo y que son los iguales quienes identifican quienes son preferidos o rechazados en ese grupo. Y ahora podemos decir que también son una fuente esencial en la determinación de la estabilidad del rechazo. Por una parte, todos los grupos analizados a excepción de los rechazados crónicos incrementan las nominaciones positivas que reciben. Por otra parte, las nominaciones negativas permanecen estables a lo largo del tiempo. De esta forma el saldo aceptación-rechazo en los rechazados crónicos permanece estable, mientras que en los otros grupos mejora. En el caso de los rechazados se ven impelidos a mejorar su posición social, en tanto no hay socios dispuestos a colaborar y no logra hacer que sus rechazadores cambien de opinión. Los resultados relativos a la reputación afectiva refuerzan esta afirmación: los R crónicos son el único grupo que no mejora su reputación positiva y es el único grupo que, a diferencia de los otros que disminuyen su reputación negativa, la empeora. Los iguales tienen un doble sesgo perceptivo: no perciben los comportamientos adecuados de los rechazados crónicos (no mejora su reputación positiva) (Hymel, 1986, 1990) y se focalizan en los negativos (empeoran la reputación negativa) (Bierman, 2004).

Por último, señalar que se observa de forma generalizada en todos los grupos de estabilidad con el paso del tiempo una doble tendencia a incorporarse en algún grupo y a mejorar su centralidad dentro del grupo. Esto es lo saludable. Los niños y niñas a medida que se relacionan durante más tiempo tienden a formar parte de una red o de un grupo. Así, la proporción de aislados disminuye de t_1 a t_2 , muy especialmente en el caso de los rechazados crónicos, y las proporciones de posiciones sociales secundarios y nucleares o se consolidan o se incrementan. Sin embargo, en el caso de los rechazados, y presumiblemente de modo significativo entre los rechazados crónicos, esta mejoría en su posición social

queda en entredicho. Dado que su mayor porcentaje en posiciones nucleares puede ser explicada por su tendencia a formar grupos pequeños junto con otros niños de sus mismas características conductuales o sociométricas (Marande *et al.*, 2011).

Parte V.- CONCLUSIONES

INDICE DEL CAPITULO

1. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO
2. LIMITACIONES
3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

1. Conclusiones del estudio

En el presente estudio se ha analizado el comportamiento longitudinal de distintas variables psicosociales en relación con distintos grupos sociométricos de rechazados y un grupo de comparación de promedios, para comprobar qué diferencias pueden conducir a un cambio en el grado de aceptación social entre los compañeros. Específicamente, se han analizado características individuales, -como la autopercepción del estatus social o percepción interpersonal- , características diádicas como las nominaciones de amistad y características grupales, -como la centralidad y el papel de tener una reputación afectiva negativa entre los compañeros-.

Vamos a ordenar este apartado de conclusiones en relación a las hipótesis formuladas en el capítulo 2. Para ello nos vamos a servir de varias tablas de recapitulación, cada una en relación con alguna de las hipótesis planteadas. Las tablas se interpretan de la siguiente manera: el signo = significa que no hay diferencias significativas entre los dos grupos en la variable indicada, en el tiempo indicado. El signo + significa que el primer miembro de la pareja de comparación puntúa significativamente más alto que el segundo miembro, en esta variable, en este tiempo. El signo -- significa que el primer miembro de la pareja de comparación puntúa significativamente más bajo que el segundo miembro, en esta variable, en este tiempo. Cuando los signos + ó -- están entre paréntesis, (+) ó (--), significan que las diferencias no tienen el nivel de significación requerido, pero se acercan mucho ($.050 < p < .075$). En las casillas referidas a la centralidad la estimación aparece siempre

Conclusiones

entre paréntesis, ya que no se basa en niveles de significación de comparaciones par a par entre los grupos.

Hipótesis 1

Se confirma la hipótesis 1. Los alumnos medios son los más estables en todos los tiempos, (75.8% de estabilidad media) seguidos de los Rechazados (56.5% de estabilidad media).

Se destaca que existe un 46.9% de estabilidad del rechazo crónico a largo plazo, es decir identificado como tal en todas las mediciones a lo largo del ciclo. Consecuentemente, un niño de cada dos identificados como rechazados a principio de 1° de primaria sigue en la misma posición social durante todo el ciclo y puede considerarse como en situación de riesgo, donde se necesita intervención.

La estabilidad tiende a disminuir a medida que aumenta el intervalo entre las mediciones.

Los porcentajes con seis meses de intervalo son 76.4% , 68.8% y 45.2% ; con 12 meses 82.9 % , 53.8% y 37.8%; y con 18 meses 68.1%, 46.9% y 22.6%, para Medios, Rechazados y Preferidos, respectivamente.

Hipótesis 2

Se confirma la hipótesis 2. Podemos considerar que los Rechazados ocasionales no se diferencian de los Medios. La tabla 66 recapitula los resultados obtenidos en los contrastes entre estos dos grupos. Constatamos que sólo existen diferencias significativas en las variables de nivel de aceptación (NPR) y nivel de rechazo (NNR). Los Rechazados ocasionales reciben más nominaciones negativas que los Medios, si bien en tiempo t1 no hay diferencias entre ambos en esta variable. Por su parte los alumnos Medios reciben más nominaciones positivas que los Rechazados ocasionales, aunque la diferencia tiende a disminuir.

Tabla 66. Comparación grupo de Rechazados ocasionales con grupo de Medios.

		PP	PN	FP	AMISTAD	NPR	NNR	IP	IN	CENTRALIDAD
T1	Ro-M	=	=	=	=	--	=	=	=	=
T2		=	=	=	=	--	+	=	=	-----
T3		=	=	=	(--)	(--)	+	=	=	=

Hipótesis 3

Se confirma la hipótesis 3. El grupo de Rechazados crónicos es diferente del grupo de Medios y del grupo de Rechazados ocasionales. La tabla 67 recapitula los resultados obtenidos en los contrastes entre estos grupos. En concreto, se observa que:

En todos los tiempos los Rechazados crónicos reciben mayores nominaciones negativas y tienen peor reputación afectiva que los alumnos Medios y Rechazados ocasionales.

Los Rechazados crónicos reciben menos nominaciones positivas, tanto de preferencia como de amistad, y su puntuación en reputación afectiva positiva es más baja que la de los alumnos Medios y de los Rechazados ocasionales, si bien en estos aspectos tienden a igualarse con los Rechazados ocasionales en tiempo t3, y en cierto modo a incrementarse respecto de los Medios.

La centralidad en el grupo se distribuye de forma diferente en los tres grupos considerados, aunque de forma significativa en tiempo t1 hay un porcentaje mayor de aislados en los Rechazados crónicos. Esta situación tiende a desaparecer en tiempo t3, sobre todo porque los Rechazados crónicos tienden a incorporarse en grupos supuestamente de rechazados, tal como se vio en el estudio de Marande Perrin y colegas (2011).

Tabla 67. Comparación del grupo de Rechazados crónicos con Medios y con Rechazados ocasionales.

		PP	PN	FP	AMISTAD	NPR	NNR	IP	IN	CENTRALIDAD
T1	Rc-M	=	=	=	--	--	+	--	+	(--)
	Rc-Ro	=	=	=	--	=	+	--	+	(--)
T2	Rc-M	=	=	=	--	--	+	--	+	-----
	Rc-Ro	=	=	=	--	--	+	--	+	-----
T3	Rc-M	=	=	=	--	--	+	--	+	(--)
	Rc-Ro	=	=	=	=	=	+	=	+	=

Hipótesis 4.

Respecto a la hipótesis 4, la conclusión es que no hay diferencias significativas entre el grupo de Rechazados intermitentes y el de Rechazados crónicos, excepto que los Rechazados crónicos en tiempo t1 reciben mayores nominaciones negativas, y que su reputación negativa parece incrementarse respecto de los Rechazados intermitentes. La tabla 68 recapitula los resultados obtenidos en los contrastes entre estos dos grupos.

Tabla 68. Comparación grupo de Rechazados intermitentes con grupo de Rechazados crónicos

	PP	PN	FP	AMISTAD	NPR	NNR	IP	IN	CENTRALIDAD
T1	=	=	=	=	=	--	=	=	(+)
T2	=	=	=	=	=	=	=	=	-----
T3	=	=	=	=	=	=	=	(--)	--

Hipótesis 5

5.1. Se confirma la hipótesis 5.1. Las diferencias entre los grupos de Rechazados están ya presentes en el tiempo t1. La tabla 69 recapitula los resultados obtenidos en los contrastes entre los grupos de rechazados, en los tres tiempos. Constatamos que:

Las diferencias entre los grupos en el nivel de rechazo (NNR) son permanentes y existen desde el primer momento. La cantidad de nominaciones negativas recibidas diferencian todos los grupos de rechazados. La reputación afectiva negativa y la amistad también diferencian los Rechazados ocasionales de los Rechazados intermitentes y de los Rechazados crónicos desde el primer tiempo, si bien la amistad tiende a igualarse en los tres grupos.

Tabla 69. Comparaciones por pares de los grupos de rechazados, en cada tiempo

	PP	PN	FP	AMISTAD	NPR	NNR	IP	IN	CENTRALIDAD	
T1	Ro-Ri	=	=	=	=	--	=	(--)	(+)	
	Ro-Rc	=	=	=	+	--	+	--	(+)	
	Ri-Rc	=	=	=	=	=	--	=	(+)	
T2	Ro-Ri	=	=	=	(+)	--	=	--	-----	
	Ro-Rc	=	=	=	+	+	--	+	--	-----
	Ri-Rc	=	=	=	=	=	(--)	=	=	-----
T3	Ro-Ri	=	=	=	=	--	=	=	(+)	
	Ro-Rc	=	=	=	=	--	=	--	=	
	Ri-Rc	=	=	=	=	=	=	(--)	(--)	

5.2. Se confirma la hipótesis 5.2. Los grupos son estables en las variables estudiadas. La tabla 70 resume los resultados obtenidos en los contrastes entre los tiempos, en cada grupo de rechazados. En las 75 casillas de esta tabla recapitulativa, sólo tenemos 6 variaciones significativas (8%) de las cuales 5 se concentran en los Rechazados intermitentes.

Tabla 70. Comparación entre pares de tiempo para cada grupo de Rechazados

		PP	PN	FP	AMISTAD	NPR	NNR	IP	IN	CENTRALIDAD
T1-T2	Ro	=	=	=	=	=	--	=	=	-----
	Ri	=	=	=	=	=	--	=	=	-----
	Rc	=	=	=	=	=	=	=	=	-----
T1-T3	Ro	=	=	=	=	(--)	=	=	=	(+)
	Ri	=	+	+	=	=	=	=	=	(--)
	Rc	=	=	=	=	=	=	=	=	(+)
T2-T3	Ro	=	=	=	=	=	(+)	=	=	-----
	Ri	=	+	(+)	=	=	=	=	--	-----
	Rc	=	=	=	=	=	=	=	=	-----

CONCLUSIONES FINALES

De cuanto venimos diciendo es tentativo formular una descripción de cómo se va tejiendo la estabilidad o lo que es lo mismo un retrato de los alumnos Rechazados crónicos. Así sabemos que la mitad de los rechazados son crónicos. Que los Rechazados crónicos son tempranamente identificados por sus compañeros. Que los Rechazados crónicos son diferentes de los Medios y de los Rechazados ocasionales. Que los Rechazados crónicos no experimentan cambios a lo largo del tiempo, excepto si son para empeorar: no disminuyen sus percepciones positivas, no aumentan sus percepciones negativas, no se vuelven más precisos en sus percepciones, no aumentan las nominaciones positivas de preferencia ni las de amistad ni mejoran su reputación positiva, no disminuyen sus nominaciones negativas ni su reputación negativa. Con todo el lastre más importante es su alta tasa de nominaciones negativas, su no-incremento de las positivas y su integración social con otros alumnos rechazados, que si bien cubren su necesidad de afiliación y competencia, probablemente les socializan en comportamientos desajustados.

Sin acceso a los recursos, formando redes con alumnos también rechazados, sin entender el mundo de las aceptaciones, de los rechazos, de las reputaciones, se corre el riesgo de que las primeras nominaciones y las primeras impresiones constituyan la semilla que alimenta un presente y un futuro altamente descorazonador, salvo que se desarrollen intervenciones ecológicas multicomponente, multinivel y multiagente que se extiendan en el tiempo como la que está realizando el grupo GREI (2011).

2. Limitaciones

Además de las propias limitaciones debidas a la complejidad del tema de estudio, se reseñan seguidamente algunas de las limitaciones concretas encontradas en la elaboración de este trabajo, y mejoras que se podrían aportar:

- El tamaño muestral de los subgrupos en sí es una limitación. En el caso de querer estudiar las diferencias por género sería conveniente tener una muestra más grande, ya que cada subgrupo se tendría que dividir por sexo.
- La única fuente de información que se ha utilizado ha sido el alumnado, bien con hetero-informes, bien con auto-informes, y no se han tenido en cuenta los datos aportados por otras fuentes, tales como el profesorado o las familias. Sin embargo, también podría resultar de interés contrastar diferentes fuentes de información.
- El criterio de frecuencias utilizado para la segmentación de los Rechazados por grupos, siendo novedoso en la investigación de la estabilidad del rechazo, implica limitaciones en la utilidad de las referencias bibliográficas que puedan apoyar los resultados.

3. Futuras líneas de investigación

De cara a futuras investigaciones, este estudio ofrece la posibilidad de utilizar los datos aquí aportados para comparar con grupos similares de alumnos (edad, curso escolar...) donde se ha realizado una intervención de mejora de las relaciones interpersonales entre los alumnos. Los datos arrojados por este estudio podrían servir de línea base para comprobar la eficacia de la intervención y mejora de la posición sociométrica del alumnado, y el cambio consecuente o co-ocurrente a nivel de percepciones, amistades, reputación afectiva.

Por otra parte, y teniendo en cuenta las dificultades y limitaciones señaladas, las posibilidades de mejorar en el conocimiento del tema tratado podrían incluir:

- Aportación de otras fuentes de información, tales como el profesorado o las familias.
- Estudios sobre la influencia del género.
- Análisis de conductas externalizantes (agresividad) e internalizantes (retraimiento).
- Mayor tamaño muestral, lo cual permite mayor amplitud de movimiento a nivel estadístico, y con más solidez. Respecto a este punto, conviene señalar que los análisis estadísticos del presente trabajo se han realizado sin procedimiento multinivel, por dos motivos:
 - principalmente porque las aulas muestrales del estudio son muy homogéneas (todos centros públicos urbanos, misma ubicación geográfica, mismos barrios a nivel socio-económico, ...)
 - porque las variables estudiadas en este estudio son mayoritariamente variables de tipo personal (percepciones o expectativas), o bien variables grupales o diádicas (índices de nominaciones de preferencias, de amistad) que también consideramos independientes del aula en sí .

Pero consideramos que con una muestra de mayor tamaño, incorporando quizás centros de tipo privado, o bien centros de otra zona geográfica, puede que sea necesario el empleo de procedimientos de análisis multinivel, por la heterogeneidad de la muestra.

Referencias bibliográficas

- Asher, S.R. & Parker, J.G. (1989). Significance of Peer Relationship Problems in Childhood. En B.H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R. P. Weissberg (Eds.), *Social Competence in Developmental Perspective* (pp 5-23)
- Asher, S. R., Rose, A. J. & 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., & Lochman, J. E. (2000). Peer clique participation in middle childhood: Associations with sociometric status and gender. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 280-305.
- Bagwell, C. L., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development*, 69, 140-153.
- Bellmore, A. (2011). Peer rejection and unpopularity: Associations with GPAs across the transition to middle school. *Journal of Educational Psychology*, 103, (2), 282-295.
- Bellmore, A. D. & Cillessen, A. H. N. (2003). Children's meta-perceptions and meta-accuracy of acceptance and rejection by same-sex and other-sex peers. *Personal Relationships*, 10 (2), 217-233.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection. Developmental, processes and intervention strategies*. New York: The Guilford Press.
- Blandon, A. Y., Calkins, S. D. & Keane, S. P. (2010). Predicting Emotional and Social Competence during Early Childhood from Toddler Risk and Maternal Behavior. *Development and psychopathology*, 22 , (1), 119–132.
- Boivin , M. (2011). El Origen de los Problemas de Relaciones entre Pares en la Primera Infancia y sus Impactos en la Adaptación Psicosocial y el Desarrollo Infantil . En *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*. Online at <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/BoivinESPxp1.pdf> (consultado el 27.06.2011)
- Boivin, M. & Beguin (1989). Peer-Status and Self-Perception among Early Elementary School Children: The Case of the Rejected Children. *Child Development*, 60, 591-596.
- Boivin, M. & Hymel, S. (1997). Peer Experiences and Social Self-Perceptions: A Sequential Model. *Developmental Psychology*, 33, (1), 135-145.
- Boivin, M., Hymel, S. & Bukowski, W. M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development and Psychopathology*, 7, 765-785.

- Brendgen, M. & Boivin, M. (2009). Genetic Factors in Children's Peer Relations. In K. H. Rubin, W. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer relationships, interactions, and groups* (pp. 455-472). New York: Guilford Press.
- Buhs, E.S. & Ladd, G.W.(2001). Peer Rejection as an Antecedent of Young Children's School Adjustment: An Examination of Mediating Processes. *Developmental Psychology*, 37, (4), 550-560.
- Bukowski, W.M., Brendgen, M. & Vitaro, F. (2007). Peers and Socialization: Effects on Externalizing and Internalizing Problems. En J. E. Grusec & P.D.Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp.355 – 381) New York: The Guilford Press
- Bukowski, W.M. & Newcomb, A.F. (1984). Stability and Determinants of Sociometric Status and Friendship Choice: A Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 20, (5) , 941-952.
- Cairns, R. B., Cairns, B.D., Neckerman, H.J., Gest S.D. & Garipey, J-L. (1988). Social Networks and Aggressive Behavior: Peer Support or Peer Rejection? *Developmental Psychology*, 24, (6), 815-823.
- Cairns, R. B., Garipey, J-L., Kinderman, T., & Leung, M-C. (1995 no publicado). Identifying social clusters in natural settings.
- Caron, J.,Vitaro, F. & Buisson, J. (1994). La stabilité du statut sociométrique dans deux contextes sociaux différents. The stability of sociometric status in two different social settings. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 26, (1), 21-40.
- Chung-Hall, J. & Chen, X (2010). Aggressive and Prosocial Peer Group Functioning: Effects on Children's Social, School, and Psychological Adjustment. *Social Development*, 19, (4), 659-680 .
- Cillessen, A. H. N. (2008). Peer rejection: Developmental and contextual variations. Conferencia presentada en las III Jornadas Internacionales sobre “*Rechazo entre iguales: Acoso grupal permanente*”. Organizadas por el grupo GREI. Celebradas en Castellón del 11 al 12 de Diciembre de 2008.
- Cillessen, A. H. N. (2009). Sociometric methods. En K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 82–99). New York, NY: Guilford Press.
- Cillessen, A. H. N. (2010). Prologo. In J. González & F. J. García-Bacete , *SOCIOMET. Evaluación de la competencia entre iguales*. Madrid: TEA Ediciones.
- Cillessen, A.H.N. & Bellmore, A.D. (1999). Accuracy of social self-perception and peer competence in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 650–676.

- Cillessen, A. H. N. & Bellmore, A. D. (2002). Social skills and interpersonal perception in early and middle childhood. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 355-374). Malden, MA: Blackwell.
- Cillessen, A. H. N. & 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. & 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.
- Cillessen, A. H. N. & Ferguson, T. J. (1995, March). Accuracy of children's interpersonal perceptions in early elementary school: Correlates and consequences. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis, IN.
- Cillessen, A. H. N. & Mayeux, L. (2004) . From Censure to Reinforcement : Developmental Changes in the Association Between Aggression and Social Status. *Child Development*, 75, 147-163.
- 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. (2004). The impact of negative social experiences on the development of antisocial behavior. In J.B. Kupersmidt and K.A. Dodge (Eds.), *Children's peer relations: From development to intervention* (pp. 243-267). Washington DC: American Psychological Association.
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year perspective. *Merrill Palmer Quarterly*, 29, 261-281.
- Coie, J. D., Dodge, K. A & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Cooley, C.H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribner.
- Crick, N.R. & Dodge, K.A. (1994) . A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Denham, S.A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17, 57-89.

- DeRosier, M. E., Kupersmidt, J. B. & Patterson, C. J. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development, 65*, 1799-1813.
- Dodge, K.A (1980). Social Cognition and Children's Aggressive Behavior. *Child Development, 51*, (1),162-170.
- Dodge, K.A., Pettit, G.S., McClaskey, C.L. & Brown, M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development* (Serial No. 213, Vol. 51, No.2).
- Ellis, W.E. & Zarbatany, L. (2007). Peer Group Status as a Moderator of Group Influence on Children's Deviant, Aggressive, and Prosocial Behavior. *Child Development, 78*, (4), 1240-1254.
- Emler, N. (1994). La reputation. In S. Moscovici (Ed.) *Psychologie social des relations a autrui*. (pp 119-140). Paris: Nathan.
- Flook, L., Repetti, R.L. & Ullman, J.B. (2005). Classroom social experiences as predictors of academic performance. *Developmental Psychology, 41*(2), 319-327.
- García, F.J.; Musitu, G. & García, M. (1990). El perfil ecológico del alumno rechazado en EGB. En V.V.A.A. (1990) *Análisis e Intervención Social* (324-344). Santiago de Compostela : III Congreso Nacional de Psicología Social.
- 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. & González, J. (2010). *SOCIOMET. Evaluación de la competencia social entre iguales. La sociometría y otras medidas*. Madrid: TEA Ediciones.
- García-Bacete, F. J., Sureda, I. & 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.
- García-Bacete, F. J., Sureda García, I. & Monjas Casares, M. I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: una panorámica general. *Anales de psicología, 26* (1), 123-136.
- Gazelle, H. & Ladd, G.W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development, 74*, 257-278.

- Gest, S. D., Graham-Bermann, S.A. & Hartup, W. W. (2001) Peer experience: Common and unique features of number of friendships, social network centrality, and sociometric status. *Social Development*, 10, (1), 23-40.
- Gifford-Smith, M. E. & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- González, J. & García-Bacete, F. J. (2010a). *SOCIOMET. Programa para la realización de estudios sociométricos. Software* . Madrid: TEA Ediciones.
- González, J. & García-Bacete, F. J. (2010b). *SOCIOMET. Programa para la realización de estudios sociométricos. Manual de uso* . Madrid: TEA Ediciones.
- Graham, J.A., Cohen, R. & MacDonald, C.D. (1997). A Longitudinal Study of Awareness of Peer Liking on Children's Peer Relationships. Poster presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Washington DC.
- Guerra, V.S., Asher, S. R., & DeRosier M. E. (2004). Effect of Children's Perceived Rejection on Physical Aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, (5), 551–563.
- Hartup, W.W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44, 120-126.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F. & Bukowski, W.M. (1999) The Power of Friendship: Protection Against an Escalating Cycle of Peer Victimization. *Developmental Psychology*, 35, (1), 94-101.
- Hughes J.N., Cavell T.A. & Prasad-Gaur A. (2001) A positive view of peer acceptance in aggressive youth risk for future peer acceptance. *Journal of School Psychology*, 39, 239–252.
- Hughes, J.N., Cavell, T.A. & Grossman, P.B. (1997) A positive view of self: Risk or protection for aggressive children? *Development and Psychopathology*, 9, 75–94.
- Hymel S. (1986), Interpretations of Peer Behavior: Affective Bias in Childhood and Adolescence. *Child Development*, 57, (2), 431-44.
- Hymel, S., Bowker, A. & Woody, E. (1993). Aggressive versus withdrawn unpopular children: Variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development*, 64, 879-896.
- Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L. & LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: Longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development*, 61, 2004 – 2021.

- Hymel, S., Wagner, E. & Butler, L. J. (1990). Reputational bias: View from the peer group. In S. R. Asher, & J. D. Coie, (Eds.). *Peer rejection in childhood*.(pp. 156–186). Cambridge University Press.
- Jiménez-Lagares, I., Muñoz Tinoco, V., García, T. & Florindo, C. (2011). Preferencia y popularidad: patrones diferenciales por género en los correlatos del alto estatus. *Psychology, Society, & Education*, 3, (1), 41-53.
- Jones, M.H., Estell, D.B. (2010). When Elementary Students Change Peer Groups: Intragroup Centrality, Intergroup Centrality, and Self-Perceptions of Popularity. *Merrill Palmer Quarterly*, 56, (2), 164-188.
- Killen, M., Rutland, A. & Jampol, N. (2009). Social exclusion in childhood and adolescence. In K. H. Rubin, W. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer relationships, interactions, and groups* (pp. 249-266). New York: Guilford Press.
- Kohlberg, L., LaCrosse, J. & Ricks, D. (1972). The predictability of adult mental health from childhood behavior. In B. B. Wolman (Ed.) *Manual of child psychopathology* (pp. 1217–1284). New York: McGraw-Hill.
- Kupersmidt J. B., Burchinal M. & Patterson C. J. (1995). Developmental patterns of childhood peer relations as predictors of externalizing behavior problems. *Development and Psychopathology*, 7, (4) 825-843.
- Kupersmidt, J., Coie, J. D. & Dodge, K. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 274–305). New York, NY: Cambridge University Press.
- Kupersmidt J. B. & DeRosier, M. E. (2004) How Peer Problems Lead to Negative Outcomes: An Integrative Mediational Model. In J.B. Kupersmidt and K.A. Dodge (Eds.), *Children's peer relations: From development to intervention* (pp. 119-138). Washington DC: American Psychological Association.
- Kross, E.F., Berman, M.G., Mischel, W. *et al.* (2011). Social rejection shares somatosensory representations with physical pain. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. Online at <http://www.pnas.org/content/early/2011/03/22/1102693108.full.pdf+html> (consultado el 09-09-2011)
- Ladd, G.W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Ladd, G.W. (2006). Peer Rejection, Aggressive or Withdrawn Behavior, and Psychological Maladjustment from ages 5 to 12: An Examination of Four Predictive Models. *Child Development*, 77, (4), 822-846.

- Ladd, G.W.(2009). Trends, Travails, and Turning Points in Early Research on Children's peer Relationships. Legacies and Lessons for Our Time? En K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp.21-41). New York, NY: Guilford Press.
- Ladd, G. W. & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70, 910-929.
- Laursen, B., Bukowki, W.M., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. (2007). Friendship Moderates Prospective Associations Between Social Isolation and Adjustment Problems in Young Children. *Child Development* , 78, (4) 1395 – 1404.
- Leary, M.R. (2001). *Interpersonal Rejection*. Oxford University Press.
- Leung, M.C. (1998). *A user manual for SCM 4.0*. Chaptel Hill, NC: University of North Carolina , Center for Developmental Science.
- MacDonald, C. D. & Cohen, R. (1995). Children's awareness of which peers like them and which peers dislike them . *Social Development*, 4, (2), 182-193.
- Malloy, T.E., Yarlas, A., Montvilo, R.K. & Sugarman, D.B. (1996). Agreement and accuracy in children's interpersonal perceptions: a social relations analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 692-702.
- Marande, G., García Bacete, F.J. & Sanchiz, M^a.L. (2011). Estructuras grupales y afectos positivos del alumnado rechazado en primero de educación primaria en Castellón. Un estudio exploratorio. En M^a L. Sanchiz, M. Martí e I. Cremades (Eds.), *Orientación e intervención educativa*. (pp 569-582) Valencia. Tirant lo Blanc.
- Marande Perrin, G. , García Bacete , F.J., Sanchiz Ruiz, M.L., Sureda García, I., Muñoz Tinoco, V. & Martín Antón, L.J. (2011). ¿Cómo son los grupos de los que forman parte los alumnos rechazados de primero de educación primaria? En M.A. Carbonero Martín, J.M. Román Sánchez, J.D. Valdivieso Pastor (Eds), *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp 4773- 4790).
- Mayeux, L., Bellmore,A. & Cillessen, A. H. N (2007). Predicting Changes in Adjustment Using Repeated Measures of Sociometric Status, *The Journal of Genetic Psychology*, 168, (4), 401-424.
- McDougall, P., Hymel, S., Vaillancourt, T., & Mercer, L. (2001). The consequences of childhood peer rejection. In M. Leary (Ed.), *Interpersonal rejection* (pp. 213–247). New York, NY: Oxford University Press.
- Muñoz Tinoco V., Moreno Rodríguez M. C. & Jiménez Lagares, I. (2008). Las tipologías de estatus sociométrico durante la adolescencia: contraste de distintas técnicas y fórmulas para su cálculo. *Psicothema*, 20, (4), 665-671.

- Newcomb, A.F. & Bagwell C. L. (1995). Children's Friendship Relations: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, 117, (2), 306-347.
- Parke, R.D., O'Neil, R., Spitzer, S. *et al.* (1997). A longitudinal assessment of sociometric stability and the behavioral correlates of children's social acceptance. *Merrill-Palmer-Quarterly*, 43, (4), 635-662.
- Parker, J.G. & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?. *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Parker, J.G., Rubin, K.H., Erath, S., Wojslawowicz, J.C. & Buskirk, A. (2006). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental Psychopathology, Vol. 2: Risk, disorder, and adaptation*. New York: Wiley.
- Patterson, C.J., Kupersmidt, J.B. & Griesler, E.C. (1990). Children's perceptions of self and of relationships with others as a function of sociometric status. *Child Development*, 61, 1335-1349.
- Pettit G.S., Clawson M.A., Dodge K.A. & Bates J.E. (1996) Stability and change in peer-rejected status: The role of child behavior, parenting, and family ecology. *Merrill-Palmer Quarterly*. 42, 267-294.
- Rubin, K.H., Bowker, J. & Kennedy. A.E. (2009). Avoiding and withdrawing from the peer group in middle childhood and early adolescence. In K.H. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp 303-321). New York: Guilford.
- Rubin, K. H., Burgess, K. B. & Coplan, R. J. (2002) Social withdrawal and shyness. En PC Smith & CH Hart (Eds) *Blackwell's Handbook of Childhood Social Development*. (pp. 329-352) . London. Blackwell.
- Rubin, K. H., Daniels-Beirness, T. & Hayvren, M. (1982). Social and social-cognitive correlates of sociometric status in preschool and kindergarten children. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 14, (4), 338-349.
- Rubin, K.H. & Daniels-Beirness, T. (1983). Concurrent and predictive correlates of sociometric status in kindergarten and grade one children. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 29, 337-351.
- Rubin, K. H. & Krasnor, L.R. (1986). Social-cognitive and social behavioral perspectives on problem solving. In M. Perlmutter (Ed.), *The Minnesota Symposium on Child Psychology* 18, 1-68. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sandstrom, M. J. y Coie, J. D. (1999). A developmental perspective on peer rejection: Mechanisms of stability and change. *Child Development*, 70, 955-966.

- Sandstrom, M.J. & Zakriski, A.L.(2004). Understanding the experience of peer rejection. In J.B. Kupersmidt and K.A. Dodge (Eds.), *Children's peer relations: From development to intervention* (pp. 101-118). Washington DC: American Psychological Association.
- Sheridan, S. M., Buhs E.S. & Warnes E.D. (2003) Childhood peer relationships in context. *Journal of School Psychology, 41*, 285–292.
- Snyder, M. & Stukas, A.A.Jr. (1999) Interpersonal Processes: The Interplay of Cognitive, Motivational, and Behavioral Activities in Social Interaction *Annual Review of Psychology, 50*, 273-303.
- Steenbeek, H. & Van Geert, P. (2007) “Do you still like to play with him?” Variability and the dynamic nature of children’s sociometric ratings. *Netherlands Journal of Psychology, 63* (3), 86-101.
- Vitaro, F.,Gagnon, C., & Tremblay, R.E (1990) Predicting Stable Peer rejection From Kindergarten to Grade 1. *Journal of Clinical Child Psychology, 19*, (3), 257-264.
- Vitaro, F., Tremblay, R.E. & Gagnon, C. (1992) Peer rejection from Kindergarten to Grade 2: Outcomes, correlates, and prediction. *Merrill-Palmer Quaterly, 38*, 382-400.
- Walker, S. (2009). Sociometric stability and the behavioral correlates of peer acceptance in early childhood. *The Journal of Genetic Psychology, 170*, (4), 339-358.
- Wentzel, K. R. (2009). Peers and academic functioning at school. In K. H. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 531–547). New York, NY: Guilford Press.
- Zakriski, A. L. & Coie, J. D. (1996). A comparison of aggressive-rejected and nonaggressive-rejected children’s interpretations of self-directed and other-directed rejection. *Child Development, 67*, 1048–1070.