

The background of the cover features a photograph of a monument, likely the Columbus Monument in Seville, Spain, showing a figure on a globe holding a cross. The image is overlaid with a complex, cracked, mosaic-like texture. The text is arranged in a clean, professional layout.

JOSÉ-MARÍA ROMÁN SÁNCHEZ
MIGUEL-ÁNGEL CARBONERO MARTÍN
JUAN-DONOSO VALDIVIESO PASTOR
(Compiladores)

EDUCACIÓN, APRENDIZAJE Y DESARROLLO EN UNA SOCIEDAD MULTICULTURAL

EDICIONES DE LA ASOCIACIÓN NACIONAL
DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Diseño de cubierta: Sonia Aparicio Alonso.

Reservados todos los derechos. El contenido de esta obra está protegido por la Ley, que establece penas de prisión y/o multas, además de las correspondientes indemnizaciones por daños y perjuicios, para quienes reprodujeren, plagiaren, distribuyeren o comunicaren públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, o su transformación, interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicada a través de cualquier otro medio, sin la preceptiva autorización.

© Asociación de Psicología y Educación.

Calle Toledo, 140. 28005 Madrid.

Teléfono: 91.474.99.31

<http://www.revistadepsicologiayeducacion.es>

© José-María Román Sánchez, Miguel-Angel Carbonero Martín y Juan-Donoso Valdivieso Pastor (comp.)

ISBN: 978-84-614-8296-2

Printed in Spain.

Maquetación: Carlos de Frutos Diéguez, Lorena Valdivieso León y Marta Soledad García Rodríguez.

La Asociación de Psicología y Educación y los compiladores, no se identifican -necesariamente- con el punto de vista expresado por los autores de los capítulos publicados en este libro electrónico. Los responsables de su contenido son -exclusivamente- los propios autores y/o autoras.

Asimismo es responsabilidad exclusiva de los autores y autoras tener autorización para reproducir cualquier ilustración, texto, tabla o figura tomados de otros autores y/o fuentes.

Los derechos sobre el capítulo publicado se ceden a la Asociación de Psicología y Educación.

LA REPUTACIÓN SOCIAL DE LOS NIÑOS Y NIÑAS RECHAZADOS³

PEER REPUTATION OF REJECTED BOYS AND REJECTED GIRLS

Irene Jiménez Lagares^{1*}, M^a Victoria Muñoz Tinoco^{1*}, Francisco-Juan García Bacete^{2*}, Luis Jorge Martín Antón^{3*}, M^a Inés Monjas Casares^{3*}, Inmaculada Sureda García^{4*}

^{1*}Universidad de Sevilla

¹Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación., calle Pirotecnia, s/n, Sevilla, 41013(ESPAÑA)

²Universitat Jaume I- Castellón

²Departamento Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología, Despacho HC1234DD, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Avda. Vicente Sos Baynat, s/n, E-12071, Castellón de la Plana (ESPAÑA)

^{3*}Universidad de Valladolid)

³Departamento de Psicología. Facultad de Educación y Trabajo Social. Campus Miguel Delibes. Paseo de Belén, s/n. 47014 Valladolid (ESPAÑA)

^{4*}Universitat de Les Illes Balears

⁴Dpto. Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación, Despacho 24, Edificio Beatriu de Pinós. Facultad de Educación. Crta de Valldemosa, Km 7'5, 07122, Palma de Mallorca (ESPAÑA)

* Miembros del Grupo GREI (Grupo Interuniversitario de Investigación del Rechazo Entre Iguales) irene@us.es, tinoco@us.es, fgarcia@psi.uji.es, ljmanton@psi.uva.es, imonjas@psi.uva.es, inmaculada.sureda@uib.es

Resumen

El presente estudio trata de describir la reputación conductual asociada al rechazo entre iguales, y analizar las diferencias reputacionales entre niños rechazados y niñas rechazadas. Para ello se estudió a una muestra de 809 niños y niñas escolarizados en 35 aulas de 1º de Primaria, ubicadas en 15 colegios públicos de las provincias de Castellón, Sevilla, Valladolid y Palma de Mallorca. Se identificó al 13.7 % de la muestra como rechazados-as (71 niños y 40 niñas). Los instrumentos utilizados fueron un *Cuestionario de Nominaciones Sociométricas* desarrollado por el propio grupo de investigación (GREI, 2010), y una versión adaptada del *Extended Class Play* de Wojslawowicz, Rubin, Burgess, Booth-LaForce & Rose-Krasnor (2006), que identifica seis factores reputacionales: Sociabilidad, Agresividad Directa, Agresividad Relacional, Hiperactividad/Disrupción, Timidez/Retraimiento y Exclusión/Victimización. Los resultados mostraron diferencias reputacionales entre niños y niñas rechazados en los factores de Agresión Directa, Agresión Relacional, Hiperactividad y Exclusión, diferencias que reproducen las que se encuentran en el grupo de niños y niñas promedios. El análisis de estos cuatro grupos de comparación mostró complejas relaciones entre el sexo, el estatus y las dimensiones reputacionales.

Palabras clave: reputación conductual, género, sociabilidad, retraimiento, agresividad directa, agresividad relacional

Abstract

This study aims to describe the peer reputation associated with peer rejection, and analyze the reputational differences between rejected boys and rejected girls. The sample consists on 809 school children in 35 classrooms of 1 Elementary, located in 15 public schools in the provinces of Castellon, Sevilla, Valladolid and Palma de Mallorca. It was identified 13.7% of the sample as rejected (71 boys and 40 girls). The instruments used were a questionnaire of Sociometric Nominations developed by the research group, and an adapted version of the *Extended Class Play* by Wojslawowicz *et al.* (2006), which identifies six reputational factors: Competition Social Aggression Direct, Relational Aggression, Hyperactivity / disruption, Shyness / Withdrawal and Exclusion / Victimization. The results showed differences between boys and girls reputational rejected factors direct aggression, relational aggression, hyperactivity and Exclusion, which reproduce the differences found in the group of average children. The analysis of these four comparison groups showed complex relationships between gender, status and reputational dimensions

Keywords: peer reputation, gender, sociability, withdrawal, direct aggression, relational aggression

INTRODUCCIÓN

La reputación entre iguales hace referencia al conjunto de juicios que una comunidad realiza acerca de las cualidades personales de uno de sus miembros. Desde esta perspectiva, la reputación es un fenómeno colectivo producto de procesos sociales (Emler, 1990). Al tratarse de una medida de valoración por parte de los iguales, la reputación conductual presenta ciertas ventajas frente a otros modos de estudiar la conducta social. Para Rubin, Bukowski y Parker (1998) estas ventajas residirían, en primer lugar, en que las características que los iguales determinan como importantes serán las que el propio grupo utilizará para la inclusión o la exclusión. Además, la evaluación de iguales incluye necesariamente la perspectiva de muchos observadores, con lo que se minimizan los posibles errores relacionados con características relacionales idiosincrásicas (peleas, rencillas escolares, etc.). Por último, la evaluación de los iguales suele estar basada en un amplio rango de experiencias y situaciones distintas, puesto que los compañeros suelen tener un acceso privilegiado a muchas conductas que no son fácilmente observables para otros informantes, como la familia o el profesorado, lo que ofrecería una evaluación diversa y matizada. El grupo de iguales se convierten, por tanto, en una inestimable fuente de datos acerca de las relaciones sociales que en su seno se establecen (Parker y Asher, 1987) y proveen de un índice de competencia social muy estable a lo largo de los años escolares (Coie, Dodge y Kupersmidt, 1990)

Pero la reputación 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 (Hymel, Wagner y Butler, 1990). 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.

En línea con lo visto hasta ahora, Guiford-Smith y Brownell (2003) afirman que la reputación sería uno de los factores que contribuye a explicar tanto la adquisición como el mantenimiento del estatus. Las conductas que determinan una u otra reputación se relacionan claramente con la aceptación y el rechazo, esto es, con el propio estatus; y la reputación, una vez establecida, se convierte en factor de mantenimiento a través del sesgo reputacional. Así, la reputación presenta una alta validez concurrente y predictiva con respecto a la aceptación y el rechazo (Coie *et al.*, 1990; Luthar y McMahon, 1996; Newcomb, Bukowski y Patee, 1993).

Desde el estudio pionero de Masten, Morison y Pellegrini (1985) las dimensiones de la reputación social más claramente relacionadas con aceptación y rechazo, y también más estudiadas, han sido sociabilidad, aislamiento y agresión-disrupción. Aunque las etiquetas concretas varíen, esta estructura se repite en multitud de trabajos y ha mostrado alta consistencia interna y estabilidad. No obstante, las investigaciones más recientes tienden a no utilizar indicadores globales de la reputación (sociabilidad, aislamiento, agresión), incluyendo elementos específicos como los distintos tipos de agresión (relacional, abierta...), de aislamiento (provocado por el ostracismo del grupo, voluntario, ligado a la ansiedad de las relaciones sociales...) o dimensiones específicas de la sociabilidad (conducta prosocial, liderazgo...). Siguiendo a Newcomb *et al.* (1993) y a Gest, Sesma, Masten y Tellegen (2006) consideraremos las dimensiones globales como factores de *banda ancha*, y a las dimensiones específicas de *banda estrecha*.

En cuanto a la reputación de los rechazados, foco de nuestra atención en este trabajo, parece bien constatada una combinación de más agresión, más retraimiento y menos habilidades sociales que los niños promedios, en lo que a *banda ancha* se refiere (Newcomb *et al.*, 1993; Rubin *et al.*, 1998, 2006). Bierman (2004), por su parte, habla de cuatro patrones conductuales asociados al rechazo: poca orientación al otro y bajas tasas de conducta prosocial, alta agresión y conducta disruptiva, inmadurez y falta de atención y ansiedad social y conductas de evitación. En qué medida aparezcan y cómo se combinen estas dimensiones y patrones dará lugar a subtipos específicos de rechazados (García-Bacete, Sureda, Monjas, 2010).

Menos sabemos de las diferencias específicas en la reputación de niños rechazados y niñas rechazadas, ya que existen muy pocos estudios que específicamente se centren en los correlatos conductuales del rechazo para las niñas (Crick y Grotpeter, 1995). Hatzichristou y Hopf (1996) señalan que la descripción de los rechazados que más habitualmente se encuentra en la literatura relevante refleja mejor a los niños rechazados que a las niñas rechazadas. Así, estos autores encontraban que el patrón de problemas interpersonales ligados a la conducta agresiva y antisocial era una característica de los niños rechazados, mientras que las niñas rechazadas

presentaban problemas intrapersonales, como timidez, ansiedad e infelicidad (aunque esto último se basaba exclusivamente en informes del profesorado, no de iguales, por lo que no podría considerarse reputación). También Coie *et al.* (1990) encontraban en la revisión de varios trabajos que las chicas rechazadas presentaban niveles más altos de aislamiento social, lo que no parecía ocurrir en los niños. Por su parte, Crick y Grotpeter (1995) sugieren que la dificultad para establecer relaciones entre rechazo de niñas y agresión responde a una limitación de las investigaciones previas, la no inclusión de la agresión relacional, más habitual que la abierta entre las niñas. Esta ausencia de agresión *femenina* la señala también Maccoby (2004). No obstante, no debe extraerse de estos análisis la idea de que la agresión relacional *es cosa de chicas*, sino, más bien, y como plantean Underwood, Galen y Paquette (2001), cuando las niñas son agresivas, lo son especialmente de este modo, y, según Salmivalli y Kaukanien (2004) es más probable encontrar entre chicas un perfil de alta agresión *exclusivamente relacional*, perfil bastante más improbable entre los chicos.

En cualquier caso, parece, por tanto, que las diferencias entre rechazados y rechazadas reproducen las que suelen encontrarse entre niños y niñas en términos generales (Rose y Rudolph, 2006, para una amplia revisión y metaanálisis de estos resultados).

En este trabajo pretendemos abordar el estudio de la reputación en el primero de los sentidos descritos al inicio de este trabajo, esto es, como evaluación conductual por parte de iguales, y su relación con el rechazo, introduciendo específicamente el análisis de las diferencias entre niños rechazados y niñas rechazadas. Más concretamente, analizaremos la reputación conductual de los rechazados/as utilizando como comparación al grupo promedio; analizaremos también las diferencias reputacionales entre niños rechazados y niñas rechazadas, comprobaremos si las diferencias reputacionales entre rechazados y rechazadas reproducen las que aparecen entre niños y niñas promedios, y analizaremos las diferencias y similitudes entre los cuatro grupos. Hipotetizamos (a) que encontraremos diferencias entre el grupo de niños y niñas rechazados y una muestra de comparación de promedios en dimensiones conductuales claves, (b) que encontraremos diferencias entre rechazadas y rechazados, y (c) que las diferencias entre chicas promedios y rechazadas diferirá de las encontradas entre los chicos promedios y los rechazados.

PARTICIPANTES

Participantes

La muestra está formada por 809 alumnos, 394 niños (48,7%) y 415 niñas (51,3%), escolarizados en 35 aulas de primer curso de educación primaria de colegios públicos de áreas urbanas de Castellón, Palma de Mallorca, Sevilla y Valladolid. El 90,4% de los alumnos son de raza blanca y el 87,6 % de nacionalidad española.

Instrumentos

Instrumento de reputación conductual. Se utilizó un formato clásico de nominación reputacional usando el Class Play (Masten, Morison y Pellegrino, 1985). El procedimiento consiste en solicitar individualmente a los alumnos y alumnas que se imaginen los directores de una obra de teatro.

Su cometido es repartir una serie de papeles entre sus compañeras y compañeros de clase. El criterio para seleccionar a cada actor debe ser que las características personales del mismo sean lo más parecidas posible a las del papel que deben representar. Para cada una de las conductas evaluadas se calcula la proporción de veces que cada estudiante ha sido nombrado por el grupo para desempeñar ese papel. En cuanto al contenido, se partió de la propuesta del *Extended Class Play* de Wojslawowicz *et al.*, (2006), que contemplaba cinco factores: victimización-exclusión, agresión, sociabilidad-popularidad, conducta prosocial, y timidez/retraimiento. Se añadieron ítems relacionados específicamente con la agresión relacional, a partir de las propuestas para preescolares de Crick, Casas y Mosher (1997), dada la temprana edad de la muestra. Se partió de un amplio banco de ítems iniciales, se realizaron pruebas exploratorias, y, posteriormente, análisis confirmatorios con modelos de ecuaciones estructurales, obteniendo indicadores de ajuste aceptables (CFI = 0,91; RMSEA = 0,66).

En este modelo final se configuraron seis factores: un factor de sociabilidad que incluía aspectos relacionados con la asertividad, las habilidades comunicativas, la conducta prosocial, etc. (“*es divertido y tiene sentido del humor*”, “*ayuda a los demás*”), agresividad directa (“*se mete en peleas*”, “*se burla de los demás*”), agresividad relacional (“*dice cosas malas de otros niños cuando no están delante*”, “*dice a otros niños: ya no eres mi amigo*”), hiperactividad/disrupción (“*molesta a los demás cuando están trabajando*”, “*casi nunca está en su sitio*”) y victimización/exclusión (que incluiría aislamiento activo, “*es elegido en último lugar para jugar*”, y victimización, propiamente dicha “*a quien muchos niños dicen cosas desagradables*”), timidez/aislamiento (que incluye aislamiento pasivo “*casi siempre está solo*”, “*muchas veces está triste*”).

En cuanto al análisis de la fiabilidad de los factores, todos los coeficientes alfa de Cronbach se situaron en niveles aceptables: sociabilidad, $\alpha = 0,87$; agresión directa $\alpha = 0,92$; agresión relacional, $\alpha = 0,85$; hiperactividad, $\alpha = 0,89$; victimización, $\alpha = 0,79$), excepto el de timidez, con un alfa de 0,54.

La estructura de Class Play con la que hemos trabajado se sitúa a medio camino entre la definición de banda ancha (para la sociabilidad, por ejemplo) y banda estrecha, ya que aparece una dimensión de hiperactividad-disrupción que se incluía en un factor más genérico de agresión-disrupción tanto en las propuestas originales de Masten *et al.* (1985) como en el *Extended Class Play* del que partíamos en este trabajo. Lo mismo ocurre con la agresión, que aquí se ha dividido en agresión directa y relacional. Por otra parte, también se distingue entre el aislamiento pasivo, que estaría recogido en el factor timidez-inhibición y el activo, dentro del factor Exclusión- victimización.

Cuestionario de Nominaciones Sociométricas. Para obtener los datos sociométricos se ha utilizado un cuestionario de nominaciones sociométricas entre iguales con un criterio de preferencia indirecta (gustar estar), de nominaciones ilimitadas dentro del grupo clase y bidimensional (positiva y negativa). Los niños tenían que señalar en una orla de fotos de los alumnos de su clase aquellos compañeros y compañeras con quienes le gusta estar más y con quienes le gusta estar menos (GREI, 2010). Para la identificación de los tipos sociométricos se sigue el procedimiento propuesto por García-Bacete (2007), que se basa en la distribución binomial de las nominaciones de preferencia. Los cálculos se han realizado con el programa Sociomet (González y García-Bacete, 2010).

Se identificaron así a un total de 111 alumnos rechazados, un 13,7% del total. De ellos, 71 eran niños (64%) y 40 niñas (36%).

Procedimiento

En el mes de junio de 2009 se contactó con diversos colegios públicos de Castellón, Palma de Mallorca, Sevilla y Valladolid para informarles de la investigación. Todos los colegios tenían titularidad pública y estaban ubicados en áreas urbanas. Finalmente fueron 15 los colegios que decidieron participar. En septiembre de 2009 se solicitó la autorización de los padres para poder administrar cuestionarios a sus hijos, iniciándose a mediados de noviembre la administración de instrumentos. Al tratarse de alumnado con una competencia lectora incipiente, todos los cuestionarios fueron administrados individualmente. Asimismo, se utilizaron estrategias distractoras antes de su vuelta al aula, con el objetivo de que el contenido de las pruebas incidiera lo menos posible en las dinámicas de aula.

RESULTADOS

Para responder a nuestro primer objetivo, compararemos al grupo de niñas y niños rechazados con el grupo de promedios en las dimensiones conductuales descritas utilizando una prueba *t* de Student para muestras independientes. Para dar cuenta de la magnitud de las diferencias utilizamos el estadístico *d* de Cohen. En la Tabla 1 se muestra como promedios y rechazados difieren en todas las dimensiones conductuales evaluadas. Así, los promedios son más sociables, y lo rechazados más agresivos, tanto directa como relacionalmente, más disruptivos, más tímidos y retraídos y más objeto de exclusión y victimización. Los tamaños de efecto son en general altos o muy altos (por encima de 0,80), siendo la Timidez la que presenta un nivel más moderado.

Tabla 1: Comparación entre la submuestra de promedios y rechazados en las dimensiones reputacionales

Factor Class Play	Media Promedios (n = 566)	Media Rechazados (n = 111)	t	gl	ns	d
Sociabilidad	0,58	0,32	10,09	246,98	,000	1,05
Agresión Directa	0,21	0,73	-8,77	118,39	,000	-0,91
Agresión Relacional	0,22	0,59	-8,78	119,05	,000	-0,91
Hiperactividad	0,21	0,71	-9,57	117,43	,000	-0,99
Timidez/Retraimiento	0,23	0,36	-5,80	130,25	,000	-0,6
Exclusión/ Victimización	0,30	0,74	-10,86	121,61	,000	-1,13

Nuestro segundo objetivo se centraba en las diferencias entre rechazados y rechazadas. Como podemos ver en la Tabla 2, aparecen diferencias en los factores de Agresión Directa, Agresión Relacional, Victimización-Exclusión e Hiperactividad, pero no en Sociabilidad ni en Timidez. El tamaño de efecto de las diferencias es muy alto, en todos los casos muy por encima de 0,80.

Tabla 2: Comparación entre niños rechazados y niñas rechazadas en las dimensiones reputacionales

Factor Class Play	Media Niños Rechazados (n = 71)	Media Niñas Rechazadas (n = 40)	t	gl	ns	d
Sociabilidad	0,33	0,29	0,95	109,00	,344	
Agresión Directa	1,00	0,26	9,02	100,45	,000	1,78
Agresión Relacional	0,74	0,31	6,76	108,26	,000	1,34
Hiperactividad	0,89	0,39	6,25	106,65	,000	1,24
Timidez/Retraimiento	0,35	0,36	-0,13	98,64	,901	
Exclusión/Victimización	0,88	0,49	6,33	108,50	,000	1,25

Queríamos comprobar si las diferencias de género entre rechazados reproducían las que se encuentran en el grupo de promedios. En la Tabla 3 aparecen las diferencias en estos mismos factores en la submuestra de niños y niñas promedios, y podemos comprobar cómo el patrón de diferencias es idéntico. Ahora los tamaños son de valores medios (aunque hay que tener en cuenta las amplias diferencias en el tamaño de la muestra), excepto la de Agresión Directa, de nuevo de tamaño de efecto grande.

Tabla 3. Comparación entre niños promedios y niñas promedios en las dimensiones reputacionales

Factor Class Play	Media Niños Promedios (n = 262)	Media Niñas Promedios (n = 304)	t	gl	ns	d
Sociabilidad	0,59	0,57	0,56	564,00	0,58	
Agresión Directa	0,34	0,10	11,26	332,76	0,00	0,95
Agresión Relacional	0,28	0,16	6,99	464,10	0,00	0,59
Hiperactividad	0,28	0,15	7,16	450,57	0,00	0,6
Timidez/Retraimiento	0,23	0,24	-0,46	564,00	0,65	
Exclusión/Victimización	0,36	0,25	6,05	457,57	0,00	0,51

Chicos y chicas rechazados, por tanto, difieren entre sí en las mismas dimensiones que los promedios. Podríamos preguntarnos, entonces, en qué se diferencian unas y otros de sus respectivos grupos de comparación promedios. Para responder a esta pregunta, que constituye nuestro último objetivo, realizamos un ANOVA donde el factor es una variable categórica con los cuatro grupos de comparación, niños promedio (Po), niñas promedio (Pa), niños rechazados (Ro) y niñas rechazadas (Ra) y las variables independientes los factores del Class Play. Se comprobó la desigualdad de varianzas en los seis factores, por los que se usó el estadístico Games-Howell para las comparaciones *post-hoc*. Las diferencias señaladas lo son todas al .05. En la Tabla 4 aparecen los datos.

Tabla 4: Comparaciones entre niños promedios, niñas promedios, niños rechazados y niñas rechazadas en las dimensiones reputacionales

	Po (n = 262)		Pa (n = 304)		Ro (n = 71)		Ra (n = 40)		F	Contrastes post hoc
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Class Play										
Sociabilidad	0,59	0,38	0,57	0,35	0,33	0,21	0,29	0,23	17,91	Po, Pa > Ro, Ra
Agresión Directa	0,34	0,33	0,10	0,13	1,00	0,61	0,26	0,24	174,59	Ro > Po, Ra > Pa
Agresión Relacional	0,28	0,22	0,16	0,16	0,74	0,57	0,31	0,27	119,82	Ro > Po, Ra > Pa
Hiperactividad	0,28	0,25	0,15	0,17	0,89	0,57	0,39	0,27	139,99	Ro > Po, Ra > Pa
Timidez/Retraimiento	0,23	0,14	0,24	0,15	0,35	0,23	0,36	0,18	18,82	Ro, Ra > Po, Pa
Exclusión/Victimización	0,36	0,24	0,25	0,17	0,88	0,43	0,49	0,30	135,14	Ro > Ra > Po > Pa

Los perfiles reputacionales que aparecen en estos datos, por tanto, patrones distintos según la conducta. Rechazados y rechazadas no se diferencian entre sí, y sí de los promedios de ambos sexos en Sociabilidad, siendo los promedios más competentes, y en Timidez/Retraimiento, donde presentan puntuaciones más altas que los promedios. En las dos variables de agresión, Directa y Relacional, y en Hiperactividad/Disrupción, el patrón es distinto: las rechazadas se parecen a los chicos promedios, distinguiéndose tanto de los niños rechazados, que presentan mayores niveles de agresión, como de las niñas promedios, que presentan niveles más bajos. Y aún aparece una configuración distinta en Exclusión/Victimización, donde los niños rechazados presentan los niveles más altos, seguidos de las rechazadas, después los promedios varones, y, por último las niñas promedios.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos confirman las hipótesis de partida. Así, en primer lugar, podemos constatar que la reputación conductual guarda una clara relación con el rechazo, y en el sentido que apuntábamos en la introducción del trabajo. De este modo, todas las dimensiones reputacionales evaluadas presentaron diferencias significativas entre el grupo de niños y niñas promedio y el control. Ser rechazado parece implicar menos habilidades sociales, más agresión y disrupción, más aislamiento activo y pasivo y más riesgo de victimización.

Este patrón, siguiendo con nuestra segunda hipótesis, se acentúa en los niños rechazados, ya que los iguales los perciben como más agresivos que sus compañeras de estatus, así como más disruptivos y en mayor riesgo de exclusión y victimización. Es decir, hay un patrón de género que acentúa las características negativas del rechazo.

Esta acentuación implica más problemas de conducta en los niños, lo que coincide con la literatura disponible; no ocurre así con las características de ansiedad, timidez y tristeza asociadas a las niñas con dificultades relacionales, perfil que no ha podido constatar en este estudio (Rose y Rudolph, 2006; Hatzichristou y Hopf, 1996). Cabe pensar que algunas de estas dimensiones asociadas al desajuste relacional en ellas presenten más dificultades para la evaluación por parte de iguales, y sí aparezcan con más claridad cuando los informantes son la familia, el profesorado o las medidas incluyen autoinforme. Y esto aún sería más relevante en este trabajo, dada la temprana edad de la muestra. Al fin y al cabo, hablar de reputación es hablar de saliencia, de visibilidad en el grupo, y dimensiones como la agresión y la disrupción son probablemente más visibles que estar triste o sentirse solo. Puede que esto explique en parte por qué el factor de Timidez, como señalábamos en el apartado de Método, presente indicadores de fiabilidad sensiblemente más bajos que los del resto de los factores.

En lo que se refiere al papel específico, o de *banda-estrecha*, de la agresión relacional, no hemos encontrado, como sugerían Crick y Grotpeter (1995), mayores niveles en las chicas, ya que los niños se presentan como más agresivos en todas las modalidades, resultado que, por otra parte, coincide con otros trabajos (Henington, Hughes, Cavell y Thompson, 1998; Salmivalli y Kaukiainen, 2004; Tomada y Schneider, 1997). Sin duda, la edad juega de nuevo un papel importante, y en estas edades las diferentes formas de agresión aún no se encuentren claramente perfiladas, y no jueguen el papel ligado al género que más adelante desempeñarán.

En cuanto a nuestra tercera hipótesis, el ANOVA realizado presenta interesantes patrones ligados al estatus, la reputación y el sexo. Por una parte, encontramos que las niñas rechazadas no difieren en agresión y disrupción de los niños promedios. Dicho de otro modo, niveles de agresión y disrupción que no se asocian al rechazo en niños, sí parecen estar relacionados con el rechazo en las niñas. Por otra parte, rechazado y rechazadas parecen igual de poco competentes socialmente, si los comparamos con sus pares promedios; y lo mismo ocurre, en sentido inverso, con la Timidez, donde rechazadas y rechazados presentan más retraimiento que los promedios. Particularmente significativa es la dimensión de Exclusión/Victimización, en la que se produce una perfecta ordenación en términos de estatus, en primer lugar, y sexo, dentro de cada estatus: niños rechazados más excluidos y victimizados que las niñas rechazadas; éstas más que los niños promedios y éstos más que las niñas promedios.

Se encuentra en los datos, además, otro aspecto interesante: las diferencias de medias presentaban tamaños de efecto particularmente elevados. Si bien es esperable encontrarlos en la comparación entre promedios y rechazados, dado que estamos tratando con las característica que se constituyen como fundamento de la posición en el grupo, resultan más llamativas cuando las hallamos en diferencias de género de (Hyde, 1995), indicando entonces que llegar a ser rechazado y llegar a ser rechazada no implican caminos idénticos; o, dado que aquí no presentamos datos causales, que ser rechazada y ser rechazado no tienen las mismas consecuencias.

En definitiva, parece que ser rechazada y ser rechazado es el resultado de factores comunes y una experiencia con muchas similitudes, pero también con características claramente diferentes.

Aunque prometedores, estos resultados son aún incipientes. Cabría preguntarse desde aquí qué contribución específica realiza cada dimensión reputacional al rechazo de niños y al de niñas, pues los datos apuntan a que incrementos en los niveles de agresión o disrupción serían más *castigados* por los iguales en el caso de las niñas. Los modelos de regresión podrían así clarificar el papel del sexo en las relaciones entre la reputación y la aceptación y el rechazo. En este sentido, sería también interesante sistematizar las contribuciones de los indicadores de *banda-ancha* y *banda-estrecha*, agrupando o desagregando algunos de los factores reputacionales que aquí se han utilizado. Y, abundando en esta línea, añadir otras dimensiones cercanas a la reputación que también han sido evaluadas, como la popularidad percibida y la dominancia social.

Combinar la visión bidimensional del rechazo que hemos presentado en este trabajo, dado que hemos utilizado el estatus como categoría de análisis, con una perspectiva que incorpore la aceptación y el rechazo recibido de los iguales como variables unidimensionales también arrojaría, creemos, cierta luz sobre las relaciones entre la reputación y el ser o no querido por los iguales.

Además de lo mencionado, y como línea de investigación futura prioritaria, se debe mencionar que el proyecto en el que se enmarca este trabajo es un estudio longitudinal, lo que dará también la posibilidad de analizar las trayectorias evolutivas tanto de los niños y niñas rechazados, como de sus propias reputaciones.

REFERENCIAS

- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. En R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pág. 17-59). New York: Cambridge University Press
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child development*, 66(3), 710–722.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33(4), 579–587. h
- Emler, N. (1990). A social psychology of reputation. *European review of social psychology*, 1(1), 171–193.
- García-Bacete, F., Sureda, I. y Monjas, I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de psicología*, 26(1).

- Gest, S. D., Sesma, A., Masten, A. S., & Tellegen, A. (2006). Childhood peer reputation as a predictor of competence and symptoms 10 years later. *Journal of abnormal child psychology*, 34(4), 507–524.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235–284
- González, J. y García-Bacete, F. J. (2010). *Sociomet. Programa para la realización de estudios sociométricos*. Madrid: TEA Ediciones.
- GREI (2010). Cuestionario de Nominaciones Sociométricas. (no publicado)
- Hatzichristou, C., & Hopf, D. (1996). A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development*, 67(3), 1085–1102.
- Henington, C., Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Thompson, B. (1998). The role of relational aggression in identifying aggressive boys and girls. *Journal of School Psychology*, 36(4), 457–477.
- Hyde, J. S. (2005). The Gender Similarities Hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581–592.
- Luthar, S. S., & McMahon, T. J. (1996). Peer reputation among inner-city adolescents: Structure and correlates. *Journal of Research on Adolescence*, 6(4), 581–603.
- Maccoby, E. E. (2004). Aggression in the context of gender development. En M. Putallaz y K. L. Bierman (Eds.), *Aggression, antisocial behavior, and violence among girls* (pp. 3-22). London: The Guilford Press.
- Masten, A. S., Morison, P., & Pellegrini, D. S. (1985). A revised class play method of peer assessment. *Developmental Psychology*, 21(3), 523–533.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113(1), 99.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological bulletin*, 102(3), 357–389.
- Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132(1), 98.

- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. *Handbook of child psychology*, 3, 619–700.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. En *Handbook of child psychology* (Vol. 3, págs. 619–700).
- Salmivalli, C., & Kaukiainen, A. (2004). “Female aggression” revisited: Variable- and person-centered approaches to studying gender differences in different types of aggression. *Aggressive behavior*, 30(2), 158–163.
- Tomada, G., & Schneider, B. H. (1997). Relational aggression, gender, and peer acceptance: Invariance across culture, stability over time, and concordance among informants. *Developmental Psychology*, 33(4), 601–609.
- Underwood, M. K., Galen, B. R., & Paquette, J. A. (2001). Top Ten Challenges for Understanding Gender and Aggression in Children: Why Can’t We All Just Get Along? *Social Development*, 10(2), 248–266.
- Wojslawowicz, J. C., Rubin, K. H., Bowker, J. C., Booth-LaForce, C., Burgess, K. B., & Rose-Krasnor, L. (2006). Behavioral characteristics associated with stable and fluid best friendship patterns in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(4), 671–693.

RESEÑA BIOGRÁFICA

Los autores, **Irene Jiménez Lagares** y **Victoria Muñoz Tinoco**, Profesoras Colaboradoras de la Universidad de Sevilla, **Dr. Francisco-Juan García Bacete**, Profesor Titular de la Universitat Jaume I, **Dr. Luis Jorge Martín Antón**, profesor contratado doctor en la Universidad de Valladolid, **Dra. Inés Monjas Casares**, Profesora Titular de la Universidad de Valladolid y **Dra. Inmaculada Sureda**, Profesora Titular de la Universidad de Illes Balears, así como otros investigadores de las Universidades de Valladolid, Sevilla e Islas Baleares son miembros del Grupo Interuniversitario de Investigación del Rechazo Entre Iguales (Grupo GREI). Su principal proyecto en la actualidad es el proyecto “*Rechazo entre Iguales y Dinámica Social del Aula: Una Aproximación Multidisciplinar y Multimetodológica*” (Referencia PSI2008-00541/PSIC) concedida por el Ministerio de Ciencia e Innovación (Plan Nacional de I+D+I, 2008-11) un estudio longitudinal con evaluación e intervención en niños rechazados de 6 a 12 años.