

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

EDUCACIÓN, APRENDIZAJE Y DESARROLLO EN UNA SOCIEDAD MULTICULTURAL

View metadata, citation and similar papers at CORE.ac.uk

provided by Repositoria Institucional de la Universidad Jaume I

provided by Repositoria Institucional de la Universidad Jaume I



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.

RECHAZO ENTRE IGUALES Y COMPORTAMIENTO SOCIAL EN EL AULA PERCIBIDO POR EL PROFESORADO⁴

PEER REJECTION AND SOCIAL BEHAVIOUR IN THE CLASSROOM PERCEIVED BY THEIR TEACHERS

Luis Jorge Martín-Antón^{1*}, M^a Ines Monjas Casares^{1*}, Francisco Juan García-Bacete^{2*}, Irene Jiménez Lagares^{3*}, Patricia Ferrá Coll^{4*}

¹Universidad de Valladolid

¹Departamento de Psicología. Facultad de Educación y Trabajo Social. Campus Miguel Delibes. Paseo de Belén, s/n. 47014 Valladolid (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)

³Universidad de Sevilla

³Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación., calle Pirotecnia, s/n, Sevilla, 41013(ESPAÑA)

⁴Universitat de Les Illes Balears

⁴Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación, 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) ljmanton@psi.uva.es, imonjas@psi.uva.es, fgarcia@psi.uji.es, irene@us.es, patricia.ferra@uib.es

Resumen

Las relaciones sociales tienen un alto impacto en el desarrollo personal, en especial en los momentos iniciales, y en donde el entorno escolar es uno de los más importantes para los niños y niñas. El tipo y calidad de esas relaciones tiene implicaciones que sobrepasan el ámbito escolar, tanto presente como futuro. Lo habitual es que se establezcan relaciones aceptables, en diferente intensidad, con la mayoría a la vez que se producen relaciones más intensas y recíprocas con otros. Son los que *Coie*, *Dodge* y *Coppotelli* denominan como tipo sociométrico “medio”, y que se estima que son el 60/65% de los integrantes del grupo. Sin embargo, hay otros que no son aceptados por gran parte de sus compañeros, sino directamente “rechazados” (10/12% aproximadamente).

El perfil del alumnado en situación de rechazo es mayoritariamente varón (relación de 3/1 respecto a las mujeres), caracterizado por la inmadurez, ansiedad e incluso agresividad o aislamiento, dificultades de gestión emocional y en interpretación de las señales sociales, con escasas conductas de ayuda hacia los demás. Es un alumnado que suele tener dificultades para desenvolverse socialmente. Sin embargo no lo hace de la misma manera ya que en el ámbito escolar se producen multitud de situaciones diferentes. Es por ello que nuestro objetivo se centra en conocer aquellas situaciones sociales en las que el alumnado en situación de rechazo presenta más dificultades con la finalidad posterior de diseñar y proporcionar intervenciones más específicas.

La muestra está formada por 217 niños y niñas (116 medios y 101 rechazados) de 35 aulas de primero de Educación Primaria de 15 centros educativos de cuatro comunidades autónomas. Como instrumento de recogida de datos se ha utilizado el *Taxonomy of Problem Situations* (TOPS, de Dodge et al, 1985). Es un cuestionario formado por 44 ítems tipo Likert que mide, mediante la cumplimentación por parte del profesorado, el grado de dificultad que presenta cada alumno en seis situaciones sociales: (a) entrada en el grupo de iguales; (b) respuesta a la provocación; (c) respuesta al fracaso; (d) respuesta al éxito; (e) expectativas sociales de los iguales; y (f) expectativas del profesor.

Como resultados más significativos nos encontramos con diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones antes mencionadas, con mayores dificultades por parte del alumnado rechazado que de los medios. Sin embargo, no se encuentran evidencias de que el género sea una variable moduladora.

Palabras clave: Rechazo entre iguales. Tipos sociométricos. Relación entre iguales. Primero de Educación Primaria.

Abstract

Social relations have a high impact on personal development, especially in the initial moments, where the school environment is one of the most important for children. The type and quality of these relationships has implications that go beyond the school environment, both present and future. Usually, the relationships established will be, in different intensity, acceptable to most while more intense and reciprocal relationships with other are produced. Are those that Coie, Dodge and Coppotelli called as sociometric “medium” type and it’s estimated to be 60/65% of the group members. However, there are others who aren’t accepted by most of their peers, but directly “rejected”.

The profile of students in a position of rejection is mostly male (ratio of 3 / 1 for women), characterized by immature, anxiety and even aggressiveness or isolation, emotional management difficulties, interpretation of social cues and poor behavior of helping others. They are students that often have difficulties to function socially. However they don’t handle it in the same way because many different situations are produced in the school. That’s why our aim is focused on knowing those social situations in which students in position of rejection have more difficulties in order to design and provide more specific interventions.

The sample consisted 217 children (116 *medium* and 101 *rejected*) attending first-grade of primary school from 35 different classes of 15 centers in four autonomous regions. *Taxonomy of Problem Situations* (TOPS, de Dodge et al, 1985) was used as data collection instrument. It’s a questionnaire, filled out by teachers, consisting of 44 Likert-type items measuring the degree of difficulty of each student in six social situations: (a) peer group entry; (b) response to peer provocation; (c) response to failure; (d) response to success; (e) social expectations; (f) teacher expectations.

As the most significant results we have found statistically significant differences in all dimensions above, with rejected students showing greater difficulties than medium. However, It hasn't been found evidences that gender may be a moderator variable.

Keywords: peer rejection. Sociometric types. Peer relationships. First grade Elementary school.

INTRODUCCIÓN

Las situaciones de rechazo en el ámbito escolar se forman prácticamente desde la incorporación al ámbito educativo. Sin embargo, las investigaciones se han centrado tradicionalmente en Educación Secundaria Obligatoria, en donde sus consecuencias son evidentes debido a los cambios que el largo tiempo padeciendo esta situación ha provocado en el desarrollo de la personalidad; y en el que la intervención tiene efectos limitados. Sin embargo, las investigaciones actuales están focalizando su atención en las primeras etapas educativas –Educación Infantil o Educación Primaria-, en donde la intervención temprana es más efectiva dado que proporciona herramientas en pleno inicio y desarrollo, y que además sirven como elementos preventivos y protección personal.

El rechazo entre iguales.

La calidad y tipo de relaciones sociales que se forjan en todos los ámbitos de la vida tienen un alto impacto en nuestro desarrollo personal. Sin embargo, cobra aún más importancia en los momentos iniciales en del desarrollo, en donde el entorno escolar es uno de los más importantes para los niños y niñas. El tipo y calidad de relaciones sociales que se producen en las aulas tiene implicaciones que sobrepasan el ámbito escolar, influyendo en el presente como en su futuro, en todas aquellas actividades que desarrolle.

Lo ideal es que esas relaciones sean, en general, buenas para todos los implicados, pero es algo que no siempre ocurre. Lo más habitual es que se establezcan relaciones aceptables, en diferente intensidad, con la mayoría a la vez que se producen relaciones más intensas y recíprocas con unos pocos, pero no siempre es así. Los estudios sociométricos basados en nominaciones entre iguales, ya sean limitadas o ilimitadas, y combinado con el tipo de elección, ya sea de preferencia o de rechazo, nos han permitido conocer los diferentes estatus que un sujeto puede desempeñar dentro de un grupo social. Son los que Coie y colaboradores denominan como tipos sociométricos (Coie, Dodge y Coppotelli, 1982; Coie y Dodge, 1983). Lo más frecuente, el tipo “*medio*”, y que las investigaciones estiman que lo forman un 60/65% de los integrantes del grupo (García-Bacete, Sureda y Monjas, 2008) y que son aquellos que tienen nominaciones positivas y negativas que no llegan a ser significativamente altas. Sin embargo, hay otro grupo de sujetos que no son aceptados por gran parte de sus compañeros, sino directamente “*rechazados*” (10/12% aproximadamente), porcentaje que es similar en las distintas etapas escolares (García-Bacete, Sureda y Monjas, 2008) y que se caracterizan por recibir bajas tasas de nominaciones de aceptación frente a una alta frecuencia de nominaciones de rechazo. Otras combinaciones posibles son el tipo “*preferido*”, que son alumnos y alumnas populares entre sus iguales, por lo que reciben un alto porcentaje de nominaciones de aceptación y, al contrario, un bajo porcentaje de nominaciones de rechazo; el tipo “*ignorado*”, que obtienen bajas tasas

tanto de aceptación como de rechazo; y, por último, el tipo “*controvertido*” que obtienen una alta frecuencia significativa tanto de nominaciones positivas como negativas. Es decir, son aceptados por bastantes de sus compañeros y compañeras, pero también rechazados por un número significativo de otros.

Sin embargo, estas categorías agrupan perfiles variados y cambiantes en función de las etapas educativas. Hay que tener en cuenta que los tipos sociométricos surgen de la categorización en función del número de nominaciones, pero las razones por las que cada sujeto nomina positiva o negativamente pueden ser, y de hecho lo son, muy diferentes. En esta línea, por ejemplo, los motivos que niños y niñas de 10 y 11 años dan para la preferencia y el rechazo (Monjas, Sureda y García-Bacete, 2008; Sureda, García-Bacete y Monjas, 2009), destacan, en cuanto a la aceptación, la pertenencia de ciertas características personales (simpatía y amabilidad; diversión y disfrute compartido; y la amistad); características del grupo de compañeros y cuestiones de grupo; y comportamiento agradable, siendo muy minoritario aquellos que detallan las características físicas como motivo de preferencia. En cuanto al rechazo, fundamentalmente se produce por la dominancia-superioridad; la agresión; y la inmadurez. Del mismo modo, el porcentaje del alumnado que proporciona motivos de rechazo relacionado con características físicas es insignificante; en otros estudios encuentran como motivos de aceptación (Jaramillo, Cárdenas, Forero y Ramírez, 2007) el respeto, fidelidad, solidaridad, seguridad en sí mismo, sociabilidad, compartir con los demás y sinceridad. Sin embargo, aquellas más relacionadas con el rechazo son el ser irrespetuoso, agresivo con los demás, mentiroso y la hiperactividad.

Es por ello que se ha tratado de establecer un perfil del alumnado rechazado y que, como indican García-Bacete, Sureda y Monjas (2010) es mayoritariamente varón (relación de 3/1 respecto a las mujeres), en cualquier etapa educativa. Y es que parece que el género es una variable moduladora del rechazo, y cuyo porcentaje es similar al que se encuentra en situaciones de agresión/victimización (Cerezo y Ato, 2010; Dodge, Coie, Pettit y Price, 1990; Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell, 2009). Así, las chicas obtienen medias más altas en sociabilidad, y los chicos en agresión e inmadurez. El factor de aislamiento, sin embargo, no presentaba diferencias de género (Muñoz, Jiménez y Moreno, 2008).

Otros autores han relacionado el estatus sociométrico con la participación en el grupo, la agresividad (ya sea directa hacia personas o hacia objetos o con intención defensiva), la sociabilidad y la participación en el juego estructurado, es decir, en el que hay unos roles definidos (Braza, et al., 2007). De este modo, los preferidos tendrían altas tasas de sociabilidad y bajas en agresión, además de una alta participación en juegos estructurados. Por el contrario, el alumnado rechazado presenta una alta tasa de agresividad tanto a personas como a objetos y una baja participación en juegos estructurados y sociabilidad. En el caso de aquellos que son aislados presentan una baja participación en juegos y sociabilidad y cierto grado de agresividad pero hacia objetos. Por último, aquellos de estatus sociométrico controvertido presentan altas tasas de sociabilidad pero bajo nivel de participación en juegos estructurados.

El alumnado en situación de rechazo suele estar caracterizado por la inmadurez, ansiedad e incluso agresividad o aislamiento, dificultades de competencia emocional, por tanto, en la percepción, facilitación, comprensión y regulación de sus emociones (Mayer y Salovey,

1997), cuyo dominio permite una adecuada entrada y permanencia en el grupo al ser capaz de comprender las relaciones y saber responder adecuadamente a la demanda de la situación. También presentan problemas en interpretación de las señales sociales (Ladd, 1999; Ladd, Birch y Buhs, 1999) considerando las situaciones de manera desajustada y, en consecuencia, provocar una respuesta no adaptada a la situación, y tener dificultades para autoevaluar las consecuencias de su comportamiento. Por último, presentan una escasa sensibilidad y pocas conductas de ayuda hacia los demás.

En definitiva, es un alumnado que suele tener dificultades para desenvolverse socialmente. Vemos, por tanto, que tiene características similares a los agresores y víctimas en situaciones de acoso, con bajo estatus social y con percepción más negativa del clima de aula, y en el que las mujeres muestran una mejor adaptación al entorno escolar (Cerezo y Ato, 2010). Sin embargo no lo hace de la misma manera ya que en el ámbito escolar se producen multitud de situaciones diferentes.

El rechazo tiene consecuencias inmediatas y a largo plazo, como son la delincuencia –en mayor porcentaje por los rechazados agresivos-, abandono escolar temprano; y psicopatologías –en mayor porcentaje por los rechazados no agresivos-, como la depresión (Coie y Cillessen, 1993), además de tener consecuencias de evitación del entorno escolar, bajo rendimiento académico y menores tasas de participación (Buhs, Ladd y Herald, 2006).

El profesorado y el rechazo

El profesorado tiene una gran influencia en el comportamiento y la dinámicas sociales que se generan en el aula y que progresivamente van determinando y desarrollando la competencia social. Por lo tanto, es artífice de un buen clima de aula, y éste es fundamental para favorecer el aprendizaje (Moos, 1979) ya que genera un entorno adecuado para que su alumnado desarrolle y ponga en práctica nuevas habilidades (Hughes, Cavell y Willson, 2001).

Pero no hay que olvidar que la relación entre el profesorado y su alumnado influye en su grado de aceptación por parte de sus iguales, información que incluso les sirve como criterio referente, junto a otros, para determinar la aceptación o rechazo (Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu, 2008).

Los alumnos con rechazo presentan mayor índice de fracaso escolar debido a que su motivación está afectada, al igual que las posibilidades de poner en práctica y utilizar las habilidades para cooperar eficazmente, además de percibir una valoración más negativa, e incluso más críticas, por parte de sus maestros y maestras que a aquellos que no presentan rechazo (Cava y Musitu, 2000; White y Kistner, 1992), lo que hace que sus expectativas de éxito sean menores, generando una cronificación del rechazo, sumando además de tener menor apoyo social y menos experiencias de aprendizaje social (Estévez, Martínez y Jiménez, 2009). Todo ello genera problemas de adaptación, alteraciones en el comportamiento, con tendencia a la agresión, y dificultades socioemocionales.

Pero, ¿es fiable la valoración del profesorado de la competencia socioemocional que tiene su alumnado? Es claro que su valoración ofrece la posibilidad de comparación con otros y de observación en diferentes situaciones, además de poder realizar una observación continuada y contextualizada (Elliot, Gresham, Freeman y McCloskey, 1988). Por otra parte, los estudios que han evaluado la eficacia de la valoración del profesorado muestra una alta coincidencia con las autovaloraciones de los propios alumnos y alumnas, al igual que la de los iguales, especialmente respecto a las habilidades sociales, concretamente respecto a la asertividad, y a las dificultades en el comportamiento, particularmente del comportamiento impulsivo (Trianes, Blanca, Muñoz, García, Cardelle-Elawar e Infante, 2002).

Sin embargo, el género aquí también es un factor determinante, dado que las maestras perciben a los rechazados como alumnado con problemas intrapersonales, en especial, problemas de tipo interno (timidez,...). Sin embargo, los maestros varones perciben con mayor facilidad las conductas de desadaptación (problemas de conducta...). Del mismo modo, el profesorado de etapas inferiores muestra una mayor capacidad de identificación que aquellos que imparten docencia en etapas superiores (Hatzichristou y Hopf, 1996), y en el que influyen aspectos personales de motivación y formación del profesorado y contextuales en cuanto a la organización del sistema educativo y de los propios centros.

Las situaciones sociales en el aula y el rechazo.

Las situaciones de rechazo se dan en todos los grupos sociales, pero el grupo/clase se significa respecto a otros debido a la formación, tamaño, duración e intensidad del grupo. De ahí que se han estudiado tradicionalmente en la etapa de la adolescencia, en especial en Educación Secundaria Obligatoria, y generalmente asociado a situaciones de agresión/victimización, debido fundamentalmente a la fiabilidad y facilidad de aplicación de los instrumentos, el desarrollo madurativo del alumnado y las consecuencias evidentes que tienen los problemas de relación interpersonal en el desarrollo del sujeto y en la dinámica que se establece en el grupo.

Pero las relaciones sociales no están únicamente determinadas por el grado de desarrollo de sus habilidades intrapersonales, sino que depende también del contexto, en función de las situaciones concretas en las que se ve involucrado. Para ser hábil, debe disponer de un amplio repertorio de conductas sociales que pueda aplicar a diversas situaciones, y además que lo pueda aplicar de modo que sea socialmente admitido por los demás. En definitiva, que tenga capacidad de flexibilidad y adaptación (Sheridan, Eric, Buhs y Warnes, 2003)

De ahí que con cada vez mayor intensidad se esté teniendo en cuenta que la educación es inherentemente contextualizada. Por eso, uno de los centros de interés para la investigación ha sido analizar las situaciones concretas en las que se produce los procesos de enseñanza-aprendizaje y que en lo concerniente a las relaciones sociales se ha centrado en el análisis de la disciplina escolar; el clima del aula o en sus relaciones con la violencia y el acoso escolar (Martín y Muñoz de Bustillo, 2009).

Y es que la aceptación de los comportamientos sociales está en función de las normas de los iguales, y a su vez, las dificultades en habilidades sociales reduce la preferencias por los iguales (Stormshak, Bierman, Kenneth, Dodge y Coie, 1999).

La aceptación y rechazo deben estudiarse de modo contextualizado, ya que diversos estudios han encontrado que los resultados varían si se pregunta de manera genérica o se hace de forma contextualizada, en situaciones sociales concretas (Martín y Muñoz de Bustillo, 2009). En esta línea, aquellos con un estatus sociométrico medio o preferido suelen variar entre situaciones académicas y de ocio. Sin embargo, los que tienen un estatus de rechazo, suele darse de forma persistente en ambos contextos, de lo que se puede deducir que la situación de rechazo forja un perfil conductual, cognitivo y emocional que aplica y generaliza al resto de situaciones sociales en las que se ve involucrado.

Por todo ello, nos planteamos dos objetivos:

- Conocer si existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción que tiene el profesorado de los problemas que tiene el alumnado en diferentes situaciones sociales en función de su estatus sociométrico.
- Analizar si esas diferencias en problemas en situaciones sociales se producen en función del sexo del alumnado.

MÉTODO

Participantes

En el estudio han participado un total de 808 alumnos y alumnas que estaban escolarizados en 35 aulas de Primero de Educación Primaria, de 15 centros educativos de cuatro comunidades autónomas. Del total de la muestra total, se seleccionaron 230 niños y niñas, de los cuales 115 estaban en situación de rechazo por sus compañeros, mientras que otros 115 eran alumnos y alumnas con un tipo sociométrico medio. Teniendo en cuenta la mortalidad experimental debido a la no cumplimentación de algunos instrumentos de evaluación por diversas razones, la muestra definitiva quedó constituida por un total de 217 niños y niñas (116 medios y 101 rechazados). En cuanto a la distribución por sexos, el 63% aproximadamente son varones mientras que el 37% mujeres, porcentaje que es similar en la submuestra de alumnado en situación de rechazo, lo que es coincidente con investigaciones previas, en las que es mayor el porcentaje de varones que son rechazados por sus compañeros que las mujeres. La distribución exacta puede Concretamente, en cuanto al alumnado en situación de rechazo. La distribución exacta se muestra en la tabla 1.

Tabla. 1. Distribución por sexos

	Varón	Mujer	Total
Rechazado	64	37	101
Medio	72	44	116
Total	136	81	217

Instrumentos y variables

El instrumento de recogida de datos que hemos utilizado es el *Taxonomy of Problem Situations* (TOPS, de Dodge et al, 1985). Es un cuestionario formado por 44 ítems tipo Likert que mide, mediante la cumplimentación por parte del profesorado, el grado de dificultad que presenta cada alumno en seis situaciones sociales: (a) Entrada en el grupo de iguales (EGI), como cuando quiere jugar con otro que no jugar con él, o cuando los demás le piden jugar o si se da cuenta que le dejan de lado, etc.; (b) Respuesta a la provocación (RP), como cuando le insultan, roban, le rompen algún objetivo, etc.; (c) Respuesta al fracaso (RF), como cuando tiene dificultades al realizar una tarea, o los demás le ganan, etc.; (d) Respuesta al éxito (RE), cuando hace bien un trabajo, o gana a los demás, etc.; (e) Expectativas sociales de los iguales (ESI), cuando está triste y alguien se acerca a consolarle, o cuando le piden que comparta algo con ellos, etc.; y (f) Expectativas del profesor (EP), cuando el maestro o maestra está intentando hablar en clase, o le pide un trabajo, o le toca esperar en la fila, etc.

El cuestionario muestra una alta fiabilidad y validez interna, además de una estructura factorial contrastada, que se mantiene en nuestra aplicación al profesorado.

Procedimiento

A todo el alumnado se le pasó una prueba sociométrica de nominación múltiple de aceptación (compañeros o compañeras con los que le gusta estar más) y rechazo (con aquellos que le gusta estar menos). De este modo, contabilizando el número de elecciones y rechazos que recibe cada alumno o alumna, se estima su impacto social -nominaciones positivas más negativas- y preferencia social -nominaciones positivas menos las negativas- (García-Bacete, 2006, 2007), y cuya combinación proporciona la información necesaria para clasificar a cada sujeto en uno de los cinco tipos sociométricos: (a) medio; (b) preferido; (c) rechazado; (d) ignorado; y (e) controvertido. Para ello, nos ayudamos del programa informático SOCIOMET (González Álvarez y García-Bacete, 2011). Una vez identificado al alumnado en situación de rechazo, a cada uno se le asignó, al azar, un compañero o compañera de su clase de tipo sociométrico medio, y que fuera de su mismo sexo. De este modo, el número de alumnos y alumnas en situación de rechazo y medio, al igual que la distribución por sexos, a priori, es idéntica.

Posteriormente se les pidió a sus correspondientes tutoras y tutores que rellenaran el cuestionario de cada uno de los alumnos y alumnas que forman parte de esta muestra seleccionada, sin conocer el estatus sociométrico de cada uno.

Por último, se realizaron análisis descriptivos y de diferencia entre medias para dos grupos independientes mediante el paquete estadístico SPSS v.18.

RESULTADOS

El primer objetivo que nos planteamos es analizar si existen diferencias entre el alumnado de tipo sociométrico medio y rechazado en la percepción que tiene el profesorado de las dificultades

en enfrentarse a diversas situaciones sociales que se producen en el aula. En este sentido, nos encontramos que el alumnado en situación de rechazo presenta puntuaciones significativamente superiores en todas las variables analizadas (tabla 2).

Tabla. 2. Diferencias en presentar problemas en situaciones sociales en función del tipo sociométrico.

	Tipo	N	M	DT	t	Sig.
EGI	Rechazado	100	14.44	4.484	5.384***	.000
	Medio	115	11.13	4.483		
RP	Rechazado	93	32.37	9.619	6.476***	.000
	Medio	111	24.03	8.758		
RF	Rechazado	91	23.23	7.962	5.802***	.000
	Medio	111	17.26	6.337		
RE	Rechazado	100	5.28	2.502	3.992***	.000
	Medio	115	4.12	1.573		
ESI	Rechazado	92	23.71	9.340	5.651***	.000
	Medio	109	17.36	5.854		
EP	Rechazado	95	13.76	5.248	8.211***	.000
	Medio	112	8.52	3.629		

* p< .05, ** p<.01, *** p<.001

Un segundo objetivo era comprobar y el género modulaba dichas dificultades. Como vemos en las tablas 3 y 4, las diferencias que se producen entre los dos tipos sociométricos también se dan en los varones y las mujeres.

Tabla. 3. Diferencias en presentar problemas en situaciones sociales en función del tipo sociométrico en los varones.

	Tipo	N	M	DT	t	Sig.
EGI	Rechazado	63	14.82	4.619	5.124***	.000
	Medio	71	10.94	4.150		
RP	Rechazado	58	33.79	10.029	5.673***	.000
	Medio	70	24.31	8.865		
RF	Rechazado	58	24.12	8.504	4.770***	.000
	Medio	69	17.63	6.437		
RE	Rechazado	63	5.46	2.728	3.220**	.002
	Medio	71	4.19	1.591		
ESI	Rechazado	57	24.36	10.042	4.694***	.000
	Medio	68	17.23	6.062		
EP	Rechazado	60	14.31	5.053	7.426***	.000
	Medio	70	8.54	3.537		

* p< .05, ** p<.01, *** p<.001

Tabla. 4. Diferencias en presentar problemas en situaciones sociales en función del tipo sociométrico en las mujeres.

	Tipo	N	M	DT	t	Sig.
EGI	Rechazado	37	13.78	4.223	2.237*	.028
	Medio	44	11.45	5.009		
RP	Rechazado	35	30.02	8.525	3.268**	.002
	Medio	41	23.56	8.660		
RF	Rechazado	33	21.66	6.748	3.352**	.001
	Medio	42	16.64	6.195		
RE	Rechazado	37	4.97	2.061	2.419*	.018
	Medio	44	4.00	1.555		
ESI	Rechazado	35	22.65	8.094	3.221**	.002
	Medio	41	17.58	5.558		
EP	Rechazado	35	12.82	5.511	4.055***	.000
	Medio	42	8.50	3.820		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Otro de los objetivos trata de analizar si existen diferencias en cada tipo sociométrico en función del sexo. En cuanto al subgrupo de alumnado rechazado (tabla 5), las puntuaciones de los varones son superiores en todas las variables a las de las mujeres, aunque no se llegan a producir diferencias estadísticamente significativas. Únicamente nos encontramos con una marcada tendencia en la variable *Respuesta a la provocación* ($p < .10$). Tampoco se producen diferencias en el alumnado de tipo sociométrico medio (tabla 6).

Tabla. 5. Diferencias en presentar problemas en situaciones sociales en el alumnado rechazado en función del sexo.

	Tipo	N	M	DT	t	Sig.
EGI	Varón	63	14.82	4.619	1.123	.264
	Mujer	37	13.78	4.223		
RP	Varón	58	33.79	10.029	1.852	.067
	Mujer	35	30.02	8.525		
RF	Varón	58	24.12	8.504	1.421	.159
	Mujer	33	21.66	6.748		
RE	Varón	63	5.46	2.728	.940	.350
	Mujer	37	4.97	2.061		
ESI	Varón	57	24.36	10.042	.897	.372
	Mujer	35	22.65	8.094		
EP	Varón	60	14.31	5.053	1.339	.184
	Mujer	35	12.82	5.511		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tabla. 6. Diferencias en presentar problemas en situaciones sociales en el alumnado de estatus sociométrico medio en función del sexo.

	Tipo	N	M	DT	t	Sig.
EGI	Varón	71	10.94	4.150	-.592	.555
	Mujer	44	11.45	5.009		
RP	Varón	70	24.31	8.865	.436	.664
	Mujer	41	23.56	8.660		
RF	Varón	69	17.63	6.437	.801	.425
	Mujer	42	16.64	6.195		
RE	Varón	71	4.19	1.591	.651	.516
	Mujer	44	4.00	1.555		
ESI	Varón	68	17.23	6.062	-.301	.764
	Mujer	41	17.58	5.558		
EP	Varón	70	8.54	3.537	.060	.952
	Mujer	42	8.50	3.820		

* p< .05, ** p<.01, *** p<.001

CONCLUSIONES

Encontramos, por tanto, que el profesorado percibe que el alumnado rechazado encuentra más problemas en las diversas situaciones que se producen en el entorno escolar en sus relaciones con diferentes agentes de la comunidad educativa.

Cabe destacar la importancia que tienen las situaciones de entrada al grupo y respuesta ante el fracaso como situaciones en las que las dificultades encontradas van a condicionar su comportamiento futuro y la forma en que evalúe la pertinencia de sus acciones. Tampoco podemos olvidar las dificultades encontradas en la respuesta al éxito, por lo que tiene menos herramientas sobre las que apoyarse en otras situaciones más conflictivas. Del mismo modo, son también destacables las dificultades encontradas respecto a las expectativas del profesorado, lo que genera que el alumnado en situación de rechazo perciba de manera más negativa el clima escolar.

En definitiva, es un alumnado con menor capacidad para resolver adecuadamente aquellas situaciones que se producen en el entorno escolar, lo que hace más probable que su respuesta sea desadaptada y, en consecuencia, genere que la situación de rechazo se intensifique y perpetúe.

Por otra parte, y al igual que ocurre con el alumnado de tipo sociométrico medio, parece que esas dificultades a la hora de desenvolverse en situaciones sociales no está modulada por el género, aunque, aún no siendo estadísticamente significativo, nos encontramos una tendencia clara a una mayor percepción de dificultades por parte de los varones, en especial en la respuesta a la provocación, quizás por estar más asociadas conductas de agresividad e impulsividad.

Es por ello que el profesorado y las familias tienen un papel fundamental dado que la intervención debe ser universal, es decir, implicar a todo el alumnado, profesorado, familias, y no únicamente en tiempos específicos de clase, tanto en la mejora de la gestión socioemocional (habilidades comunicativas, asertividad, etc.) como en los cambios en la organización del aula (aprendizaje cooperativo, organización de los grupos, etc.), que facilitan el conocimiento y respeto mutuo, las conductas prosociales, y favorecer la cohesión de grupo.

REFERENCIAS

- Braza, F., Braza, P., Carreras, M.R., Muñoz, J.M., Sánchez-Martín, J.R., Azurmendi, A., Sorozabal, A., García, A. y Cardas, J. (2007). Behavioral profiles of different types of social status in preschool children: An observational approach. *Social behavior and personality*, 35(2), 195-212
- Buhs, E.S., Ladd, G.W. y Herald, S.L. (2006). Peer Exclusion and Victimization: Processes That Mediate the Relation Between Peer Group Rejection and Children's Classroom Engagement and Achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1-13
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cerezo, F. y Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de psicología*, 26(1), 137-144.
- Coie, J.D. y Cillessen, A.H. (1993). Peer rejection: Origins and effects on children's development. *Current Directions in Psychological Science*, 2, 89-92.
- Coie, D., Dodge, K.A., y Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Coie, J.D., y Dodge, K.A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five years longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 262-282.
- Dodge, K.A., Coie, J.D., Pettit, G.S., y Price, J.M. (1990). Peer status and aggression in boys group: Developmental and contextual analyses. *Child Development*, 61, 1289-1309.
- Dodge, K.A., McClaskey, C.L., y Feldman, E. (1985). Situational approach to the assessment of social competence in children. *Journal of consulting and clinical psychology*, 53, 344-353.
- Elliot, S.N., Gresham, F.M., Freeman, T., y McCloskey, G. (1988). Teacher and observer ratings of children's social skills: Validation of the social skills rating scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 6, 152-161.

- Estévez, E., Martínez, B., y Jiménez, T.I. (2009). Las Relaciones sociales en la Escuela: El Problema del Rechazo Escolar. *Psicología Educativa*, 15(1), 45-60.
- García-Bacete, F.J. (2006). La identificación de los alumnos rechazados. Comparación de métodos sociométricos de nominaciones bidimensionales. *Infancia y Aprendizaje*, 29(4), 437-451.
- García-Bacete, F.J. (2007). La identificación de los alumnos rechazados, preferidos, ignorados y controvertidos en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60(1-2), 25-46.
- García-Bacete, F.J., Sureda, I. y Monjas, I. (2008). Distribución sociométrica en las aulas de chicos y chicas a lo largo de la escolaridad. *Revista de Psicología Social*, 23 (1), 63-74.
- García-Bacete, F. J., Sureda, I. y Monjas, I. (2010). El rechazo entre iguales en educación primaria: una panorámica general. *Anales de psicología*, 26(1), 123-136.
- González Álvarez, J. Y García-Bacete, F.J. (2011). *SOCIOMET*. Madrid: TEA ediciones.
- Hatzichristou, C. y Hopf, D.A. (1996). Multiperspective Comparison of Peer Sociometric Status Groups in Childhood and Adolescence. *Child development*, 67, 1085-1102.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. y Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39 (4), 289-301.
- Jaramillo, J.M., Cárdenas, T., Forero, C. y Ramírez, D. (2007). Juicios expresados por niñas y niños de 9 y 11 años de edad sobre comportamientos y actitudes que conducen a la aceptación o al rechazo social en un grupo escolar. *Revista diversitas Perspectivas en psicología*, 3(1), 81-107.
- Jiménez, T. I., Moreno, D., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (2), 227-236.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. y Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: related spheres of influence? *Child Development*, 70 (6), 1373-1400.

- Martín, E. y Muñoz de Bustillo, M.C. (2009). Un análisis contextual de la preferencia y el rechazo entre iguales en la escuela. *Psicothema*, 21(3), 439-445.
- 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
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Moos, R.H. (1979). Improving social settings by climate measurement and feedback. In R. Munoz, L. Snowden y J. Kelly (Eds.), *Social and psychoso-cial research in community settings*. (145-171). San Francisco: Jossey-Bass.
- Muñoz Tinoco, M.V., Jiménez Lagares, I., y Moreno Rodríguez, M.C. (2008). Reputación conductual y género en la adolescencia. *Anales de Psicología*, 24(2), 334-340.
- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J. y Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar, *Psicothema*, 21(3), 453-458
- Sheridan, S.M, Eric S. Buhs, E.S. y Warnes, E.D. (2003). Childhood peer relationships in context. *Journal of School Psychology*, 41, 285–292.
- Sureda, I., García-Bacete, F.J., y Monjas, M.I. (2009). Razones de niños y niñas de diez y once años para preferir o rechazar a sus iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 305-321.
- Stormshak, E.A., Bierman, K.L., Kenneth, C.B., Dodge, K.A. y Coie, J.D. (1999). The relation between behavior problems and peer preference in different classroom context. *Child Development*, 70(1), 169-182.
- Trianes, M.V., Blanca, M.J., Muñoz, A., García, B., Cardelle-Elawar, M. y Infante, L. (2002). Relaciones entre evaluadores de la competencia social en preadolescentes: Profesores, iguales y autoinformes. *Anales de Psicología*, 18(2), 197-214.
- Vitaro, F. y Pelletier, D. (1991). Assessment of children's social problem-solving skills in hypothetical and actual conflict situations. *Journal of abnormal child psychology*, 19(5), 505-518.
- White, K. J. y Kistner, J. (1992). The influence of teacher feedback on young children's social preferences and perceptions. *Developmental Psychology*, 28 (5), 933-975.

RESEÑA BIOGRÁFICA

Los autores, **Luis Jorge Martín Antón**, profesor contratado doctor; y **M^a Inés Monjas Casares**, Profesora Titular de Universidad; en la Universidad de Valladolid, **Francisco-Juan García Bacete**, Profesor Titular de la Universitat Jaume I e Investigador Principal; **Irene Jiménez Lagares**, Profesora asociada en la Universidad de Sevilla; y **Patricia Ferrá Coll**, Profesora Titular de la Universidad de las 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.

1 La realización de esta comunicación ha sido posible gracias a las ayudas de investigación concedidas al primer autor como Investigador principal del Grupo GREI (Grupo Interuniversitario de Investigación del Rechazo Entre Iguales) por Ministerio de Ciencia e Innovación (Proyecto: Rechazo entre Iguales y Dinámica Social del Aula: Una Aproximación Multidisciplinar y Multimetodológica; Referencia PSI2008-00541/PSIC), por la Fundación Bancaja/Universitat Jaume I (Proyecto: Estudio Longitudinal del Rechazo entre Iguales en su Contexto Interpersonal: Un programa de intervención con niños y niñas de 7-9 años; Referencia P1-1B2009-33) y por Fundación Dávalos-Fletcher de Castellón (Proyecto: El Rechazo entre Iguales en su Contexto Interpersonal: Una Investigación con niños y niñas de Primer Ciclo de Primaria; convocatoria de 2009).

2 La realización de esta comunicación ha sido posible gracias a las ayudas de investigación concedidas al primer autor como Investigador principal del Grupo GREI (Grupo Interuniversitario de Investigación del Rechazo Entre Iguales) por Ministerio de Ciencia e Innovación (Proyecto: Rechazo entre Iguales y Dinámica Social del Aula: Una Aproximación Multidisciplinar y Multimetodológica; Referencia PSI2008-00541/PSIC), por la Fundación Bancaja/Universitat Jaume I (Proyecto: Estudio Longitudinal del Rechazo entre Iguales en su Contexto Interpersonal: Un programa de intervención con niños y niñas de 7-9 años; Referencia P1-1B2009-33) y por Fundación Dávalos-Fletcher de Castellón (Proyecto: El Rechazo entre Iguales en su Contexto Interpersonal: Una Investigación con niños y niñas de Primer Ciclo de Primaria; convocatoria de 2009).

3 La realización de esta comunicación ha sido posible gracias a las ayudas de investigación concedidas al primer autor como Investigador principal del Grupo GREI (Grupo Interuniversitario de Investigación del Rechazo Entre Iguales) por Ministerio de Ciencia e Innovación (Proyecto: Rechazo entre Iguales y Dinámica Social del Aula: Una Aproximación Multidisciplinar y Multimetodológica; Referencia PSI2008-00541/PSIC), por la Fundación Bancaja/Universitat Jaume I (Proyecto: Estudio Longitudinal del Rechazo entre Iguales en su Contexto Interpersonal: Un programa de intervención con niños y niñas de 7-9 años; Referencia P1-1B2009-33) y por Fundación Dávalos-Fletcher de Castellón (Proyecto: El Rechazo entre Iguales en su Contexto Interpersonal: Una Investigación con niños y niñas de Primer Ciclo de Primaria; convocatoria de 2009).

4 La realización de esta comunicación ha sido posible gracias a las ayudas de investigación concedidas al primer autor como Investigador principal del Grupo GREI (Grupo Interuniversitario de Investigación del Rechazo Entre Iguales) por Ministerio de Ciencia e Innovación (Proyecto: Rechazo entre Iguales y Dinámica Social del Aula: Una Aproximación Multidisciplinar y Multimetodológica; Referencia PSI2008-00541/PSIC), por la Fundación Bancaja/Universitat Jaume I (Proyecto: Estudio Longitudinal del Rechazo entre Iguales en su Contexto Interpersonal: Un programa de intervención con niños y niñas de 7-9 años; Referencia P1-1B2009-33) y por Fundación Dávalos-Fletcher de Castellón (Proyecto: El Rechazo entre Iguales en su Contexto Interpersonal: Una Investigación con niños y niñas de Primer Ciclo de Primaria; convocatoria de 2009).