

Aspectos evolutivos del rechazo escolar entre compañeros

Trabajo Final de Máster
18/19



Máster Universitario en Intervención y Mediación Familiar

Jennifer Moreno Castillo
Licenciada en Psicología
73395698-F

Dirigido por: Francisco Juan García Bacete
DNI 19089246-M

Índice

Resumen	p. 01
Introducción	p. 02
Objetivos	p. 14
Método	p. 15
Resultados	p. 17
Discusión y conclusiones	p. 23
Bibliografía	p. 29

Aspectos evolutivos del rechazo escolar entre compañeros

Jennifer Moreno Castillo, Francisco García-Bacete
Universidad Jaime I Castellón, España

Resumen

El objetivo de esta investigación es analizar los motivos de desagrado, emitidos entre escolares con edades comprendidas entre los 6 y 12 años en España, atendiendo a los aspectos evolutivos de este periodo. Tras entrevistar a los escolares se han categorizado, analizado y comparado las frecuencias de las categorías de respuesta de desagrado, emitidas entre los distintos ciclos educativos. Los resultados del estudio, ponen de manifiesto que existen diferentes categorías de rechazo estables a lo largo de la etapa primaria, siendo los principales motivos de desagrado, los referidos a la conducta de rechazo, dentro de los cuales se observan cambios a lo largo del desarrollo.

Palabras clave: Desarrollo evolutivo, emoción, rechazo de iguales, educación, educación primaria.

Evolutionary aspects of school rejection

Abstract

The aim of this study, is analyze the evolutionary aspects respect the reason for peer rejection in school children between the ages of 6 and 12 in Spain, attending to the evolutionary aspects of this period. After interviewing the students, the frequencies of the dislike response categories, issued between the different educational cycles, have

been categorized, analyzed and compared. The results of the study show that there are different categories of stable rejection throughout the primary stage, the main reasons for dislike, those referring to rejection behavior, within which changes are observed throughout the development

Keywords: Evolutive development, emotion, peer rejection, education, primary school

INTRODUCCIÓN

Niños y niñas pasan gran parte de su infancia y su tiempo en centros educativos, en los que aprenden desde complejos conceptos teóricos formales, y las no menos complejas habilidades emocionales y sociales, mediante la interacción y tiempo compartido con sus iguales a través del aprendizaje informal. Un contexto social único en el que pueden aprender sobre ellos mismos, los demás y las relaciones entre personas y grupos. Rubin, Bukowski y Bowker (2015).

La relación con los pares puede resultar una interesante fuente de compañía y diversión, de información, intimidad y afecto, seguridad y protección. O por contra de aislamiento, humillación y múltiples daños, que conllevan un elevado impacto negativo sobre la persona rechazada (García -Bacete, García y Casares, 2010), con severas consecuencias estables en el tiempo (García Bacete, Monjas, 2008), tanto internalizantes como externalizantes.

Las experiencias conllevan una interpretación subjetiva que no siempre se da de forma consciente. Esta interpretación nos lleva a sentir atracción o rechazo, hacia el contexto, la

situación, el objeto o el sujeto. La atracción y el rechazo son dos dimensiones independientes en interacción, ambas caracterizadas por una valencia emocional contrapuesta. Entre los procesos que subyacen a la aceptación y el rechazo, se dan dos explicaciones: una centrada en las semejanzas (demográfica, física, conductual, actividad), y por otra parte la teoría del análisis coste-beneficio, la cual tiene como objetivo maximizar los beneficios y minimizar los costes. Desde la perspectiva cognitiva, se considera que el individuo adopta un papel activo en el control de su conducta, mediante el uso de estrategias de control interno, con el objetivo de alcanzar sus propias metas (Royo, 2004), la cual puede poseer una especial relevancia en este análisis coste-beneficio.

El alumnado es sujeto y objeto de la atracción y el rechazo en mayor o menor medida a lo largo de su periodo educativo, en cuanto a la emisión de motivos de rechazo, a ello da soporte el estudio de García Bacete, Carrero, Marande y Musitu (2017), en el que obtuvieron que tan solo el 4,5% de los participantes, no nombró negativamente a ningún niño, en aquel momento concreto. (García Bacete, Sureda y Monjas, 2008) datan que en España la incidencia en el aula del rechazo oscila entre 13-15%, lo que supone una media de 3-4 alumnos rechazados por aula.

Por tanto podemos decir que el rechazo entre iguales es un fenómeno interpersonal de alta intensidad, ya que lo emite un elevado porcentaje del alumnado, y tiene presencia en todas las aulas. Se caracteriza por un alto componente emocional, y conlleva consecuencias negativas para la persona rechazada.

MOTIVOS DE RECHAZO

Actualmente el rechazo se analiza desde la perspectiva del rechazador, ampliando anteriores perspectivas que se limitaban únicamente al análisis de las características del rechazado, centrando la intervención en la reducción de conductas problemáticas, así pues actualmente son tenidas en cuenta variables como pueden ser las contextuales, García Bacete (2010).

Los motivos de desagrado son múltiples, Rubin (2015) destaca la agresión como el principal antecedente al rechazo, entendida como disrupción, agresión física o comportamiento negativo, especialmente para los niños más pequeños, a esto da soporte el estudio de Monjas (2008), en el que además comenta que la agresión como principal motivo de rechazo, disminuye su incidencia en la infancia tardía y la adolescencia, momento evolutivo en el que las conductas agresivas se empiezan a valorar de forma más positiva por los iguales.

La aceptabilidad de un comportamiento, viene determinada por la medida en la que el individuo se ajusta a las normas del grupo. Así pues, el alumnado retraído es rechazado porque su comportamiento, no se adapta a las normas y expectativas específicas de la edad. El comportamiento retraído resulta más relevante con el aumento de la edad, lo que puede explicar por qué la asociación entre el retraimiento social y el rechazo de pares, aumenta constantemente durante la infancia. Otro de los motivos que refiere, es que rechazamos a quien nos disgusta. También la falta de proximidad, familiaridad o interacción, reduce la probabilidad de ser elegido como amigo. Tendemos a rechazar lo que vemos cómo diferente (Ladd 2005). Rubin (2015) comenta que en la medida en que

uno es rechazado, exagera las trayectorias individuales de retraimiento ansioso e inhibido, lo que conlleva el riesgo de desarrollar pensamientos y sentimientos negativos. En esta línea García Bacete (2010) refiere a Bierman, quien explica que los iguales controlan los nichos de oportunidades sociales, restringiendo la oportunidad de establecer vínculos afectivos positivos, por lo que el alumnado rechazado solo tiene oportunidades de interacción con otros rechazados, proveyéndose de un entorno de socialización pobre, que dificulta si más cabe la integración y aceptación.

Diversos estudios han categorizado los motivos de rechazo entre iguales, determinando diferentes dimensiones relevantes de desagrado. Entre la investigación revisada se observa que en todos los estudios la agresividad es el principal motivo de rechazo, aunque se observan algunas diferencias. Entre los estudios españoles, en primer ciclo, García Bacete (2017) distingue 7 categorías: agresividad, dominancia, conductas sociales y escolares problemáticas, molestias al bienestar, identidad personal, identidad social y falta de contacto/familiaridad. Entre las cuales observa que mayoritariamente son objeto de rechazo los motivos que implican un coste, referidos a conductas, teniendo mayor incidencia la agresividad, seguida de la alteración al bienestar y los comportamientos sociales y escolares problemáticos. En tercer ciclo, Monjas (2008) y Sureda, García Bacete y Monjas (2009), comentan que el principal motivo de rechazo es la dominancia-superioridad. Sureda (2009) constata diferencias de género y Monjas (2009) relata que dentro de la dominancia-superioridad, mostrar prepotencia, seguido por la agresión física y verbal son los motivos más destacados.

Algunos estudios como el de Sanahuja et al. (2015), Hayes (1996) o Freire, Gamboa y García-Bacete, Marande, Muñoz-Tinoco y Jiménez (2019), demuestran diferentes patrones de respuesta entre los distintos grupos de edad, observan que la frecuencia de las categorías de los motivos de rechazo, varía a lo largo del desarrollo. A pesar de que cada uno analiza diferentes edades, tenemos por ejemplo que Sanahuja (2015), compara 1º y 2º de primaria en España obteniendo diferencias en las frecuencias de emisión. Freire (2019) compara en Portugal chicas de 4º, 6º y 8º, observando un descenso en los comportamientos a lo largo de la escolaridad, y un incremento en los referidos a la atracción personal. Hayes en Norteamérica compara preescolar, primaria, preadolescentes y adolescentes. Este último documenta que la agresión y el comportamiento aberrante, persiste en el desarrollo como dimensión de desagrado, mostrando diferentes frecuencias, las cuales considera objeto de interés en futuros estudios.

Junto con la familia, el sistema de pares es una fuerza de desarrollo significativa. Por lo que resulta de especial interés analizar las correlaciones existentes entre estos cambios y los motivos de rechazo emitidos, con el fin de obtener información relevante que permita el desarrollo de intervenciones de promoción y prevención del bienestar de niños y jóvenes (Rubin, 2015).

DESARROLLO SOCIO-EMOCIONAL

Se requiere un control de los niveles emocionales para que los pares acepten a un individuo, por lo que los niños se encargan de hacerlo saber, rechazando a quien no lo hace (Denham 2002). Para ello, vamos a ver los cambios que se dan en el desarrollo emocional, a lo largo de la etapa primaria, y qué se espera en cuanto a control emocional, según los diferentes momentos del desarrollo. Tendremos en cuenta que la dimensión emocional es multifactorial, por lo que implica considerar diferentes componentes.

El desarrollo emocional, se ve influenciado y a su vez influye en el desarrollo social. El cual cambia con el desarrollo. Estos cambios y los de las relaciones de los niños, conllevan reorganizaciones en la forma de tratar los problemas emocionales. Por lo que existe una fuerte relación entre la competencia emocional, social y el desarrollo evolutivo. (Denham, von Salisch, Olthof., Kochanoff, y Caverly, 2002).

Tendremos en cuenta, que el desarrollo es un proceso complejo, que emerge de la interacción de múltiples componentes y presenta diferencias individuales. (Pons et al. 2016) refieren a diversos estudios, que han demostrado que la comprensión de las emociones y la forma de regularlas, conllevan un impacto positivo en su regulación. Por lo que sí consideramos el desagrado como la expresión de una emoción concreta (asco moral), Rozin, (1987), el estudio para la comprensión del rechazo y su regulación, podría contribuir de forma positiva, a la propia regulación del rechazo.

Primer ciclo

En el alumnado con edades comprendidas entre 6-8 años, la amistad se da por juego o contacto. A la hora de iniciar y mantener amistades, realizan actividades de forma conjunta, ayudan, comparten y aumentan el tiempo que pasan juntos. En esta etapa el grupo va tomando relevancia. Este crea sus propias normas, las cuales son necesarias respetar, para evitar ser rechazado. A la hora de querer formar parte de un grupo, se muestran participativos e intentan incorporarse, imitando las conductas de los integrantes del grupo. La amistad se disuelve si no existe interacción o si esta se da forma negativa.

En este periodo el autoconocimiento de la personalidad aumenta. Este se encuentra centrado principalmente en las competencias físicas. Al principio presenta una elevada percepción de sí mismo, la cual disminuye a medida que se integra en un grupo y toma consciencia de las características físicas de los demás, ya que incorpora la comparación social, la cual le permite la corrección de una autoestima poco realista y el desarrollo de los prejuicios sociales. Sus estrategias sociales son deficientes, todavía es dependiente del adulto, por lo que lo utiliza como modelo o referente, o involucra a otras personas, para servirse de apoyo social ante la adversidad emocional. Su visión es egocéntrica, principalmente centrado en la perspectiva propia, reconoce la perspectiva social subjetiva de la emoción de los otros, aunque no le es posible manejar su punto de vista y el de los demás, al igual que tampoco verse a sí mismo desde las perspectiva de los otros. Por lo que no presenta conciencia de reciprocidad.

Son capaces de experimentar emociones contrarias en una misma situación, aunque no son capaces de distinguir entre la perspectiva propia y la de los demás. Ya adaptan su expresión emocional según las personas que tienen delante o al contexto en el que se dan. Toman consciencia de algunas propiedades de la emociones, como que estas pierden intensidad con el paso del tiempo, varían según los acontecimientos posteriores o que la personalidad afecta en la forma en la que cada uno expresa sus emociones. Además comprende que lo demás pueden leer sus emociones, por lo que intentará ocultarlas, especialmente cuando estas son valoradas de forma negativa. Analiza, comprende y aprecia conductas y además intenciones, sentimientos y motivos, entendiendo qué pueden ser distintos de los propios, lo que conlleva a un aumento de la empatía, influida además por las propias experiencias individuales, y la expresión y modulación que se dé en el contexto familiar.

Presentan estrategias primitivas, impulsivas y físicas. Carecen de elaboración verbal, lo que les lleva a hacer uso del pensamiento mágico, realizando demandas a los demás sin mediar diálogo. Las relaciones se basan en las cualidades físicas o necesidades materiales, respondiendo a la funcionalidad. Se centran en el problema, por lo que las estrategias están dirigidas a modificar la fuente del estado emocional. Emiten respuestas como la interrupción, agresión física o verbal o el distanciamiento. Respecto a la negociación, recurre a las normas de interacción y a las emociones. Y a nivel personal hace uso de estrategias conductuales de distracción, ayudado mediante el modelado del adulto.

Información extraída de los textos de: (Denham, 2002), (Royo, 2004), (Ortiz, 1999), (López, 1999), (Abarca, 2003), (Pons, 2016).

Segundo ciclo

El alumnado entre los 8 y los 10 años, prefiere el juego de reglas para establecer interacción con sus iguales. Genera vínculos de amistad dándose ayuda mutua, tienen intereses recíprocos y valoran de forma muy positiva la confianza. A la hora de iniciar y mantener amistades, se comporta de forma positiva con el otro. Es conecedor de que su visión puede diferir de la de los demás y las respeta.

Presenta un mayor autoconocimiento, siendo este más amplio y realista, incorpora las cualidades psicológicas (simpático). Presenta tres autoestimas diferenciadas: académica, física y social, las cuales se jerarquizan.

Entre los cambios más notorios se observa, una comprensión más compleja y profunda de las emociones, que implica un aumento de la consciencia, la cual les permite distinguir entre emociones simuladas y reales. Integran emociones mixtas y reflexivas que les facilitan la comprensión de los estados mentales de los demás, dado por los contextos culturales y el comportamiento, los cuales pueden estar implicados en el desarrollo moral. Esto le permite comprender que las emociones pueden estar influenciadas por las creencias, y que estas pueden ser erróneas. Comprenden la subjetividad emocional y que cada uno adopta una perspectiva distinta ante una misma situación, y aunque se observa un aumento de la empatía, solamente son capaces de considerar una de las perspectivas, centrándose en sus propios deseos y necesidades. Emocionalmente no se muestran tan expresivos, lo que se llama “regla fría” debido a que como vimos en la etapa anterior, ya son conecedores de que los demás pueden leer sus emociones, e intentarán ocultarlas o

las expresarán de forma más apagada, en la mayoría de entornos, hasta que sean capaces de controlarlos.

Toman consciencia de los efectos negativos de su conducta y son conocedores del impacto que tienen las emociones sobre las propias emociones. Esto le permite comprender que puede regular sus propias emociones mediante el uso de estrategias, siendo cada vez más conscientes de ellas, hasta el punto de ser capaz de adaptarlas según el contexto. Es capaz de redirigir la emoción internamente, mediante la distracción cognitiva. La regla fría hace acto de presencia a la hora de integrarse en un grupo, en el que inicialmente se incorporará observando de forma pasiva, hasta dominar el contexto, para dirigir y proponer cambios de forma verbal o conductual.

Todavía se sirven del apoyo del adulto para incorporar estrategias unilaterales, aunque progresivamente utilizan estrategias de regulación social más aceptables y lo hacen de forma más autónoma, llegando a darse la autorregulación. Tienen una representación bilateral, no de mutualidad, por lo que no tienen en cuenta que las negociaciones deben ser comunes, para satisfacer a ambos. Ante el conflicto anulan la conducta o intentan compensar para reparar los daños ocasionados. Utilizan estrategias agresivas físicas y verbales, aunque son conscientes de que las estrategias agresivas conllevan consecuencias perjudiciales, por lo que recurren a las normas (petición cortés y solución intermedia).

Información extraída de: (Royo 2004), (Abarca, 2003), (Ortiz, 1999), (Denham, 2002), (Pons), (Killen, 2015).

A lo largo de estos dos ciclos se observan distintos cambios. En el juego empiezan a tomar relevancia el juego de normas. De forma paralela, comienza una etapa en la que se

sirve de las normas para regular la propia conducta y la de los demás, busca un apoyo o referencia independiente al adulto, del cual cada vez toma mayor distancia a la hora de regularse, aunque su capacidad de autorregulación todavía está limitada. De la perspectiva egocéntrica pasan a la bilateral, por lo que tienen más en cuenta al otro. Entre estos periodos la expresividad emocional presenta un decremento, dado a que aumenta el grado de consciencia sobre la capacidad que tienen los demás para interpretar sus emociones. Esto también se observa en la interacción grupal, que de incorporarse en un grupo mediante la imitación, pasan a mostrarse menos expresivos hasta que no dominan las normas de este. Comprenden que pueden autorregular sus emociones. Y presentan un autoconcepto es más realista, mediante la comparación social, y amplio gracias a la incorporación cualidades.

Tercer ciclo

Representa al alumnado con edades comprendidas entre los 10-12 años, es un periodo caracterizado por la mutualidad. En lo que respecta a las amistades se centran en el conocimiento y comprensión mutua, comparten pensamientos, sentimientos, secretos, charlan con los amigos sobre relaciones interpersonales y las conductas de los otros con el fin de regular su propia conducta y encontrar aspectos comunes. Son consciente de sus necesidades y derechos, se ayudan mutuamente, tienen intereses recíprocos y confianza, por lo que presentan bidireccionalidad en la relación, mediante adaptación mutua a las necesidades del otro y cooperación en momentos favorables. Entienden la amistad, como una relación duradera que solo puede finalizar con la manifestación de desagrado o mala intención.

Las agresiones físicas se remplazan por agresiones verbales (insultos, desplantes, desprecios, amenazas). Expresan emociones sociales, las cuales influyen en las interacciones y relaciones. Comprenden y pueden explicar la coexistencia de emociones contrapuestas (ambivalencia), y reconocen que las otras personas también tienen capacidad de reflexión y sus opiniones, sentimientos y conductas influyen en la propia conducta. También es conocedor del carácter igualitario de las relaciones sociales, lo que conlleva a una mayor consciencia de que cada uno tiene diferentes perspectivas y aun esfuerzos por integrarlas.

El incremento de su autonomía les permite utilizar estrategias emocionales en solitario, incluso intentando regular conscientemente las emociones negativas. Ante los conflictos presenta estrategias recíprocas o autoreflexivas de negociación, persuasión verbal, o toma distancia para abordar la situación de forma más tranquila y reflexiva. Por lo que sus estrategias resultan más refinadas y empáticas, utilizando sugerencias, opinando en forma de pregunta o invitando a responder.

La información anterior ha sido extraída de los autores: (Denham, 2002), (Abarca, 2003), (López, 1999), (Royo, 2004), (Killen, 2015), (Ortiz, 1999).

Entre el segundo y tercer ciclo encontramos un importante aumento de la capacidad reflexiva y empática. Adopta una valoración bilateral en el conflicto, por lo que intenta alcanzar acuerdos que satisfagan a ambas partes, para su resolución. Recupera la expresión emocional, acompañada del desarrollo de la competencia comunicativa. Esto conlleva una transformación de la agresión física en verbal, siendo esta más sutil.

Aumenta el autoconocimiento y el conocimiento mutuo, para buscar afinidades y formar parte de un grupo, en el que prima el juego de reglas y las conversaciones sobre las conductas de los otros con el fin de regular la propia conducta.

Objetivos

El objetivo general de este estudio es realizar un análisis cuantitativo respecto a los motivos de rechazo para observar los cambios evolutivos a lo largo de la etapa de educación primaria. Para ello dividimos el estudio en los siguientes subobjetivos:

- 1) Calcular en qué medida se dan diferencias entre las distintas categorías a lo largo de los ciclos educativos
- 2) Interpretar en qué aspectos se dan diferencias de frecuencia entre las distintas categorías y los distintos ciclos, en relación al desarrollo evolutivo

Previamente al siguiente estudio cuantitativo que vamos a ver, se realizó un estudio cualitativo, a partir del cual se clasificaron los motivos de desagrado recogidos, siguiendo la categorización de motivos de rechazo que establece García Bacete, Carrero, Marande y Musitu (2017), el cual se encuentra estructurado en siete categorías: agresividad, dominancia, conductas sociales y emocionales problemáticas, molestias al bienestar, identidad personal, identidad social y falta de contacto/familiaridad.

MÉTODO

Participantes

La muestra estaba compuesta por 1702 alumnos, pertenecientes a una población española de diferentes provincias (Castellón, Sevilla, Palma de Mallorca y Valladolid), de centros públicos de educación primaria, siendo el alumnado mixto, con edades comprendidas entre los 6 y los 12 años, la cual se clasificó en 3 muestras de comparación respetando la estructura de ciclos del sistema educativo todavía vigente. De la muestra, 251 no nominaron a nadie o no emitieron motivos de rechazo, resultando perdidos para el sistema. De los 1702 sujetos analizados, finalmente 1451 fueron sometidos a análisis, estos sujetos emitieron un total de 5019 motivos de desagrado.

Siendo la estructura la siguiente: ciclo inicial, alumnado de 1º y 2º con edades comprendidas entre los 6-8 años, ciclo medio, con alumnado de 4º curso con edades comprendidas entre los 9 -10 años y ciclo superior, con alumnado de 6º con edades entre los 12-13 años. Más información de la distribución de la muestra en la Tabla 1. Los datos fueron tomados entre los años 2010 y 2016.

Tabla 1. Resumen datos participantes y motivos de rechazo

Ciclo	Inicial	Medio	Superior	TOTAL
Curso Edad	1º y 2º 6-8 a.	4º 9-10 a.	6º 11-12a.	
Emisores de motivos de rechazo. N =	938	227	537	1702
N perdidos	85	34	132	251
N análisis	853	193	405	1451
Total motivos	2647	525	1229	4401
Motivos de desagrado analizados	2562	491	1097	4150

Instrumento

El instrumento utilizado para la recogida de datos fue un cuestionario sociométrico de nominaciones entre iguales García Bacete, Sureda y Monjas (2008), del cual se extrajeron dos preguntas: 1) De todos los niños y niñas de esta clase, ¿Con qué niñas o niños no te gusta estar? 2) ¿Por qué no te gusta? Siendo este razonamiento y justificación de respuestas, el material básico de análisis del estudio.

Procedimiento

El procedimiento empleado para clasificar los motivos de desagrado emitidos por los rechazadores, fue la categorización creada por García Bacete, Carrero, Marande y Musitu (2017). A esta se le incorporaron las definiciones para la nueva categoría respuestas en blanco y no sabe no contesta, ya que se observaron cambios en la frecuencia que podían resultar de interés para el análisis, obteniendo finalmente un total de 8 categorías. Además en la categoría comportamientos sociales y escolares problemáticos se han incorporado dos subgrupos diferenciados, los antinormativos, aquellos que no respetan, violan la norma, disruptivos y los anormales que no se adaptan a la norma bien por exceso o por defecto.

Tras la categorización se realizó un primer control estadístico de independencia para el cual se limitó el análisis a los 5 primeros motivos de rechazo dados por cada emisor, con el fin de evitar la sobrerrepresentación de los participantes que emitieron mayor número de motivos de rechazo. Así pues se analizaron cuantitativamente un total de 4150 motivos.

RESULTADOS

El análisis psicométrico se realizó mediante el software SPSS Statistics 25, a partir del cual se obtuvieron datos de frecuencia y tablas de contingencias entre categorías y ciclos. Se aplicaron pruebas de homogeneidad de chi cuadrado, para determinar si habían diferencias significativas en las distintas categorías entre ciclos.

Categorización

Los participantes proporcionaron motivos de rechazo que tras la categorización y ampliación se obtuvieron 3 supracategorías, subdivididas en 8 categorías y con un total de 12 subcategorías. Estas se pueden observar en la Tabla 2.

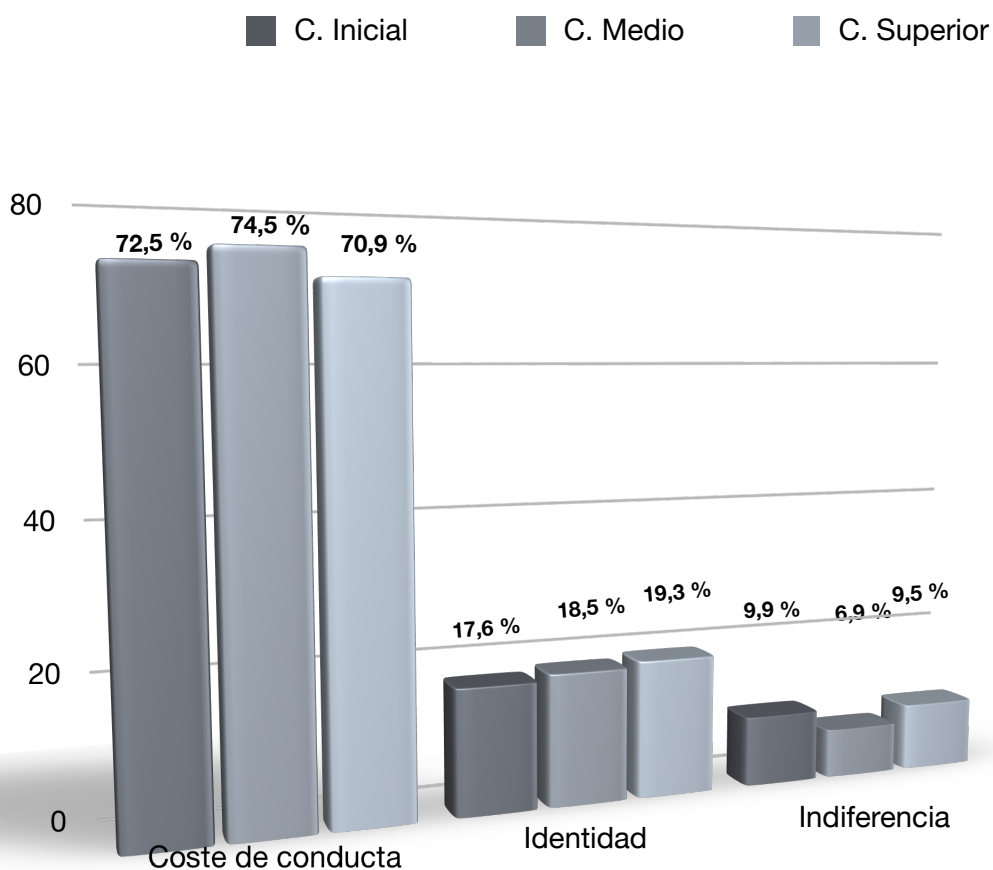


Figura 1. Gráfica supracategorías por ciclos

Tabla 2
Frecuencias totales motivos rechazo por ciclos

			C. Inicial			C. Medio			C. Superior			
N =			2562			491			1097			
SUPRACATEGORÍA	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	N	%	r	N	%	r	N	%	r	
CONDUCTUAL	<i>Agresividad</i>	<i>Gestual y verbal</i>	106	4,1	-10,3	53	10,8	3	150	13,7	9,2	
		<i>Física</i>	541	21,1	13,2	51	10,4	-3,2	43	3,9	-12,2	
		<i>Intimidación</i>	87	3,4	-0,1	16	3,3	-0,2	39	3,6	0,3	
	Agresividad			734	28,6	4,6	120	24,5	-0,9	232	21,2	-4,4
	Dominancia			88	3,4	-9,2	40	8,1	2,0	126	11,5	8,6
	<i>Conductas SS y EE problems.</i>	<i>Conductas antinormativas</i>	466	18,2	6,4	58	11,8	-2,3	114	10,4	-5,3	
		<i>Conductas deficientes o incp.</i>	116	5,4	-6,7	53	10,8	4	103	9,4	4,4	
	Conductas SS y EE problems.			582	23,6	1,5	111	22,6	0,4	217	19,8	-1,9
	Molestias al bienestar			454	17,7	-0,8	95	19,3	0,8	202	18,4	0,3
	TOTAL CONDUCTUAL			1858	73,3	0,3	366	74,5	1,2	777	70,9	-1,2
IDENTIDAD	<i>Identidad personal</i>	<i>Preferencias</i>	97	3,8	3,2	17	3,5	0,5	15	1,4	-3,9	
		<i>Desagrados/ Exclusiones</i>	267	10,4	-2	50	10,2	-0,7	147	13,4	2,7	
	Identidad personal			364	14,2	-0,2	67	13,7	-0,4	162	14,8	0,5
	Identidad social			86	3,4	-2,1	24	4,9	1,3	50	4,6	1,4
TOTAL PREFERENCIAS			450	17,6	-1,2	91	18,6	0,2	212	19,4	1,2	
INDIFERENCIA	Falta de contacto/ familiaridad			184	7,2	3,5	24	4,9	-1,2	47	4,3	-3
	NS/NC			70	2,7	-3	10	2	-1,8	61	5,6	4,6
	TOTAL INDIFERENCIA			254	9,9	1,1	34	6,9	-2,1	108	9,9	0,3

Nota: r = Residuo corregido estandarizado

Motivos de rechazo: supracategorías

El análisis de las supracategorías pone de manifiesto que no existen diferencias significativas entre los distintos ciclos, predominando como motivos de rechazo los referidos a la conducta, seguidos por los de identidad y por último los de indiferencia en los diversos ciclos $\chi^2 = 5,961$, $gl = 4$, $p = 0.202$. Ver Figura 1 y Tabla 2.

Motivos de rechazo: categorías

En cambio al realizar análisis más concretos podemos observar algunas diferencias significativas en función de los ciclos educativos, $\chi^2 = 142,539$, $gl = 14$, $P \leq 0.001$, dentro de la supracategoría *conductual* encontramos diferencias en los ciclos para la categoría agresividad la cual presenta un decremento significativo entre el ciclo inicial y superior.

La categoría *dominancia* aumenta significativamente a partir del ciclo medio. De forma no significativa *conductas sociales* presenta un ligero decremento y *molestias al bienestar* una ligera oscilación.

Referente a la supracategoría *identidad*, tanto la categoría *identidad personal* como *identidad social* muestran oscilaciones a lo largo del desarrollo, no siendo significativas.

Dentro de la supracategoría *indiferencia*, la categoría *falta de contacto/familiaridad* presenta un descenso significativo entre el primer y el tercer ciclo y para la categoría *no sabe, no contesta* se encuentra un aumento significativo en el ciclo superior.

Motivos de rechazo: subcategorías

En el análisis más específico, el de subcategorías se observan algunas diferencias significativas en los diferentes ciclos $\chi^2 = 481,982$, $gl = 22$, $p \leq 0.001$. Dentro de la supracategoría *conducta*, encontramos la categoría *conductas agresivas* dividida a su vez en: 1) *Agresión verbal y gestual la cual* aumenta gradualmente a lo largo de los ciclos, siendo significativo este aumento en el ciclo medio. 2) *Agresión física* presenta diferencias significativas en todos los ciclos, siendo estos motivos decrecientes a medida que aumentamos de ciclo. 3) *Intimidación*, la última de las subcategorías de la categoría, no muestra diferencias significativas a lo largo de los ciclos. En la categoría 4) *Dominancia* se observan cambios significativos en el ciclo medio, marcando un aumento en las nominaciones a este tipo de motivo de rechazo la cual se mantiene en el ciclo superior. Las *conductas sociales y educativas problemáticas* se dividen en dos subcategorías, las 1) *Conductas antinormativas*, las cuales presentan un descenso significativo en el ciclo medio, manteniendo este en el ciclo superior, y las 2) *Conductas anormales* por contra, presentan un incremento, siendo este significativo a partir del ciclo medio. En cuanto a la categoría *molestias al bienestar* no se aprecian diferencias significativas entre los distintos ciclos tal y como habíamos visto anteriormente.

La supracategoría *identidad* referida a la identidad está compuesta por la categoría *identidad personal* que se divide en la subcategoría 1) *Preferencias* la cual muestra un descenso siendo significativo en el ciclo superior. La subcategoría 2) *Desagrados/exclusiones*, presenta un aumento siendo significativo entre el ciclo inicial y el superior.

Finalmente la supracategoría *indiferencia* se compone de la categoría *falta de contacto/familiaridad* presenta un decremento, siendo significativo entre el ciclo inicial

Tabla 3. Orden de frecuencia de las categorías de rechazo por ciclos

Orden de motivos más frecuentes	1r Ciclo	2º Ciclo	3r Ciclo
1º	Agresividad Agresión física	Molestias al bienestar	Molestias al bienestar
2º	Cdtas. problemáticas Cdtas. antinormativas	Cdtas. problemáticas Cdtas. antinormativas	Agresividad Gestual y verbal
3º	Molestias al bienestar	Agresividad Gestual y verbal	Identidad personal Desagrados/exclusión
4º	Identidad personal Desagrados/exclusión	Cdtas. Problemáticas Deficientes o incompet.	Dominancia
5º	Falta de contacto/ familiaridad	Agresividad Agresión física	Cdtas. problemáticas Cdtas. antinormativas
6º	Cdtas. Problemáticas Deficientes o incompet.	Identidad personal Desagrados/exclusión	Cdtas. Problemáticas Deficientes o incompet.
7º	Agresividad Gestual y verbal	Dominancia	NS/NC
8º	Identidad personal Preferencias	Identidad social	Falta de contacto/ familiaridad
9º	Agresividad Intimidación	Falta de contacto/ familiaridad	Identidad social
10º	Dominancia	Identidad personal Preferencia	Agresividad Agresión física
11º	Identidad social	Agresividad Intimidación	Agresividad Intimidación
12º	NS/NC	NS/NC	Identidad personal Preferencias

y el superior y la categoría *no sabe no contesta* muestra un aumento significativo en el ciclo superior.

En la Tabla 2, se recogen las frecuencias absolutas para cada uno de los ciclos y se observa que en el ciclo inicial los principales motivos de rechazo son referidos a la supracategoría de conductas, siendo la más frecuente la agresividad física (21,1%), seguido de las conductas antinormativas (18,2%) y las molestias al bienestar (17,7%) y siendo los menos nominados los motivos no sabe no contesta (2,7%) seguido de identidad social, intimidación y dominancia (3,4%).

En el ciclo medio en primer lugar encontramos los motivos referidos a las molestias al bienestar (19,3%) seguido de conductas antinormativas y agresividad gestual y verbal (10,8% en ambas) y los menos nominados son los que refieren a no sabe, no contesta (2%), intimidación (3,3%) y preferencias (3,5%).

Para el ciclo superior la distribución se da en primer lugar molestias al bienestar (18,4%), seguido de agresividad gestual y verbal (13,7%) y desagradados/exclusiones (13,4%), y los motivos de rechazo menos frecuentes identidad personal (1,4%), intimidación (3,6%), agresión física (3,9% en ambos).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio es conocer los cambios que se dan en los motivos de desagrado a lo largo del desarrollo en la etapa primaria.

Observamos que en toda unidad mínima de análisis de grupo de pares, es decir, en todas las aulas, se da rechazo. Y que las categorías de los motivos de rechazo se mantienen a lo largo de toda la etapa primaria. Aunque estas presentan diferentes frecuencias en los diferentes ciclos. Ver Tabla 3.

Los motivos *conductuales*, ocupan los primeros puestos en los distintos ciclos, mostrándose de forma estable. La categoría molestias al bienestar, se encuentra en los primeros puestos a lo largo de todos los ciclos, presentando un ligero ascenso que la posiciona como motivo principal de rechazo en los ciclos medio y superior. Parece ser que motivos de rechazo como: me aburre, me molesta, me persigue, son los que más incomodan al alumnado de primaria, esto puede se puede interpretar que son las pequeñas molestias presentadas de forma reiterada las que finalmente producen mayor rechazo.

Las conductas agresivas también tienen gran representatividad a lo largo de la etapa primaria, aunque encontramos diferencias entre los distintos ciclos, siendo la agresividad física más relevante en primer ciclo y a partir de segundo de forma gradual toma mayor relevancia la agresividad gestual y verbal. Estos resultados se encuentran en la línea de (Ortiz, 1999), (López, 1999), que indican que la expresión de la emoción de cólera pasa de ser física, a mostrarse de forma verbal mediante amenazas, insultos y burlas, este se puede a deber a un mayor desarrollo de la competencia comunicativa, ya que en primer

ciclo carecen de elaboración verbal (Royo, 2014). En conjunto con la adquisición de nuevas habilidades: estrategias para encubrir emociones (Denham, 2002) o un mayor control, conlleva a formas más sutiles de expresar agresivamente el desagrado. Las subcategorías conductuales de *conductas antinormativas*, también tienen presencia entre los principales tipos de motivos de rechazo. Muestran un descenso en el ciclo superior, puede deberse a una adecuación a las normas del grupo, con el fin de evitar el rechazo (Denham, 2002). Es un momento de transición a la moralidad autónoma. Se centran en la cooperación, respeto y la conciencia de las necesidades y derechos de los demás. Y se muestran más flexibles a las normas, tienen en cuenta los motivos más que las consecuencias objetivas y consideran la sanción preventiva (López, 1999). Por contra las *conductas anormales* aumentan ligeramente.

Otra de las supracategorías que persiste en el desarrollo aunque con menor incidencia es la de *preferencias*, aquí las subcategorías muestran tendencias contrapuestas, mientras que las *preferencias* presenta un descenso progresivo significativo en el tercer ciclo, *desagrados/exclusiones* aumenta. Resultado controvertido para lo que cabría esperar, ya que a lo largo del desarrollo evolutivo, se da un aumento progresivo de la empatía y aumentan las conductas cooperativas (López, 1999). El incremento del rechazo podría deberse a una necesidad de reafirmación de la identidad personal, su autoconcepto empieza a ser más realista dado a las comparaciones que hace en referencia a los otros López (1999) y esta autoconsciencia le conlleva a rechazar lo diferente (Ladd, 2005), tal vez por falta de comprensión o conocimiento. Es un momento en el que se empieza a desarrollar la moral y a darse los prejuicios. Esta discrepancia también se podría explicar teniendo en cuenta la relación con el grupo, rechaza a lo diferente (Ladd, 2005). La

interpretación que le podemos dar es que el alumnado que es rechazado pertenece al exogrupo, y con el endogrupo muestra conductas cooperativas.

La categoría dominancia presenta un incremento significativo entre el primer y tercer ciclo. Ortiz (1999) refiere que los problemas de dominancia son unos de los principales motivos de expresión de cólera, ya que cada vez más, adopta formas más sutiles y encubiertas de expresión (Denham, 2002).

La categoría falta de contacto/familiaridad muestra un descenso a lo largo del desarrollo, este puede ser debido al aumento de la autonomía y conductas exploratorias, además de a una mayor probabilidad de interacción, dado que el tiempo compartido se incrementa a medida que pasan más tiempo en el centro, a no ser que se trate de alumnado recién llegado.

Por otra parte entre los motivos de rechazo menos nominados, encontramos la subcategorías NS/NC, dentro de la supracategoría *indiferencia*, el cual presenta un aumento significativo, este se puede deber a un aumento en la capacidad empática (Ortiz, 1999) y una mayor capacidad para encubrir (Denham, 2002), en la que emiten NS/NC para evitar dañar con la expresión de sus motivos, al receptor.

Podemos concluir que dimensiones como la agresividad, molestias al bienestar o conductas antinormativas, se dan de forma estable y consistente a lo largo de los distintos ciclos. Este resultado se encuentra en la línea del estudios de Hayes (1996). Constató que los niños desde preescolar hasta la adolescencia, citaron la agresión y el comportamiento aberrante como factores principales de enemistad.

LIMITACIONES Y FUTURAS ÁREAS DE BÚSQUEDA Y ESTUDIO

En futuros estudios, es interesante analizar de forma cualitativa los matices concretos que se encuentran tras los cambios observados en este estudio. Comparando mediante la Teoría Fundamentada, los motivos concretos de las variables que han resultado significativas entre los distintos ciclos en este estudio. Mediante la saturación teórica establecer categorías de los aspectos que varían a lo largo del desarrollo.

En el presente estudio, dada la extensión, no se han abordado los aspectos neurológicos del rechazo. Los cuales también puede ser relevantes para mejorar la comprensión del desagrado. Tanto en lo referente a las áreas implicadas y función, como en la posibilidad de determinar una causa biológica o consecuencias. (Grande-García, 2009) observó que el rechazo presenta analogías en su función neurocognitiva al dolor físico.

Considero interesante analizar la existencia de cambios en los motivos de rechazo emitidos. Por lo que propongo diversos estudios que podrían contribuir a determinar la estabilidad o variabilidad de los motivos de rechazo. Por una parte un estudio multinivel que compare distintas muestras nacidas el mismo año, situadas en diferentes países de culturas dispares. Para observar en que grado la cultura ejerce influencia en los motivos de rechazo.

Por otra parte, con el fin de observar la variabilidad de los motivos de rechazo con el paso tiempo, analizar los motivos de rechazo en un mismo centro, en un mismo curso en

distintos años, en intervalos de tiempo constante. P.e. cada 10 años analizar los motivos de rechazo que da en ese centro el alumnado de 1º.

Para finalizar analizar la progresión de los motivos de rechazo a lo largo de los distintos ciclos de la misma muestra y compararla con otra, para observar si el grupo condiciona y si los cambios se dan a un mismo ritmo o existe variabilidad.

También resulta interesante analizar los cambios evolutivos en referencia al género, ya que Ortiz (1999) refiere a la existencia de ciertas diferencias de género.

Otra línea de estudio interesante, fundamentada en el análisis de la estabilidad de las consecuencias negativas que comenta García Bacete (2008). Sería analizar al alumnado de la etapa primaria cuyos padres y/o madres padecieron rechazo escolar, para observar el nivel de aceptación o rechazo que estos reciben, y analizar si existe una correlación y un impacto transgeneracional de interés. Con el objetivo de abordar de forma preventiva, el modelado de conductas sociales en las escuelas de familias. Pudiendo ser esta una población en riesgo. La cual requiera de estrategias específicas similares a las que refiere Monjas, Martín-Antón, García Bacete, y Sanchíz, (2014).

En el entorno educativo, considero interesante la creación de programas universales de prevención y gestión del rechazo, dado al grado de incidencia que tiene este a lo largo de toda la etapa primaria, su presencia en todas las aulas y las consecuencias que conlleva. Incluso valoro de interés incluirlo en la educación formal.

En cuanto al desarrollo de programas intensivos de intervención, García-Bacete, Rubio, Milian, y Marande, (2013). El análisis sociométrico de un grupo puede ser de

especial interés para aplicar programas concretos según las áreas de interés de desarrollo en cada uno de los alumnos, para el fomento de la aceptación. Tanto por parte del rechazador, como del rechazado. Respecto al rechazado, empoderarlo en habilidades concretas, adoptando un papel activo en el control de su conducta, Royo (2004). Como por ejemplo en el caso de las respuestas de indiferencia, podría estar relacionado con una baja identificabilidad por parte del receptor, lo que quiere decir que este alumno pasa desapercibido, probablemente debido a una baja identificabilidad, falta de habilidades a la hora de exponer sus cualidades o posibles aspectos comunes con sus iguales, por lo que podría ser interesante desarrollar las relaciones identificables de las que habla Rubin (2015). Por parte del rechazador desarrollar habilidades de empatía y comunicativas en las que exprese sus diferencias de forma asertiva, respetuosa y constructiva. Y desarrollar en ellos la conciencia y función de agente facilitador en el desarrollo de la persona rechazada.

CONFLICTOS DE INTERÉS

Los resultados que se presentan forman parte del Trabajo Final del Máster de Intervención y mediación familiar de la alumna Moreno, J. en la Universidad Jaime I (Castellón). Se desarrolló en el marco de investigación del Proyecto GREI (Grupo Interuniversitario de investigación del Rechazo Entre Iguales en el contexto escolar).

BIBLIOGRAFÍA

Abarca, M., (2003). La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica. Universitat de Barcelona. Barcelona. doi: <http://hdl.handle.net/2445/42457>

Denham, S., von Salisch, M., Olthof, T., Kochanoff, A., & Caverly, S. (2002). Emotional and Social Development in Childhood. (pp. 307- 328). Blackwell Handbook of Childhood Social Development. NY: Blackwell Publishers.

Freire, S., Gamboa, F., Garcia Bacete, F-J. (2019). Razones de desagrado en las chicas de cuarto, sexto y octavo curso, en Portugal. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAS de Psicología. 1(1): 161-172.* doi: <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v2.1424>

Garcia Bacete, F-J., Carrero, V. E., Marande, G., Musitu, G. (2017). Understanding rejection between first-and-second-grade elementary students through reasons expressed by rejecters. *Front Psychol. 8: 462.* doi: [10.3389/fpsyg.2017.00462](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00462)

García Bacete, F-J., et al. (2009). El Rechazo entre Iguales en su Contexto Interpersonal: Una Investigación con Niños y Niñas de Primer Ciclo de Educación Primaria. Castellón: Fundación Dávalos-Fletcher.

García Bacete, F-J., García, I. S. y Casares, I. M. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26(1), 123-136. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps>

García Bacete, F-J., Marande, G., Muñoz-Tinoco, V., Jiménez, I. (2019). *Razones de desagrado en las chicas en el primer ciclo de educación primaria*. International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología, 2019, 1(1,) 141-150. doi: <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v2.1419>

García-Bacete, F-J., Rubio, A., Milian, I., Marande, G. (2013). El aprendizaje de la amistad en la Educación Primaria. Un procedimiento intensivo para ayudar a los niños rechazados a hacer amigos. *Apuntes de psicología*. 31(2) 155-163.

García-Bacete, F-J., Sureda, I., Monjas, M.I. (2008). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de Psicología*. 26(1), 123-136.

Grande-García, I. (2009). Neurociencia social: El maridaje entre la psicología social y las neurociencias cognitivas. Revisión e introducción a una nueva disciplina. *Anales de Psicología*. 25(1), 1-20.

Hayes, D.S., Gershman, E. S., Halteman, W. (1996). Enmity in males at four developmental levels: Cognitive bases for disliking peers. *The Journal of genetic Psychology*. 157(2), 153.

Killen, M., Smetana, J.G. (2015). Origins and development of morality. In M.E. Lamb (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science*, Vol. 3, 7th edition (pp. 701-749). Editor-in-Chief, R.M. Lerner. NY: Wiley-Blackwell

Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: a century of progress*. Yale: Yale University.

López, F. (1999). Resumen de la parte primera. (247-261). López, F., Extebarría, I., *Desarrollo afectivo y social*. España. Pirámide.

Monjas, M^a. I., Martín-Antón, L.J., García Bacete, F. J. y Sanchíz, M^aL. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales de Psicología*, 30(2), 499-511. doi: <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.158211>

Monjas, M^a. 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. doi: [10.1174/113564008786542181](https://doi.org/10.1174/113564008786542181)

Ortiz, M.J. (1999). El desarrollo emocional. (95-124). López, F., Extebarría, I., *Desarrollo afectivo y social*. España. Pirámide.

Pons, F., Giménez-Dais, M., Nives Sala, M., Molina, P., Tornare, E., et Andersen, B. (2016). Compréhension et régulation des émotions à l'école. In

book: Psychologie des apprentissages scolaires 2 édition, Chapter:
Compréhension et régulation des émotions à l'école, Publisher: de Boeck,
Editors: Marcel Crahay, Marion Dutrévis, pp.118-142

Royo, P. (2004). Aspectos evolutivos de las estrategias sociales. *Pulso*. 27 pp.
25-47

Rozin, P., Fallon A. E. (1987). A Perspective on Disgust. *Psychological Review*. 94
(1) 23-41

Rubin, K. H., Bukowski, W.M., & Bowker, J. C. (2015). Children in Peer
Groups. In Bornstein, M. H., Leventhal, T. & Lerner, R. M. Handbook of Child
Psychology and Developmental Science (7th Edition; pp.175-222). Hoboken, NJ:
John Wiley & Sons, Inc. doi: 10.1002/9781118963418.

Sanahuja, A., Garcia Bacete, F-J., Marande, A., Milián, G., Rubio, I. y Roselló,
S. (2015) ¿Existen diferencias en la emisión de motivos de rechazo por parte de
alumnos de 1º de primaria y alumnos de 2º de primaria? *Àgora de salut*. (2) pp.
66-75. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/AgoraSalut.2015.2.6>

Sureda, I., Garcia Bacete, F-J., y Monjas, M^a. I. (2009). Razones de niños y
niñas de diez y once años para preferir o rechazar a sus iguales. *Revista
latinoamericana de psicología*. 40(2).