

## LA AUTOPERCEPCIÓN SOCIAL DE ACEPTACIÓN Y DE RECHAZO DEL ALUMNADO DE PRIMARIA CON Y SIN TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD RECHAZADO POR SUS IGUALES

SOCIAL SELF-PERCEPTION OF ACCEPTANCE AND REJECTION IN PRIMARY-SCHOOL STUDENTS WITH AND WITHOUT ATTENTION-DEFICIT/HYPERACTIVITY DISORDER REJECTED BY PEERS

ROSA GARCÍA-CASTELLAR

*Departament de Psicologia Evolutiva, Educativa, Social i Metodologia, Universitat Jaume I, España*

DESIRÉE SÁNCHEZ-CHIVA

*Área Salud, Universidad Internacional de Valencia, España*

BENJAMÍN MARÍN-PÉREZ

*Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació, Universitat de València, España*

Citación estilo APA, 7.<sup>a</sup> ed.: García-Castellar, R., Sánchez-Chiva, D., & Marín-Pérez, B. (2021). La autopercepción social de aceptación y de rechazo del alumnado de primaria con y sin trastorno por déficit de atención con hiperactividad rechazado por sus iguales [Social self-perception of acceptance and rejection in primary-school students with and without attention-deficit/hyperactivity disorder rejected by peers]. *Revista Mexicana de Psicología*, 38(2), 111–122.

---

**Resumen:** El rechazo en el aula es frecuente, en especial hacia el alumnado con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). En este estudio se ha analizado la autopercepción social del alumnado rechazado con TDAH, subtipo combinado (TDAH-C), y sin TDAH. Además, se han comparado ambos grupos respecto a las razones de aceptación y de rechazo que argumentaban. Participaron 24 estudiantes rechazados (12 con TDAH-C y 12 sin TDAH), seleccionados a partir de las nominaciones de 584 estudiantes de segundo y tercer grado de primaria (8-12 años de edad). Se han utilizado preguntas sobre percepción social de aceptación y rechazo de un cuestionario sociométrico. Los resultados indicaron la existencia de diferencias significativas entre ambos grupos de alumnado rechazado en las autopercepciones de carácter social positivo. También, ambos grupos mostraron un perfil diferente en las razones que argumentaban de rechazo hacia ellos.

**Palabras clave:** neurodesarrollo, socioemocional, sesgo ilusorio, amistad, relaciones con compañeros.

**Abstract:** Rejection in classrooms is common, especially towards students with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). This study analyzed the social self-perception of rejected students with ADHD—combined subtype (ADHD-C) and without ADHD. Moreover, both groups were compared regarding the reasons they argued for acceptance and rejection. Participants were 24 rejected students (12 with ADHD-C and 12 without ADHD), selected through nominations from 584 second- and third-grade primary-school students (ages 8–12). Questions about social perception of acceptance and rejection from a sociometric questionnaire were used. Results indicated the existence of significant differences between both groups of rejected students in self-perceptions of a positive social nature. In addition, both groups showed a different profile in the reasons they argued for the rejection towards them.

**Keywords:** neurodevelopment, socioemotional, illusory bias, friendship, mate relationships.

Durante la escuela primaria (entre los 6 y 12 años de edad) se produce el momento más álgido de la experiencia social durante la infancia, pues el alumnado empieza a establecer nuevas relaciones y a comprender las reglas sociales implícitas en las interacciones con sus iguales (Guerra Hernández, 2017). A algunos estudiantes se los acepta mientras que otros se los excluye del grupo de iguales y se produce el fenómeno de rechazo. En este estudio, como lo señalaron McDougall et al. (2001), se ha entendido el rechazo de parte de los iguales como el desagrado de éstos, que puede o no ir acompañado de victimización o aislamiento. Este rechazo es relativamente estable en el tiempo y, debido a la hostilidad recibida por sus iguales (quienes rechazan), el alumnado rechazado no tiene las mismas oportunidades de aprendizaje entre aquéllos, lo cual empeora notablemente su conducta, así como su expresión y comprensión de las emociones, y lo lleva a obtener bajos resultados académicos (Bellmore, 2016).

Un aspecto clave de la cognición social en el alumnado rechazado es la percepción imprecisa de su propio comportamiento en las interacciones sociales (Mikami et al., 2019). La autopercepción social sesgada puede moderar los efectos negativos del rechazo real (F. J. García-Bacete et al., 2019) y a su vez dificultar la metacognición social, lo cual interfiere, en cualquier caso, en las respuestas que el alumnado rechazado produzca o no en la interacción social. Todas estas consecuencias hacen importante el estudio de la autopercepción social tanto positiva como negativa del alumnado rechazado, ya que ambas percepciones permitirían explorar el comportamiento social y mejorar la autopercepción social, tan resistente al cambio tras las intervenciones.

En las últimas décadas, la investigación ha prestado una atención considerable al estudio del alumnado rechazado por sus iguales, en parte por su alta incidencia, que es aproximadamente de un 11.9% (F.-J. García Bacete, 2008). Sin embargo, la investigación del alumnado rechazado no ha informado de la percepción que tiene éste de las interacciones sociales en el contexto escolar. Además, es limitada la investigación que ha analizado la autopercepción social positiva y negativa al mismo tiempo en este alumnado e incluso aquella que ha comparado tipos de alumnado rechazado respecto a estas percepciones.

La población de estudiantes rechazados es muy heterogénea, aunque según Martín-Antón et al. (2016) en algunos estudios se ha tratado de establecer un perfil conductual, cognitivo y emocional. Según Southam-Gerow y Kendall (2002), uno de los aspectos característicos que comparten los estudiantes rechazados son las dificultades

para percibir, comprender y regular las emociones y los sesgos para el procesamiento de la información social. Por ejemplo, al interpretar las razones del comportamiento de los demás, el alumnado rechazado con frecuencia hace atribuciones hostiles al comportamiento de aquéllos, especialmente en situaciones ambiguas que interpreta erróneamente (Lansford et al., 2010).

Atendiendo a la percepción del alumnado rechazado respecto a sus iguales que lo aceptan o lo rechazan, en algunos estudios se ha señalado que este alumnado subestima el rechazo que recibe de sus iguales (Blackhart et al., 2009). En otros estudios se ha indicado que el alumnado rechazado es más consciente de sus relaciones negativas con sus iguales que el alumnado aceptado (MacDonald y Cohen, 1995). Mientras, Cillessen y Bellmore (2002) no encontraron diferencias en la autopercepción social entre los individuos rechazados y los individuos de desarrollo típico.

Un tipo de alumnado rechazado también vulnerable es aquel con un diagnóstico de trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), con un porcentaje de rechazo que oscila entre 50% y 70% (García-Castellar et al., 2006; Hoza et al., 2005). Dicho trastorno se caracteriza por falta de atención, sobreactividad e impulsividad inapropiados desde el punto de vista evolutivo (Alemany Panadero, 2019). Las personas afectadas de TDAH presentan en los diferentes contextos en los que transcurre su vida un patrón específico de comportamiento y de funcionamiento en el plano cognitivo, educativo y laboral, lo cual conlleva que la manifestación de esta patología sea evolutiva, iniciándose en la infancia (Quintero y Castaño de la Mota, 2014). El TDAH se caracteriza por niveles inapropiados de inatención, hiperactividad e impulsividad que interfieren en el funcionamiento diario. Los síntomas deben ser evidentes antes de los 12 años de edad y causar deficiencias significativas en varios contextos (p. ej., el familiar, el escolar) durante más de 6 meses (American Psychiatric Association, 2013). El subtipo combinado del TDAH (TDAH-C), relacionado con los síntomas centrales de hiperactividad e impulsividad, tiene una elevada presencia de comportamientos negativos y ausencia de comportamientos positivos, en parte debido a la imprecisión de la percepción del propio comportamiento, y suele ser el subtipo más rechazado (Mikami et al., 2019).

A pesar de que los porcentajes de rechazo hacia personas con TDAH son elevados, en el ámbito de la autopercepción social las investigaciones se han centrado en el TDAH en general, sin analizar tipos sociométricos. En este sentido, los estudios son controversiales. Por una parte, señalan

que los niños con TDAH presentan una autopercepción social sesgada positiva, comúnmente denominada *sesgo positivo ilusorio* (Bourchtein et al., 2018). Por otra parte, indican que los niños con TDAH muestran mayor proporción de autopercepción social negativa en comparación con los niños sin TDAH (Barber et al., 2005). Recientemente, García-Castellar et al. (2021), al comparar un grupo de niños con TDAH con un grupo de niños de desarrollo típico, señalaron que los niños con TDAH tenían una buena autopercepción social negativa, pero niveles bajos de exactitud en su autopercepción social positiva.

Independientemente del tipo de alumnado rechazado del que se trate, el sesgo en la autopercepción social afecta la cognición social y en gran medida la competencia social. Estudiar la autopercepción social de aceptación y de rechazo en la misma persona determinaría con mayor precisión dónde se produce el sesgo de la autopercepción social y con ello se conocerían los aspectos clave por reforzar en las intervenciones sobre competencia social.

Otro factor de relevancia en la valoración de la autopercepción social del alumnado rechazado es estudiar las razones o motivos de aceptación y de rechazo hacia sí por parte de los demás que el propio alumnado rechazado argumenta. Como señalaron F. García Bacete et al. (2021), las investigaciones se han centrado en el estudio de la aceptación o rechazo de alguien, pero no han explorado la percepción social del alumnado con respecto a sus comportamientos. Estudiar los juicios del alumnado rechazado sobre sí mismo puede justificar en parte su comportamiento con sus iguales y ampliar el conocimiento sobre las intervenciones para mejorar las interacciones con estos últimos.

La autopercepción social de aceptación puede implicar años de aprendizaje de maneras socialmente aceptables y cultivar relaciones positivas, entre otras cosas. Entre las razones que se nombran acerca de que un igual tienda a aceptar a otro se encuentran la simpatía, la diversión, la satisfacción conjunta y la presencia de características relevantes en una relación de amistad (p. ej., confianza, lealtad, apoyo, ayuda, etc.; Monjas et al., 2008). Estas razones han de ocurrir dentro de un contexto y un tiempo compartido.

Las razones de rechazo que normalmente expresan los estudiantes que rechazan a sus iguales son el no cumplir las normas, causar molestias, ser dominantes o mostrar un comportamiento agresivo (F. J. García Bacete et al., 2017). En el alumnado rechazado es frecuente este tipo de comportamientos. Sin embargo, es escasa la investigación sobre las razones de aceptación y de rechazo que menciona este alumnado.

Tomando como referencia el TDAH sin diferenciar el tipo sociométrico, Normand et al. (2011) encontraron que el alumnado con TDAH percibía pocas características positivas y más características negativas en sus amistades que el alumnado sin TDAH. Es más, García-Castellar et al. (2021) recientemente encontraron que los niños de desarrollo típico diferían de los niños con TDAH en las razones de aceptación que mencionaban, ya que el grupo de desarrollo típico valoraba como más importantes los conceptos de amistad, amabilidad y diversión. En cambio, no aparecieron diferencias entre ambos grupos cuando se trataba de mencionar las razones de rechazo.

El alumnado rechazado es especialmente vulnerable porque sus respuestas específicas de interferencia en la interacción social limitan su aprendizaje social, con lo cual entra en un círculo del cual es muy difícil salir. A pesar de que la mayoría del alumnado rechazado puede compartir ciertos patrones de conducta, como son escasa conducta prosocial, poca colaboración, distracciones con facilidad, conducta ansiosa o de evitación y, algunos de ellos, comportamientos agresivos o disruptivos (F. J. García Bacete et al., 2013), analizar el perfil de autopercepción social de los diferentes tipos de alumnado rechazado y sus razones de que los demás los acepten o los rechacen sería útil para proporcionar conocimiento a los profesionales del ámbito educativo y desarrollar estrategias de intervención adecuadas que favorezcan el aprendizaje y el desarrollo interpersonal en el aula.

Por ello, en el presente estudio se tuvieron como objetivos (1) analizar la autopercepción social de ambos grupos de alumnado rechazado (con TDAH-C y sin TDAH) y (2) analizar las razones que el alumnado rechazado (con TDAH-C y sin TDAH) expresa acerca de que un igual lo acepte o lo rechace. A partir de los estudios revisados con anterioridad, se hipotetizó que el alumnado rechazado con TDAH-C mostraría una autopercepción social positiva sesgada en comparación con el alumnado rechazado sin TDAH, debido a sus dificultades en la cognición social. Dado que no existe evidencia sobre las razones que expresa el alumnado rechazado acerca de que sus iguales lo acepten o lo rechacen, esperábamos encontrar que el alumnado rechazado con TDAH-C presentara un perfil diferente al del alumnado rechazado sin TDAH en las razones que argumentara acerca de que sus iguales lo acepten.

## MÉTODO

*Participantes*

La muestra utilizada en este estudio ha formado parte del proyecto de investigación científica y desarrollo tecnológico “Hacia un modelo explicativo de inadaptación social. Intervención comprensiva en la realidad social de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad” (ref. PSI2008-06121/PSIC). Se utilizaron las valoraciones sociométricas de 584 estudiantes entre los 8 y 12 años de edad matriculados en 13 escuelas públicas de educación primaria de la provincia de Castellón (España), quienes voluntariamente quisieron participar. La muestra fue de conveniencia debido principalmente a la accesibilidad. Para llevar a cabo este estudio se seleccionaron 24 estudiantes (16 niños varones y ocho niñas) de 24 clases distintas desde segundo de primaria hasta sexto de primaria con tipología sociométrica de rechazados por su grupo de clase.

Doce estudiantes rechazados tenían un diagnóstico previo de TDAH-C, valorado por los Servicios Psicopedagógicos Escolares y por profesionales de la salud; nueve eran niños varones (75.00%) y tres, niñas (25.00%). Se distribuían por cursos escolares de la siguiente manera: uno de segundo de primaria, cuatro de tercero de primaria, uno de cuarto de primaria, tres de quinto de primaria y tres de sexto de primaria, con edad media de 9.50 años ( $DT = 1.16$ ). Los otros 12 estudiantes rechazados no presentaban un diagnóstico de TDAH, de los cuales siete eran niños varones (58.33%) y cinco, niñas (41.67%). Se distribuían por cursos escolares de la siguiente manera: cuatro de tercero de primaria, tres de cuarto de primaria, tres de quinto de primaria y dos de sexto de primaria, con una edad media de 9.41 años ( $DT = 1.24$ ).

Para el diagnóstico de TDAH-C, en España se tenía en cuenta el cumplimiento de los criterios diagnósticos del *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4.<sup>a</sup> ed., texto rev.; American Psychiatric Association, 2000), es decir, (a) diagnóstico clínico de TDAH-C, con acuerdo entre padres y profesores sobre la presencia de al menos seis síntomas de inatención y al menos seis síntomas de hiperactividad o impulsividad; (b) la duración de los síntomas superaba 1 año; (c) el problema había aparecido antes de los 7 años de edad; y (d) no sufrían psicosis, daño neurológico, epilepsia ni deficiencia sensoriomotora. Los criterios para formar parte del grupo sin TDAH fueron (a) tener un rendimiento académico normal y (b)

no tener ningún tipo de trastorno, daño neurológico ni deficiencias sensoriales o motoras. Estas dos informaciones las comunicaron de forma oral los profesores tutores del alumnado. Ambos grupos estaban equilibrados en edad,  $t(22) = 0.17$ ,  $p = .87$ ,  $\eta^2 = .04$ , sexo,  $\chi^2(1) = 2.66$ ,  $p = .10$ ,  $\phi = .18$ , y curso escolar,  $\chi^2(4) = 5.83$ ,  $p = .23$ ,  $\eta^2 = .29$ .

*Materiales*

Para llevar a cabo nuestros objetivos, en primer lugar se utilizaron las valoraciones de las nominaciones de los estudiantes en el cuestionario sociométrico de nominaciones que F.-J. García-Bacete (2006; F.-J. García Bacete, 2007) propuso, el cual incluye las preguntas (1) “¿quiénes son los tres compañeros o compañeras de esta clase que eliges como mejor amigo/a?” y (2) “¿quiénes son los tres compañeros o compañeras de esta clase que menos te gustan como amigos o amigas?”. En segundo lugar, se incorporó una adaptación propia del segundo bloque de preguntas del mismo cuestionario para analizar las razones de aceptación y de rechazo por parte de los demás, a saber, (1) “¿quiénes son los tres compañeros o compañeras de esta clase que crees que les gusta estar contigo?” y (2) “¿quiénes son los tres compañeros o compañeras de esta clase que crees que te habrán nombrado entre los que menos les gustan?”, cada una acompañada de la pregunta “¿por qué?”. Normalmente se permiten una, tres o ilimitadas nominaciones. En nuestro caso seleccionamos tres porque es un buen método comparativo, según F. J. García Bacete y Cillessen (2017). Los ítems mostraron una adecuada fiabilidad, con una alfa de Cronbach de .58; además, se ha demostrado validez convergente repetidamente (F. J. García Bacete y Cillessen, 2017).

Las valoraciones de las nominaciones de los estudiantes se incorporaron a un programa de ordenador que se encontraba en proceso de desarrollo, el Sociomet (F. J. García Bacete et al., 2008), y permitía transformar los valores sociométricos en índices o porcentajes de los estudiantes en cada aula. De todas las variables que analiza el Sociomet, para nuestro primer objetivo se consideraron las siguientes:

1. Percepciones positivas. Mide las expectativas del estudiante ante posibles nominaciones positivas por parte de sus iguales.
2. Percepciones negativas. Es una medida de las expectativas del estudiante ante la posible nominación negativa por parte de sus iguales.

3. Percepciones positivas acertadas. Permite valorar el nivel en el que las expectativas positivas se cumplen o no.
4. Percepciones negativas acertadas. Supone un indicador del nivel de precisión al identificar los signos de rechazo por parte de sus iguales y, además, permite valorar el nivel en el que sus expectativas negativas se cumplen o no.
5. Índice realismo perceptivo positivo. Se trata de la proporción de percepciones positivas acertadas sobre el total de las percepciones positivas emitidas.
6. Índice realismo perceptivo negativo. Se trata de la proporción de percepciones negativas acertadas sobre el total de las percepciones negativas emitidas.

### *Diseño y procedimiento*

El diseño y el procedimiento del estudio los aprobó la Comissió Deontològica de la Universitat Jaume I, en Castellón (España). Se desarrolló éste de acuerdo con los principios de la Declaración de Helsinki de 1964 y sus modificaciones posteriores y la ley española de protección de datos personales (Ley orgánica 15/1999, 1999). El tratamiento de los datos lo cubrió un consentimiento informado por escrito de los padres, obtenido previamente a participar en el proyecto de investigación.

La muestra de alumnado rechazado se seleccionó por conveniencia a partir del proyecto de investigación que se mencionó con anterioridad. En éste se había determinado el tipo sociométrico de los participantes mediante las puntuaciones obtenidas del cuestionario sociométrico de nominaciones entre iguales.

Para la selección del alumnado rechazado con TDAH-c y del alumnado rechazado sin TDAH se contactó con la Dirección Territorial de Educación de Castellón y con los Servicios Psicopedagógicos Escolares de la provincia de Castellón (España) para explicar los objetivos del proyecto de investigación que se iba a llevar a cabo y solicitar su colaboración. Los Servicios proporcionaron 13 escuelas públicas de educación primaria que tenían en sus aulas alumnado con TDAH. Se contactó con la dirección de los centros educativos y se realizaron reuniones colectivas e individuales con los padres voluntarios para informar de los objetivos del proyecto. Tras la firma del consentimiento escrito por los padres y sin interferir en el horario lectivo, entre febrero y abril del curso académico 2013/2014 varios psicólogos administraron el cuestionario colectivamente a cada clase en el aula de ésta; previamente se adjudicó un

número a cada estudiante de la clase. Se utilizó una sesión de media hora de duración. Para introducir el estudio, el discurso hacia el alumnado mantuvo los siguientes contenidos y configuración:

Hola, buenos días. Mi nombre es (nombre de la primera o segunda autora). Estamos realizando una investigación en la universidad para conocer mejor las relaciones que tenéis entre vosotros/as y poder ayudaros si hay algún tipo de conflicto. Para ello necesitamos tu ayuda. Si tus padres y tú estáis de acuerdo con que participes en esta investigación, tienes que responder a las preguntas que se te presentan a continuación. Recordarte que tu participación es libre y voluntaria y que los datos serán tratados de forma anónima. Muchas gracias por tu colaboración.

Tras el análisis de las valoraciones sociométricas, se proporcionó a los psicólogos de los Servicios de cada centro educativo un informe sociométrico del aula participante.

### *Análisis de los datos*

Los datos obtenidos del cuestionario sociométrico se introdujeron en el programa de ordenador Sociomet, el cual permitía obtener tipos sociométricos. Una vez seleccionado para este estudio el alumnado rechazado, sus protocolos escritos de las dos preguntas adaptadas sobre la valoración de las razones de aceptación y de rechazo los codificaron dos evaluadoras capacitadas utilizando la clasificación por categorías y subcategorías de aceptación y de rechazo que Monjas et al. (2008) realizaron. Con el propósito de calcular la fiabilidad interjueces, las transcripciones de las respuestas las codificaron de forma independiente, anónima y sin conocimiento del diagnóstico de TDAH dos profesionales psicólogos. Los valores del coeficiente kappa para las razones de autopercepción social de aceptación fueron de .61, mientras que para las razones de autopercepción social de rechazo oscilaron entre .66 y .77. Estos resultados reflejaron un grado de acuerdo entre moderado y considerable entre las profesionales según Cerda y Villarroya (2008).

Todos los datos se introdujeron en el programa IBM SPSS Statistics (versión 21.0) para realizar los análisis estadísticos. Previo a estos análisis, se comprobó si los datos cumplían el criterio de normalidad estadística de la muestra mediante la prueba de Shapiro-Wilk, utilizando el mismo programa. En los casos en los que las puntuaciones se distribuían normalmente, se llevó a cabo un análisis de comparación de medias mediante la prueba *t* de Student. Por el



contrario, en los casos en los que no se cumplía el criterio de normalidad estadística en ambos grupos, se efectuó una prueba no paramétrica, la prueba *U* de Mann-Whitney. En referencia al segundo objetivo de este estudio, se ha utilizado una ji cuadrada para el análisis de frecuencias de las categorías de las razones de aceptación y de rechazo entre ambos grupos de alumnado rechazado (con TDAH-C y sin TDAH). En el presente estudio no se ha tenido en cuenta la diferenciación entre sexos debido a que los resultados al respecto no fueron significativos. De modo similar, no se ha considerado la variable edad debido a que la muestra de alumnado rechazado es pequeña y los análisis del tamaño del efecto de esa variable indicaron que la magnitud del efecto observado era pequeña.

## RESULTADOS

En relación con el primer objetivo, analizar la autopercepción social del alumnado rechazado con TDAH-C y sin TDAH, los resultados de todas las variables estudiadas se muestran en la tabla 1. Como se ve en ésta, en general no se apreciaron diferencias significativas en la gran mayoría de las variables entre ambos grupos, a excepción de la variable percepciones positivas acertadas, que es un indicador del nivel de precisión del alumnado para identificar los signos de preferencia que emiten sus iguales; fue el

alumnado rechazado con TDAH-C el que ha obtenido una puntuación más baja. También se apreciaron diferencias significativas en el índice de realismo perceptivo positivo. En este caso, fue el alumnado rechazado sin TDAH el que presentaba una mejor autopercepción social positiva (véase las figuras 1 y 2).

En cuanto a las razones expresadas acerca de que un igual acepte al alumnado rechazado, no se observaron diferencias significativas entre los dos grupos en ninguna de las categorías, aunque la categoría amistad rozó un valor marginal,  $\chi^2(1) = 3.57$ ,  $p = .06$ ,  $\eta^2 = .22$ . Fue el alumnado rechazado sin TDAH el que la señalaba como doblemente relevante (véase la figura 3).

Respecto a las razones que argumentaban ambos grupos acerca de que los rechazaran, no se apreciaron diferencias significativas en la gran mayoría de las razones (véase la figura 4), a excepción de la categoría falta de relación,  $\chi^2(1) = 3.95$ ,  $p = .05$ ,  $\eta^2 = .23$ , con un residuo corregido mayor de 1.96 en valor absoluto, lo que significa que esta categoría no la elegía al azar el alumnado rechazado con TDAH-C, sino que esa elección dependía de las características propias de estos estudiantes. Fue el alumnado rechazado sin TDAH el que mencionaba la falta de relación como razón de que sus iguales lo rechacen. A pesar de que la categoría falta de amistad no fue significativa, también la argumentaba el alumnado rechazado sin TDAH como razón relevante de que sus iguales lo rechacen.

Tabla 1. *Autopercepción social del alumnado rechazado con y sin trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)*

Variable	Con TDAH, subtipo combinado				Sin TDAH				U (4, 12)	r
	M	DT	Mdn	IQR	M	DT	Mdn	IQR		
Percepciones positivas	2.75	0.62	3.00	2.00	2.67	0.65	3.00	2.00	66.50	.06
Percepciones negativas	2.83	0.57	3.00	2.00	2.83	0.58	3.00	2.00	62.00	.001
Percepciones positivas acertadas	0.25	0.62	0.00	2.00	0.75	0.62	1.00	2.00	39.00*	-.37
Percepciones negativas acertadas <sup>a</sup>	1.58	1.16	2.00	3.00	1.75	0.96	2.00	3.00	-0.38	-0.15
Índice de realismo perceptivo positivo	8.33	20.76	0.00	67.00	33.25	31.01	33.00	100.00	35.50*	-.42
Índice de realismo perceptivo negativo	52.83	38.89	67.00	100.00	63.92	33.30	67.00	100.00	60.50	-.15

Nota: IQR = rango intercuartil; r = r de Rosenthal.

<sup>a</sup> Esta variable presentaba una distribución normal, por lo que se computaron la prueba *t* de Student (*gl* intergrupos = 4, *gl* intragrupos = 12) y la *d* de Cohen en lugar de la prueba *U* de Mann-Whitney y la *r* de Rosenthal, respectivamente.

\*  $p < .05$ .

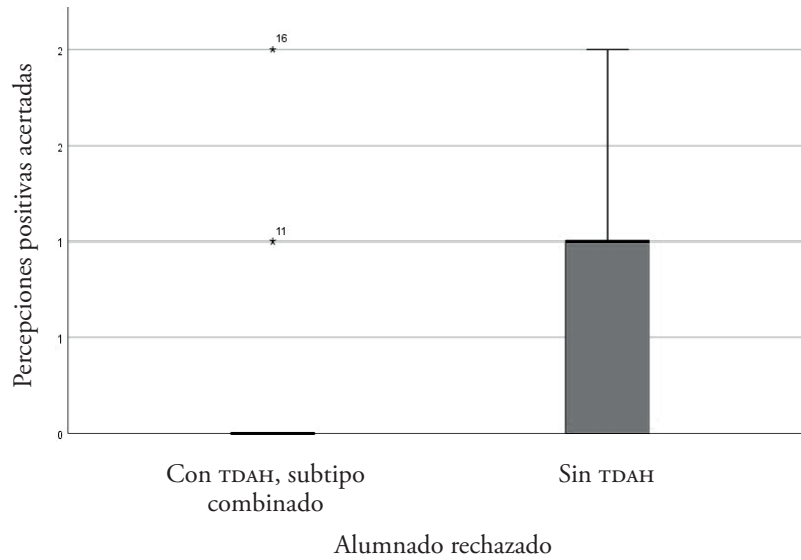


Figura 1. Mediana y rango intercuartil de las percepciones positivas acertadas del alumnado rechazado con y sin trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH).

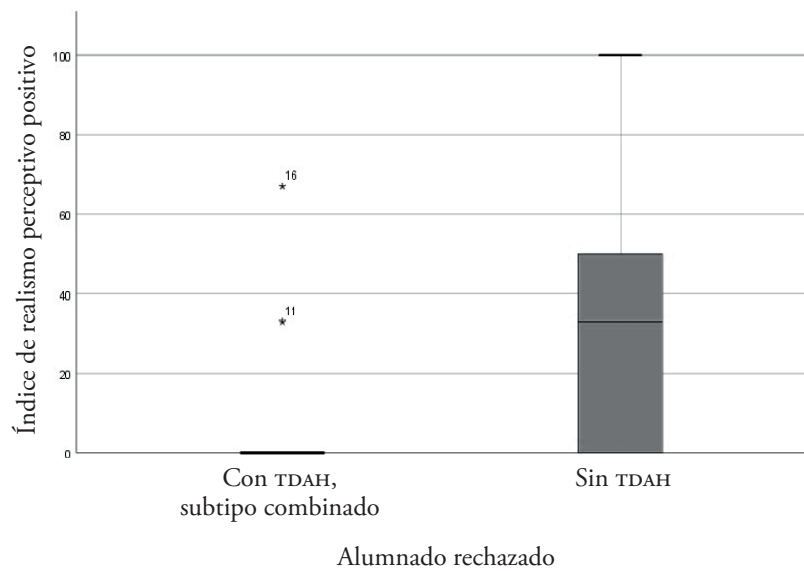


Figura 2. Mediana y rango intercuartil del índice de realismo perceptivo positivo del alumnado rechazado con y sin trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH).

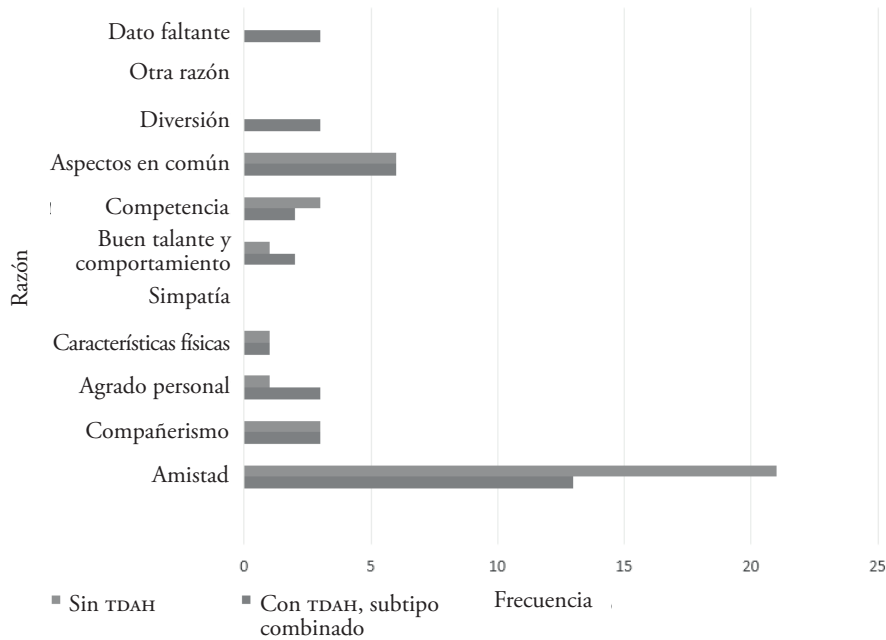


Figura 3. Frecuencia de las razones de que, según el alumnado rechazado con y sin trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), lo acepten sus iguales.

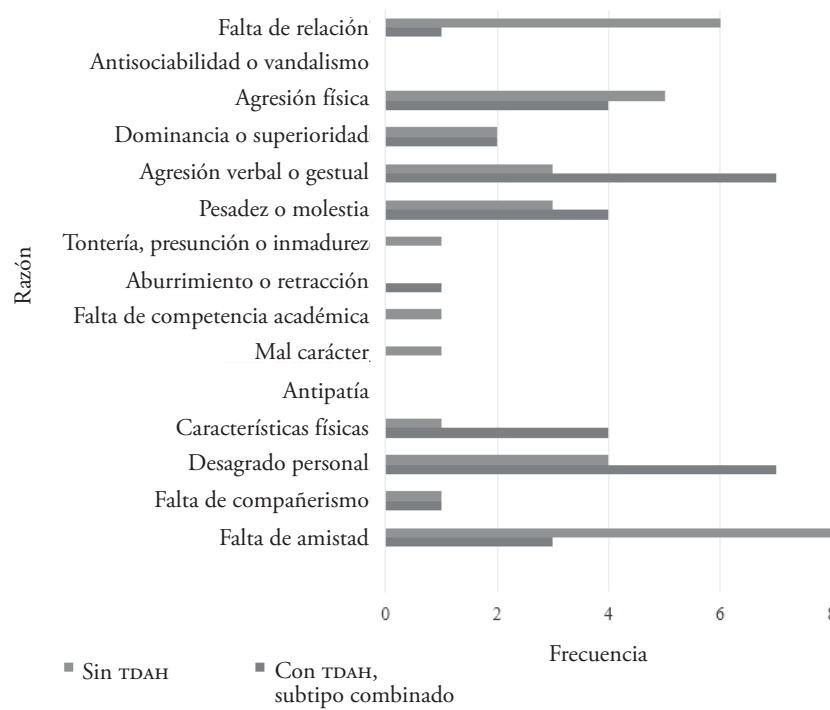


Figura 4. Frecuencia de las razones de que, según el alumnado rechazado con y sin trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), lo rechacen sus iguales.



## DISCUSIÓN

Este estudio ha proporcionado el primer análisis tanto de la autopercepción social positiva y negativa de diferentes grupos de alumnado rechazado a partir de la valoración de sus iguales como de las argumentaciones del alumnado rechazado acerca de que los demás lo acepten o lo rechacen. El estudio muestra que, dentro de la tipología sociométrica de rechazado, se puede encontrar perfiles heterogéneos de autopercepción social.

El primer objetivo del presente estudio ha sido comparar la autopercepción social entre ambos grupos de alumnado rechazado (con TDAH-C y sin TDAH). Los resultados apoyan la hipótesis planteada, ya que fueron los estudiantes rechazados con TDAH-C los que significativamente tenían menores percepciones positivas acertadas y un índice de realismo perceptivo positivo más bajo comparados con los estudiantes rechazados sin TDAH. Al no identificar correctamente los signos de preferencia que sus iguales emiten, el alumnado rechazado con TDAH-C parece tener mayor cronicidad en la autopercepción social positiva que el alumnado rechazado sin TDAH. Es posible, siguiendo el modelo de procesamiento de la información social para explicar los problemas sociales de los niños con TDAH (King et al., 2009), que no sean capaces de detectar e interpretar las señales sociales indicadoras de cercanía y amistad, quizá por la escasez de interacciones sociales positivas que tienen, y sean más frecuentes las interacciones conflictivas y agresivas. Ello supone un serio obstáculo para el aprendizaje social. Por ende, en nuestro estudio, ambos grupos de alumnado rechazado han presentado un considerable realismo perceptivo negativo de parte de sus iguales.

No obstante, el índice de realismo perceptivo positivo en los dos grupos de alumnado rechazado ha sido bajo, lo cual parece indicar que ambos grupos presentan un sesgo positivo ilusorio. Coincidiendo con De Palacios Salazar (2021), independientemente de los factores que influyen en ese sesgo, al igual que en la población en general, un sesgo positivo ilusorio elevado afecta con comportamientos menos amistosos o prosociales, así como con peor respuesta al tratamiento (Mikami et al., 2010). La percepción errónea de las amistades también puede animar al alumnado a participar en interacciones sociales de formas incorrectas, por ejemplo, el intrusismo en una conversación iniciada, característico de los niños con TDAH debido a sus deficiencias de autorregulación conductual (Berenguer Forner et al., 2017). Además, puede reducir la disposición del alumnado a cambiar los patrones de su funcionamiento social

a pesar de la evidencia de sus dificultades. Al igual que lo señalan Mikami et al. (2020), compartimos que la conciencia de las propias deficiencias proporciona motivación para el cambio.

En cuanto al segundo objetivo, que trataba de analizar las razones que el alumnado rechazado (con TDAH-C y sin TDAH) expresa acerca de que un igual lo acepte o lo rechace, los resultados indican que ambos grupos describen las razones de aceptación y de rechazo con un perfil similar, a excepción de la categoría falta de relación. Es el alumnado rechazado sin TDAH el que valora la falta de relación como razón de rechazo en segundo lugar de importancia.

Más específicamente, ambos grupos de alumnado rechazado han presentado un perfil similar en las razones que mencionan acerca de que un igual los acepte. Ahora bien, cabe señalar que el alumnado rechazado con TDAH-C ha valorado con menos frecuencia los aspectos relacionados con la amistad, como son la confianza, la lealtad, la comprensión, el sentirse escuchado, la ayuda incondicional o el apoyo emocional, aspectos muy necesarios para tener una relación amistosa de calidad. Las escasas razones de este alumnado acerca de que los demás lo acepten podrían deberse a que tiene más conflictos con sus amistades, menor cercanía y muy poca estabilidad de la amistad (Gardner y Gerdes, 2015).

Por otro lado, parece curioso que la única categoría de rechazo significativamente diferente entre ambos grupos haya sido la falta de relación. En este caso, es el alumnado rechazado sin TDAH el que ha señalado como razón de que sus iguales lo rechacen la ausencia de relación, el no conocerlo o el no hacer cosas juntos. En cualquier caso, ambos grupos de alumnado rechazado discrepan en las razones que han argumentado acerca de que los rechacen con respecto al alumnado de desarrollo típico del estudio de F. J. García Bacete et al. (2017). Principalmente, el alumnado de desarrollo típico argumentaba razones relacionadas con comportamientos amenazantes o que atacaban las expectativas y normas sociales y escolares (p. ej., quitar cosas, molestar a los demás, burlarse, etc.).

En general, conocer que ambos grupos de alumnado rechazado presentan una valoración bastante exacta del rechazo hacia ellos e inexacta del realismo perceptivo positivo y que las argumentaciones que daban del juicio de los demás hacia ellos, en especial acerca de que los rechazaran, no siguen la línea de sus coetáneos es de gran relevancia. Estos conocimientos permiten profundizar en el entendimiento de la autopercepción social y realizar propuestas de intervención más específicas en función del perfil que se presente.

Asimismo, en un sistema educativo inclusivo no se puede obviar que, con tal de aminorar el rechazo y conseguir una actitud inclusiva más favorable, hace falta, entre otras acciones, una intervención más extensa, en especial en el aula, que es donde el alumnado pasa la mayor parte del tiempo. La aplicación de estrategias metodológicas en el aula que movilicen la capacidad mediadora del alumnado y en las que se valore la diferencia como potencial de crecimiento social puede promover una actitud más positiva de aceptación y aumentar un buen clima social en el aula (para más información, véase Guerrero Romera, 2012). Paralelamente, es necesario que el profesor conozca la realidad social de la clase y la situación social de cada alumno con el objetivo de que planifique actividades en el aula y al mismo tiempo piense en actuaciones específicas que puede hacer con cada alumno. En las secciones del artículo de F. J. García Bacete et al. (2013) se proporciona información sobre programas de gestión del aula para favorecer un clima de convivencia, aceptación y apoyo.

Este trabajo no está exento de limitaciones. Una de ellas es la reducida muestra y el procedimiento de muestreo, debido a que parte de la muestra es clínica, de alumnado con TDAH-C. Como señala De Palacios Salazar (2021), a pesar de que la evidencia científica muestra un sesgo positivo ilusorio social mayor en la población con TDAH-C, la muestra de este estudio es reducida y de conveniencia. Futuros trabajos serían necesarios para replicar el estudio. Otra limitación que existe es que hay diferentes subtipos de TDAH y que el perfil de autopercepción social puede diferir según se trate de un subtipo o de otro. Sin embargo, en general el alumnado con TDAH tiene limitadas las oportunidades para aprender y practicar las habilidades de interacción social.

En cualquier caso, se cree que este estudio es relevante por varias razones. Por un lado, contribuye a señalar que el alumnado rechazado con TDAH-C presenta un mayor sesgo en el realismo perceptivo positivo que el alumnado rechazado sin TDAH. Además, al examinar simultáneamente a ambos grupos de alumnado rechazado (con TDAH-C y sin TDAH) apreciamos que sus razones del juicio de los demás hacia ellos son similares y que no corresponden con las que suelen argumentar sus iguales de desarrollo típico. Ello puede justificar los comportamientos en las relaciones sociales. Por otro lado, este estudio posee validez ecológica al recoger información sobre preguntas de aceptación y de rechazo en el contexto de clase, lo que permite a los profesionales del ámbito educativo anticipar y planificar estrategias de interacción social adecuadas en el aula.

## REFERENCIAS

- Alemaný Panadero, C. (2019). Las consecuencias sociales de las dificultades de aprendizaje en niños y adolescentes. *Ehquidad. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 11, 91-122. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2019.0004>
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4.<sup>a</sup> ed., texto rev.).
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5.<sup>a</sup> ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Barber, S., Grubbs, L., y Cottrell, B. (2005). Self-perception in children with attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Pediatric Nursing*, 20(4), 235-245. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2005.02.012>
- Bellmore, A. (2016). Whose responsibility is it to stop bullying? *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 92-97. <https://doi.org/10.1177/2372732215624218>
- Berenguer Forner, C., Roselló Miranda, B., Baixauli Fortea, I., García Castellar, R., Colomer Diago, C., y Miranda Casas, A. (2017). ADHD symptoms and peer problems: Mediation of executive function and theory of mind. *Psicothema*, 29(4), 514-519. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.376>
- Blackhart, G. C., Nelson, B. C., Knowles, M. L., y Baumeister, R. F. (2009). Rejection elicits emotional reactions but neither causes immediate distress nor lowers self-esteem: A meta-analytic review of 192 studies on social exclusion. *Personality and Social Psychology Review*, 13(4), 269-309. <https://doi.org/10.1177/1088868309346065>
- Bourchtein, E., Owens, J. S., Dawson, A. E., Evans, S. W., Langberg, J. M., Flory, K., y Lorch, E. P. (2018). Is the positive bias an ADHD phenomenon? Reexamining the positive bias and its correlates in a heterogeneous sample of children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46(7), 1395-1408. <https://doi.org/10.1007/s10802-017-0369-3>
- Cerda L., J., y Villarroel P., L. (2008). Evaluación de la concordancia inter-observador en investigación pediátrica: Coeficiente de kappa. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 54-58. <https://doi.org/10.4067/s0370-41062008000100008>
- Cillessen, A. H. N., y Bellmore, A. D. (2002). Social skills and interpersonal perception in early and middle childhood. En P. K. Smith y C. H. Hart (eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 355-374). Blackwell Publishers.
- García Bacete, F., Freire, S., Marande Perrin, G., y Gamboa, P. (2021). Reasons for disliking a classmate: A comparative study with Spanish and Portuguese students. *International Journal of Educational Research*, 105, art. 101700. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101700>

- García-Bacete, F.-J. (2006). La identificación de los alumnos rechazados. Comparación de métodos sociométricos de nominaciones bidimensionales. *Infancia y Aprendizaje*, 29(4), 437-451. <https://doi.org/10.1174/021037006778849585>
- García Bacete, F.-J. (2007). *La identificación de alumnos rechazados, preferidos, ignorados y controvertidos en el aula*. Repositori de la Universitat Jaume I. <http://hdl.handle.net/10234/159585>
- 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. <http://hdl.handle.net/10234/159587>
- García Bacete, F. J., Carrero Planes, V. E., Marande Perrin, G., y Musitu Ochoa, G. (2017). Understanding rejection between first-and-second-grade elementary students through reasons expressed by rejecters. *Frontiers in Psychology*, 8, art. 462. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00462>
- García Bacete, F. J., y Cillessen, A. H. N. (2017). An adjusted probability method for the identification of sociometric status in classrooms. *Frontiers in Psychology*, 8, art. 1836. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01836>
- García Bacete, F. J., González Álvarez, J., Monjas Casares, M. I., y Sureda García, I. (2008). Aplicaciones educativas del Sociomet: Un software que utiliza los datos del cuestionario sociométrico. En J. A. González-Pineda y J. C. Núñez Pérez (coords.), *Psicología y educación: Un lugar de encuentro* (pp. 2694-2702). Universidad de Oviedo. <http://hdl.handle.net/10234/172974>
- García Bacete, F. J., Jiménez Lagares, I., Muñoz Tinoco, M. V., Monjas Casares, M. I., Sureda García, I., Ferrà Coll, P., Martín Antón, L. J., Marande Perrín, G., y Sanchiz Ruíz, M. L. (2013). Aulas como contextos de aceptación y apoyo para integrar a los alumnos rechazados. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 145-154. <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/317>
- García-Bacete, F. J., Marande-Perrin, G., Schneider, B. H., y Cillessen, A. H. N. (2019). Children's awareness of peer rejection and teacher reports of aggressive behavior. *Psychosocial Intervention*, 28(1), 37-47. <https://doi.org/10.5093/pi2018a25>
- García-Castellar, R., Presentación-Herrero, M. J., Siegenthaler-Hierro, R., y Miranda-Casas, A. (2006). Estado sociométrico de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad subtipo combinado. *Revista de Neurología*, 42(supl. 2), S13-S17. <https://doi.org/10.33588/rn.42S02.2005797>
- García-Castellar, R., Sánchez-Chiva, D., Jara-Jiménez, P., y Fernández-Ramos, C. (2021). Assessment of social self-perceptions of acceptance and enmity in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(4), 318-334. <https://doi.org/10.1177/08295735211025200>
- Gardner, D. M., y Gerdes, A. C. (2015). A review of peer relationships and friendships in youth with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 19(10), 844-855. <https://doi.org/10.1177/1087054713501552>
- Guerra Hernández, C. M. (2017). *Las relaciones entre iguales en el alumnado de primaria y secundaria desde una perspectiva de género* [tesis doctoral, Universidad de La Laguna]. Repositorio Institucional de la Universidad de La Laguna. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/24093>
- Guerrero Romera, C. (2012). Hacia la construcción de procesos y prácticas "exclusivas": Metodologías para la intervención. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, 16. [http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/diciseis/arti2\\_practicas%20exclusivas.pdf](http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/diciseis/arti2_practicas%20exclusivas.pdf)
- Hoza, B., Mrug, S., Gerdes, A. C., Hinshaw, S. P., Bukowski, W. M., Gold, J. A., Kraemer, H. C., Pelham, W. E., Jr., Wigal, T., y Arnold, L. E. (2005). What aspects of peer relationships are impaired in children with attention-deficit/hyperactivity disorder? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 411-423. <https://doi.org/10.1037/0022-006x.73.3.411>
- King, S., Waschbusch, D. A., Pelham, W. E., Jr., Frankland, B. W., Andrade, B. F., Jacques, S., y Corkum, P. V. (2009). Social information processing in elementary-school aged children with ADHD: Medication effects and comparisons with typical children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(4), 579-589. <https://doi.org/10.1007/s10802-008-9294-9>
- Lansford, J. E., Malone, P. S., Dodge, K. A., Pettit, G. S., y Bates, J. E. (2010). Developmental cascades of peer rejection, social information processing biases, and aggression during middle childhood. *Development and Psychopathology*, 22(3), 593-602. <https://doi.org/10.1017/s0954579410000301>
- Ley orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal, *Boletín Oficial del Estado*, núm. 298, pp. 43088-43099 (ref. BOE-A-1999-23750) (1999, 14 de diciembre). <https://www.boe.es/eli/es/lo/1999/12/13/15>
- MacDonald, C. D., y Cohen, R. (1995). Children's awareness of which peers like them and which peers dislike them. *Social Development*, 4(2), 182-193. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1995.tb00059.x>
- Martín-Antón, L. J., Monjas, M. I., García Bacete, F. J., y Jiménez-Lagares, I. (2016). Problematic social situations for peer-rejected students in the first year of elementary school. *Frontiers in Psychology*, 7, art. 1925. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01925>

- McDougall, P., Hymel, S., Vaillancourt, T., y Mercer, L. (2001). The consequences of childhood peer rejection. En M. R. Leary (ed.), *Interpersonal rejection* (pp. 213-247). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195130157.003.0009>
- Mikami, A. Y., Calhoun, C. D., y Abikoff, H. B. (2010). Positive illusory bias and response to behavioral treatment among children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 39(3), 373-385. <https://doi.org/10.1080/15374411003691735>
- Mikami, A. Y., Miller, M., y Lerner, M. D. (2019). Social functioning in youth with attention-deficit/hyperactivity disorder and autism spectrum disorder: Transdiagnostic commonalities and differences. *Clinical Psychology Review*, 68, 54-70. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2018.12.005>
- Mikami, A. Y., Owens, J. S., Hudac, K. L., Kassab, H., y Evans, S. W. (2020). Classroom strategies designed to reduce child problem behavior and increase peer inclusiveness: Does teacher use predict students' sociometric ratings? *School Mental Health*, 12(2), 250-264. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09352-y>
- Monjas, M. I., Sureda, I., y García-Bacete, F.-J. (2008). ¿Por qué los niños y las niñas se aceptan y se rechazan? *Cultura y Educación*, 20(4), 479-492. <https://doi.org/10.1174/113564008786542181>
- Normand, S., Schneider, B. H., Lee, M. D., Maisonneuve, M.-F., Kuehn, S. M., y Robaey, P. (2011). How do children with ADHD (mis)manage their real-life dyadic friendships? A multi-method investigation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(2), 293-305. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9450-x>
- Palacios Salazar, A. De. (2021). *Evidencia de sesgo ilusorio positivo social en población joven con TDAH: Una revisión sistemática* [trabajo de fin de grado, Universidad de La Laguna]. Repositorio Institucional de la Universidad de La Laguna. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/24623>
- Quintero, J., y Castaño de la Mota, C. (2014). Introducción y etiopatogenia del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Pediatría Integral*, 18(9), 600-608. <https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2014-11/introduccion-y-etiotopogenia-del-trastorno-por-deficit-de-atencion-e-hiperactividad-tdah/>
- Southam-Gerow, M. A., y Kendall, P. C. (2002). Emotion regulation and understanding: Implications for child psychopathology and therapy. *Clinical Psychology Review*, 22(2), 189-222. [https://doi.org/10.1016/s0272-7358\(01\)00087-3](https://doi.org/10.1016/s0272-7358(01)00087-3)

Recibido: 29 de enero de 2021.

Aceptado: 29 de octubre de 2021.