

IDENTIFICACIÓN DE SUBTIPOS SOCIOMÉTRICOS EN NIÑOS Y NIÑAS DE 6 A 11 AÑOS*

IDENTIFICATION OF SOCIOMETRIC SUBTYPES AMONG BOYS AND GIRLS AGED 6 TO 11

FRANCISCO-JUAN GARCÍA BACETE¹
Universidad Jaume I

Resumen: Con el propósito de identificar diferentes subgrupos en cada uno de los tipos sociométricos, se emplearon 33 aulas de educación primaria. Para identificar los tipos sociométricos se utilizó el procedimiento propuesto por García-Bacete (2007). De la aplicación de análisis de *cluster* a medidas de agresividad, aislamiento y sociabilidad resultaron 2 subtipos de preferidos (medio, social), 2 de ignorados (medio, aislado) y 3 de rechazados (medio, agresivo, aislado). Estos subtipos se repiten en todos los ciclos y en ambos géneros. No obstante, los chicos son mayoría en los subtipos de rechazo-agresivo y aislado, y las chicas en los subtipos preferido-social e ignorado-medio. Los 3 subtipos de controvertidos son menos estables. Posteriores análisis discriminantes validaron las diferencias entre los 10 subtipos.

Palabras clave: heterogeneidad, rechazo entre iguales, sociabilidad, agresividad, educación primaria

Abstract: To study the heterogeneity in each sociometric status, 33 primary education classrooms were used. The procedure proposed by García-Bacete (2007) was chosen as a system to identify the sociometric status. The results from the application of various *cluster* analysis methods to the aggression, withdrawal and sociability measures were 2 popular subtypes (average, social), 2 neglected subtypes (average, passive-withdrawal) and 3 rejected subtypes (average, aggressive, active-withdrawal). These subtypes are the same in all stages and in both genders. However, the proportion of boys is greater in the aggressive and withdrawal rejected subtypes, while that for girls is greater in the social-popular and average-neglected subtypes. Further discriminant analyses confirmed the heterogeneity among the 10 subtypes.

Keywords: heterogeneity, peer rejection, sociability, aggression, primary education

Las relaciones entre iguales en general, y el estatus sociométrico en particular, tienen un impacto único en el desarrollo de la identidad y autoestima personal, en las relaciones sociales presentes y futuras, y en la vida académica y competencia escolar de los alumnos (Wentzel, 2003). La asociación entre bajo estatus sociométrico y efectos negativos en el desarrollo, como delincuencia, fracaso académico y mal ajuste psicológico, también está bien documentada (Bierman, 2004). Asimismo, numerosos estudios han señalado que los alumnos preferidos son socialmente competentes y que se comportan positivamente hacia sus compañeros (Andreou, 2006). Esta capacidad de los compañeros para

predecir el ajuste personal, social y académico futuro de un alumno ha despertado un gran interés por la perspectiva sociométrica (Rodríguez & Morera, 2001). Además, la creciente atención a los comportamientos agresivos injustificados y a los procesos de acoso y victimización entre escolares y su vinculación con las tipologías sociométricas ha contribuido a incrementar dicho interés (Cerezo & Ato, 2005; Putallaz, Grimes, Foster, Kupersmidt, Core & Dearing, 2007).

El trabajo que se presenta forma parte de una investigación realizada por el Grupo GREI, de la que han resultado varios trabajos hasta el momento que complementan y dan sentido al que ahora se presenta (García-Bacete,

* Investigación realizada gracias a las ayudas de investigación "El rechazo entre iguales en la vida cotidiana" (SEJ2004-04028) concedida por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (Plan Nacional de I+D+I, 2004-07) y "El rechazo entre iguales: situación en los centros de infantil y primaria de la provincia de Castellón" (P1-1B2003-28) concedida por la Fundació Bancaixa-Universitat Jaume I.

¹ Miembro del Grupo GREI (Grupo de Investigación del Rechazo Entre Iguales en el Contexto Escolar). Dirigir correspondencia a: Francisco-Juan García Bacete, Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Avda. Vicente Sos Baynat s/n, Universitat Jaume I, 12071-Castellón, teléfono: 964-729549, fax: 964-729262. Correo electrónico: fgarcia@psi.uji.es

2006, 2007; García-Bacete, Sureda & Monjas, 2008). La primera meta fue dotarse de un procedimiento válido de identificación de los tipos sociométricos y describir sus perfiles diferenciales. Como segundo objetivo se abordó la distribución de cada tipo sociométrico a lo largo de la escolaridad. Ahora, interesa profundizar en su descripción y explorar la existencia de subgrupos en cada uno de los tipos.

El estatus sociométrico ha mostrado tener relación con numerosas características individuales (Gifford-Smith & Brownell, 2003): características físicas (atractivo, condiciones atléticas), estilos de conducta (tendencia a usar estrategias agresivas *versus* prosociales en los encuentros con los iguales), habilidades sociales (comunicativas, para entrar en un grupo) y habilidades socio-cognitivas (solución de problemas sociales, regulación emocional). La tipología sociométrica más extendida fue la propuesta por Coie, Dodge y Coppotelli en 1982, que diferencia entre alumnos preferidos, rechazados, ignorados y controvertidos. El metaanálisis de Newcomb, Bukowski y Pattee (1993) permitió establecer perfiles diferenciales entre cada tipo. García-Bacete (2007) y Wentzel (2003) señalan que los alumnos rechazados son los más agresivos y aislados, los que realizan menos comportamientos de sociabilidad y los menos persistentes en alcanzar metas. Los preferidos son los más sociables, los menos aislados y su tasa de agresividad es tan baja como la de los ignorados. Los ignorados tienen una tasa muy baja en agresividad, baja en sociabilidad y medio-baja/baja en aislamiento. Son los que menos apoyo reciben de sus iguales. Los controvertidos, como los rechazados, siempre tienen tasas superiores a la media en agresividad y aislamiento, pero son menos sociables que los preferidos en los primeros cursos. Son los que realizan menos esfuerzo por aprender. García-Bacete et al. (2008) encontraron los siguientes porcentajes con 2 173 alumnos de infantil a primer ciclo de secundaria: 9.9% preferidos, 11.3% rechazados, 12.4% ignorados, 4.2% controvertidos y 62.1% promedios, si bien con algunas variaciones en función del género y de la edad de los alumnos.

No obstante, las relaciones entre tipología sociométrica y conducta social de los niños son complejas (Warden & Mackinnon, 2003). La literatura reciente sugiere que la asociación entre rechazo y conducta agresiva es más complicada de lo que originalmente se pensaba y que estudiar la agresión y el rechazo como si fueran categorías homogéneas puede conducir a resultados engañosos

(Gifford-Smith & Brownell, 2003). Aunque se piensa que la agresión conlleva necesariamente al rechazo, menos de la mitad de los niños identificados por sus compañeros como agresivos son rechazados. Es más, en ocasiones, los alumnos rechazados-agresivos, sobre todo los chicos y durante la preadolescencia, dado que la agresividad está altamente relacionada con posiciones de centralidad en el aula, ganan en popularidad cuando actúan agresivamente. Rodkin, Farmer, Pearl y Van Acker (2000) encontraron que niños nominados como *matones* eran vistos como *guays* en grupos agresivos. En el mismo sentido, los controvertidos con la edad pueden llegar a ser más influyentes en las aulas. Como la conducta desviada deviene más normativa en la preadolescencia, los controvertidos con su combinación de habilidades de liderazgo, capacidades cognitivas y conductas agresivas, de riesgo y reivindicativas, pueden empezar a ser cada vez más atractivos e influyentes en el grupo de iguales (Bagwell, Coie, Terry & Lochman, 2000). Por otra parte, tampoco todas las conductas agresivas se vinculan de la misma forma con el rechazo (Gifford-Smith & Brownell, 2003; Putallaz et al., 2007).

Rara vez se ha desafiado la afirmación de que los niños preferidos son universalmente más simpáticos, cooperativos y habilidosos socialmente que sus compañeros menos aceptados. Sin embargo, recientemente se ha sugerido que los niños con altos estatus social forman un grupo menos homogéneo de lo que se pensaba y se ha diferenciado entre alumnos preferidos sociométricamente y alumnos percibidos como populares (Andreou, 2006; Estell, Farmer, Pearl, Van Acker & Rodkin, 2003). Lease, Musgrove y Axelrod (2002) observaron que los niños percibidos como populares por los iguales no necesariamente eran alumnos con el perfil descrito anteriormente para los alumnos preferidos, mostrando que la preferencia y la popularidad no son dos constructos redundantes (Cillessen & Rose, 2005). Parkhurst y Hopmeyer (1998) señalaron que sólo un 29% de los alumnos preferidos son percibidos como populares y que un 36% de los alumnos populares son sociométricamente preferidos.

Los antecedentes comentados han conducido a los investigadores a definir las variables vinculadas con los tipos sociométricos de forma cada vez más molecular y a explorar la existencia de cierta heterogeneidad en cada tipo (subtipos). No obstante, este ímpetu no ha tenido su reflejo en estudios con poblaciones de escolares españoles.

Entre los rechazados se ha diferenciado generalmente entre rechazados-agresivos y rechazados-no agresivos. Posteriormente, se empezó a distinguir entre rechazados-agresivos y rechazados-aislados (Rubin, LeMare & Lollis, 1990). Cillessen, Van IJzendoorn, Van Lieshout y Hartup (1992) identificaron 4 subtipos: agresivos (48%), tímidos (13%), moderados-antisociales (15%) y moderados-prosociales (24%).

Respecto de los alumnos preferidos, no hemos encontrado estudios que identifiquen subtipos, pero sí respecto de los populares. Rodkin et al. (2000) informan que los maestros cuentan que en sus aulas existen dos tipos de alumnos populares o admirados por sus iguales: *a)* niños populares-sociables *modélicos*, que son guays, atléticos, físicamente competentes, no-agresivos y competentes escolarmente; *b)* niños populares-antisociales *duros*, que también son *guays*, atléticos y físicamente competentes, pero al mismo tiempo son agresivos, disruptivos, no estudiosos y antipáticos. Son los líderes convencionales y los líderes no-convencionales descritos por Miller-Johnson et al. (2003).

Al delimitar el constructo de aislamiento social, los trabajos del grupo de K. H. Rubin han atraído la atención hacia los alumnos ignorados, pero sus resultados hablan más de subtipos de aislamiento social que de ignorados propiamente dicho. Rubin, Burgess y Coplan (2002) definen *aislamiento social* como toda forma de conducta solitaria a través del tiempo y de las situaciones tanto en contextos familiares como no-familiares. Entre los niños aislados se ha identificado más de un subtipo. Los niños reservados o precavidos suelen ser ignorados; los aislados-pasivos o tímidos (niños ansiosos, suspicaces para aguantar bromas, que se aíslan del grupo) pueden ser ignorados o rechazados; los aislados-activos, que quieren jugar con otros niños pero no encuentran parejas dispuestas, son rechazados; y los de baja sociabilidad o introvertidos, a quienes no les importa jugar con otros niños pero prefieren no hacerlo, suelen ser ignorados en un alto porcentaje. Harris, Zaia, Bates, Dodge y Pettit (1997) demostraron que la gran mayoría de niños aislados, un 64%, tienen baja motivación social, los pasivo-ansiosos y los tímidos-tristes representan un 23% y los aislados-activos un 12.6%. Respecto de los controvertidos, no se han encontrado estudios que aborden directamente la cuestión de los subtipos. Los pocos controvertidos que se identifican y la tendencia a pensar que son un gru-

po heterogéneo por definición no han contribuido a este fin.

Como la mayoría de las evidencias proceden de estudios sobre agresión y rechazo en los que participaban varones, algunos han hablado de una psicología de las relaciones sociales de los varones. En la década de los noventa, los investigadores empiezan a interesarse por los encuentros entre iguales en los que participan chicas. En la actualidad se sabe que chicos y chicas expresan la agresión de forma diferente: las chicas utilizan formas más indirectas o relacionales (exclusión social, difusión de rumores negativos) que los chicos (Cairns & Cairns, 1994). En opinión de Ladd (1999), las chicas que emplean formas de agresión relacional tienen tanto riesgo de desajuste psicosocial como los varones que emplean formas más directas. French (1988, 1990) encontró subtipos diferentes de rechazados en niños y en niñas. En los chicos había un subtipo mayoritario con agresión alta, problemas de conducta, impulsividad y aislamiento, y un segundo subtipo caracterizado por su aislamiento social. En las niñas también identificó dos subtipos, uno más desviado, caracterizado por aislamiento, ansiedad y pobre rendimiento escolar, y otro con puntuaciones similares a las preferidas.

De forma específica, nos proponemos las siguientes preguntas de investigación: *a)* ¿son heterogéneos los distintos tipos sociométricos? Esto es, ¿en cada tipo sociométrico es posible identificar diferentes subtipos? Y, en caso afirmativo, ¿cuál es el perfil conductual de cada subtipo? Para abordar esta cuestión se realizarán análisis de *cluster* con cada tipo por separado; *b)* ¿hay diferencias entre los subtipos de diferentes tipos sociométricos? Esto es, ¿cuando ponemos juntos todos los sujetos emergen de nuevo los diferentes subtipos? Para abordar esta cuestión se realizarán análisis discriminantes con toda la muestra; *c)* finalmente, se estudiará si los subtipos están asociados al género. Esto es, ¿se identifican los mismos subtipos en las muestras de niños que en las muestras de niñas?

MÉTODO

Participantes

En España la educación primaria se inicia a los 6 años y se subdivide en tres ciclos, cada uno formado por dos

niveles educativos: *a*) ciclo inicial, primer y segundo curso; *b*) ciclo medio, tercer y cuarto curso; *c*) ciclo superior, quinto y sexto curso.

La muestra está formada por 816 alumnos escolarizados en 33 aulas de primaria de 24 colegios públicos de diferentes localidades de la provincia de Castellón (España). La distribución por ciclos escolares es la siguiente: ciclo inicial (10 aulas, 120 chicos y 106 chicas de 6 y 7 años); ciclo medio (10 aulas, 137 chicos y 110 chicas de 8 y 9 años); y ciclo superior (13 aulas, 191 chicos y 152 chicas de 10 y 11 años). Los profesores no informaron de ninguna circunstancia especial en sus clases.

La selección de los colegios y de las aulas en cada centro fue aleatoria. Todos los centros invitados aceptaron participar. La participación del profesorado fue voluntaria. En cada centro se administraron cuestionarios en todas las aulas de un mismo ciclo educativo. La preocupación básica del muestreo era disponer de una muestra amplia de aulas que estuvieran distribuidas en el mayor número de colegios posible. No hay diferencias de carácter sociocultural ni socioeconómico entre los centros participantes.

Instrumentos

Cuestionario sociométrico de nominación directa. Incluye las preguntas: ¿Quiénes son los tres compañeros y compañeras de esta clase que eliges como mejores amigos o amigas? y ¿Quiénes son los tres compañeros y compañeras de esta clase que menos te gustan como amigos o amigas? El cuestionario de nominaciones entre iguales ha probado una adecuada fiabilidad test-retest, estructura factorial y validez convergente (Warden & Mackinnon, 2003). Para identificar los tipos sociométricos se ha utilizado el pro-

cedimiento propuesto por García-Bacete (2006, 2007), que ha mostrado ser más estable aula a aula y tener mayor validez discriminante que los procedimientos clásicos de Coie et al. (1982) y Newcomb y Bukowski (1983).

Se analizan las nominaciones positivas recibidas (NPR) y las nominaciones negativas recibidas (NNR) a través de los cálculos de la probabilidad binomial continua, con el fin de encontrar el valor de la *t* asociado a una asimetría determinada y una probabilidad $p < .05$ (tablas de Salvosa), que permita obtener los límites superiores e inferiores de las nominaciones positivas (LS_{NPR} y LI_{NPR}) y de las nominaciones negativas (LS_{NNR} y LI_{NNR}) para un grupo-clase de alumnos. La clasificación se consigue aplicando los criterios que se presentan en la Tabla 1.

Evaluación de la conducta social por parte de los iguales. La conducta social de los niños en la clase se evaluó a través del *Pupil Evaluation Inventory (PEI)* de Pekarik, Prinz, Liebert, Weintraub y Neale (1976). Se le pide al alumno que escriba el nombre del niño o niña de su clase que mejor se ajuste a la descripción conductual de cada reactivo. Los autores describen tres factores: *a*) agresión (20 reactivos; 37.6% de la varianza), incluye reactivos de disruptividad, búsqueda de atención y conductas agresivas (ej., mete a los demás en problemas); *b*) aislamiento (9 reactivos; 15.7% de la varianza), agrupa conductas de aislamiento social, timidez, depresión y ansiedad (ej., a menudo no quiere jugar); y *c*) sociabilidad (5 reactivos; 7.5% de la varianza), describe conductas cooperativas y de amistad hacia los demás (ej., ayuda a los/las demás). El número de veces que un niño es nominado en los reactivos que forman un factor se estandariza para el conjunto de la clase. Bierman (2004) informa que esta escala es una de las más ampliamente utilizadas y que ha demostrado un alto nivel de fiabilidad y validez predictiva. Para reducir el tiempo de administración con los alumnos de primer ciclo, al igual que Lardon

Tabla 1

Procedimiento de identificación de tipos sociométricos (García-Bacete, 2006, 2007)

Preferido:	$NPR \geq LS_{NPR}$ y $NNR < M_{NNR}$
Rechazado:	$NNR \geq LS_{NNR}$ y $NPR < M_{NPR}$
Ignorado:	$NPR < 1^*$ y $NNR < M_{NNR}$
Controvertido:	$[NPR \geq LS_{NPR}$ y $NNR \geq M_{NNR}]$ o $[NNR \geq LS_{NNR}$ y $NPR \geq M_{NPR}]$
Promedio:	Todos los demás

Nota. NPR, nominaciones positivas recibidas; NNR, nominaciones negativas recibidas; LS_{NPR} y LS_{NNR} , límite superior de NPR y de NNR; M_{NPR} y M_{NNR} , media de NPR y de NNR. *En el caso de 5 nominaciones el valor será 2; en el caso de nominaciones ilimitadas el valor será el LI_{NPR} , límite inferior de NPR.

y Jason (1992), se empleó una versión abreviada elaborada por Villanueva (1996). La autora, tras realizar una factorización del PEI y encontrar que reproducía la estructura factorial original, decide elaborar un instrumento con la mitad de los reactivos del PEI, respetando la proporción de reactivos en cada factor (9, 5 y 3 reactivos en agresividad, aislamiento y sociabilidad, respectivamente).

Procedimiento

En el mes de octubre se envió a diversos centros seleccionados aleatoriamente una invitación a participar en el proyecto. En el momento que los centros aceptaron su participación se les propuso el ciclo educativo diana, de forma que se evitaran desequilibrios de aulas entre ciclos. A continuación se informaba a los profesores y se les entregaba una circular informativa para solicitar el consentimiento paterno. Una vez obtenido dicho consentimiento, se administraron de forma colectiva en una única sesión el cuestionario sociométrico y el inventario PEI. Los cuestionarios fueron pasados durante el mes de diciembre en todos los centros por 4 estudiantes que estaban realizando sus prácticas de fin de carrera debidamente entrenados por el investigador principal. A los alumnos se les dieron instrucciones sobre cómo contestar el cuestionario sociométrico y el PEI, en especial se les especificó que sólo podían nominar a los compañeros de la propia clase y que los compañeros nominados podían ser de ambos géneros.

Análisis de resultados

Tras la aplicación del sistema de identificación resultaron los siguientes tipos: 91 preferidos (11.2%), 97 rechazados (11.9%), 106 ignorados (13%), 30 controvertidos (3.7%) y 492 promedios (60.3%).

En la Tabla 2 se presentan los datos descriptivos y las diferencias entre tipos sociométricos en agresividad, aislamiento y sociabilidad en toda la muestra. El MANOVA correspondiente muestra que los cinco tipos sociométricos tienen perfiles diferentes, $F(12, 2138) = 44.828, p < .000$. Con relación a los alumnos promedio, los rechazados son más agresivos y aislados y menos sociables; los preferidos son más aislados y sociables; los ignorados son menos agresivos y sociables; y los controvertidos son más agresivos.

Para establecer la existencia de subtipos se realizaron diversos análisis de *cluster* usando las puntuaciones tipificadas en agresión, aislamiento y sociabilidad. Dado que ninguna modalidad de análisis de *cluster* asegura una única solución, iniciamos el procedimiento propuesto por Lease et al. (2002), que combina métodos empíricos (los análisis de *cluster*, primero los jerárquicos y de dos fases, y después los K-Media) y racionales (significado de los grupos y relevancia de las variables), que se repetía para cada tipo, en cada uno de los ciclos y con toda la muestra.

1. Análisis de *cluster* jerárquico. Como medida de distancia se usó la distancia euclídea al cuadrado y como método de agrupamiento el método de vinculación intergrupos que maximiza la distancia entre los grupos. Se solicitaba un rango de soluciones entre 2 y 4 *clusters*, que permitía estudiar el tamaño de los diferentes *clusters* y el cambio de los sujetos en los sucesivos agrupamientos. El dendograma y el diagrama de témpanos ayudan a ver la posición de un sujeto en el *cluster*, conocer con qué sujetos se asocia, identificar sujetos atípicos y aproximarse al número ideal de *clusters*.
2. Análisis de *cluster* en dos fases. Se utilizó la log-verosimilitud como medida de distancia y el criterio bayesiano de Schwarz como método de conglomeración. Genera automáticamente un número de *clusters*, un tratamiento de sujetos atípicos y permite conocer el nivel de heterogeneidad de cada *cluster*.
3. Análisis de *cluster* de K-medias para 2, 3 y 4 *clusters*. También se empleó la distancia euclídea al cuadrado como medida de distancia. Permite la reasignación sucesiva de un sujeto a un *cluster*, de forma que se maximiza al mismo tiempo la diferenciación entre grupos y la homogeneidad intragrupo. Permite conocer la distancia de cada sujeto al centro del *cluster* de pertenencia e identificar las variables que aportan las diferencias entre *clusters*.

Para llegar a una solución aceptable entre las aportadas por los diferentes métodos, se propusieron varios criterios adicionales (Pérez, 2005; Visauta, 1998): *a*) relevancia de las variables, esto es, que todas las variables contribuyan significativamente en la formación de *clusters*; *b*) validez de contenido, esto es, que los diferentes *cluster* tengan un tamaño suficiente y significado psicológico con base en la literatura consultada; y *c*) replicación

muestral, esto es, que la solución encontrada para toda la muestra se repita a través de los ciclos, lo que al tratarse de muestras independientes, ayuda a validar la solución encontrada.

De acuerdo con el procedimiento comentado resultaron 2 subtipos de preferidos, 3 de rechazados, 2 de ignorados y 3 de controvertidos. Para definir el perfil de cada subtipo se utilizó el análisis de *cluster* de K-medias para el número de *clusters* determinado. Los análisis de *cluster* por géneros coinciden con los expuestos para la muestra total, por lo que no se presentarán en este artículo.

En la Tabla 3 se presentan los tres subtipos de rechazados. Previamente se eliminaron 7 sujetos: 2 por agresión y aislamiento extremos, 2 por aislamiento alto aunque no extremo, 1 por bajo aislamiento, 1 por sociabilidad alta y 1 por falta de datos. Los rechazados puntúan por encima de la media en agresión y en aislamiento y por debajo en sociabilidad. El nivel de agresión y el nivel de aislamiento establecen la diferencia entre los subtipos. Un primer grupo (15%) se caracteriza por tener un altísimo componente de aislamiento, acompañado de un nivel moderado de agresión (rechazado-aislado, RAi). El segundo grupo (25-30%) destaca por su alto nivel de agresión (rechazado-agresivo, RA). Un tercer grupo (50-60%) no es significativo en ninguna variable (rechazado-medio, RM). Las distancias entre los tres *clusters* son claramente significativas. Los tres subtipos se diferencian en agresión. El primero se diferen-

cia de los otros dos en aislamiento. Ninguno se diferencia en sociabilidad.

En la Tabla 4 se presentan los dos subtipos de preferidos. Previamente se eliminaron 7 sujetos: 5 por tener agresión alta o muy alta, 1 por puntuar en sociabilidad extremadamente alto, y otro por puntuar muy bajo en aislamiento. Los preferidos puntúan por debajo de la media en agresión y aislamiento y por arriba en sociabilidad. Los dos subtipos sólo se diferencian en el grado de sociabilidad, $F(1, 82) = 258.70, p < .000$, de forma que el segundo subtipo, aproximadamente la tercera parte de los preferidos, agrupa a los sujetos con excelentes habilidades sociales (preferido-social, PS). La distancia entre los centros es significativa ($p .05$).

En la Tabla 5 se presentan los dos subtipos de ignorados. Previamente se eliminaron 5 sujetos: 2 por tener agresión muy alta y 3 por puntuar extremadamente alto en sociabilidad. Los ignorados puntúan por debajo de la media en agresión y en sociabilidad. La mayoría también puntúa por debajo en aislamiento, pero a un 10% aproximadamente se le atribuyen conductas de aislamiento de forma significativa, $F(1, 99) = 228.40, p < .000$ (ignorado-aislado, IA), de modo creciente a lo largo de la escolaridad según revela la distancia entre centros.

En la Tabla 6 se presentan los tres subtipos de controvertidos. El esquema general se repite en los ciclos con pequeñas variantes. Se observa un fuerte incremento en el

Tabla 3

Subtipos de rechazados

Ciclo	Cluster	N	Agresión	Centroides						Distancia Centros		
				F(ns)	Post Hoc	Aislamiento	F(ns)	Post Hoc	Sociabilidad		F(ns)	Post Hoc
Total	1	15	1.44	137.6(.000)	(1-2).000	2.99	89.67(.000)	(1-2).000	-.576	.024(.976)	(1-2).995	(1-2)2.993
	2	21	3.37		(1-3).000	.698		(1-3).000	-.55		(1-3).997	(1-3)2.971
	3	54	.282		(2-3).000	.258		(2-3).055	-.556		(2-3)1	(2-3)3.122
Inicial	1	4	1.41	54.01(.000)	(1-2).000	3.224	37.4(.000)	(1-2).000	-.558	.899(.420)	(1-2).805	(1-2)2.919
	2	5	3.48		(1-3).010	1.177		(1-3).000	-.763		(1-3).918	(1-3)3.306
	3	18	.275		(2-3).000	.120		(2-3).015	-.452		(2-3).425	(2-3)3.389
Medio	1	6	1.93	37.07(.000)	(1-2).001	2.68	15.33(.000)	(1-2).001	-.536	.999(.384)	(1-2).822	(1-2)2.609
	2	7	3.8		(1-3).015	.864		(1-3).000	-.422		(1-3).942	(1-3)2.334
	3	12	.733		(2-3).000	.680		(2-3).876	-.618		(2-3).245	(2-3)3.078
Superior	1	6	1.16	45.4(.000)	(1-2).000	2.956	57.5(.000)	(1-2).000	-.581	.024(.976)	(1-2).999	(1-2)3.37
	2	8	2.98		(1-3).012	.117		(1-3).000	-.573		(1-3).992	(1-3)3.01
	3	24	.081		(2-3).000	.147		(2-3).992	-.600		(2-3).979	(2-3)2.9

Nota. En las columnas Post-hoc: los paréntesis (i-j) indican los subtipos que se comparan, debajo el nivel de significación.

Tabla 4

Subtipos de preferidos

Ciclo	Cluster	N	Centroides						
			Agresión	F(ns)	Aislamiento	F(ns)	Sociabilidad	F(ns)	Distancia Centros
Total	1	56	-.411	.882(.351)	-.501	.127(.722)	.391	258.7(.000)	2.123
	2	28	-.472		-.476		2.51		
Inicial	1	13	-.408	.586(.453)	-.427	1.185(.290)	.513	82.41(.000)	2.186
	2	8	-.494		-.621		2.68		
Medio	1	18	-.326	1.251(.274)	-.549	1.369(.253)	.384	70.282(.000)	1.942
	2	9	-.434		-.447		2.32		
Superior	1	26	-.494	.257(.615)	-.494	.594(.446)	.378	103.03(.000)	2.276
	2	10	-.432		-.412		2.65		

Tabla 5

Subtipos de ignorados

Ciclo	Cluster	N	Centroides						
			Agresión	F(ns)	Aislamiento	F(ns)	Sociabilidad	F(ns)	Distancia Centros
Total	1	93	-.407	.092(.762)	-.238	228.4(.000)	-.502	.027(.870)	3.005
	2	8	-.446		2.76		-.476		
Inicial	1	20	-.481	.000(.984)	-.541	73.4(.000)	-.432	.001(.974)	1.752
	2	6	-.476		1.21		-.44		
Medio	1	28	-.415	.024(.878)	-.291	47.2(.000)	-.54	3.06(.091)	2.007
	2	3	-.39		1.68		-.195		
Superior	1	39	-.357	.447(.507)	-.212	156.4(.000)	-.52	.267(.608)	3.205
	2	5	-.454		2.98		-.627		

ciclo superior y que controvertidos con habilidades sociales sólo aparecen a partir del ciclo medio. El primer grupo parece abiertamente agresivo (controvertido-agresivo, CA), pero con un rango en sociabilidad muy grande. El segundo grupo, el más frecuente, no parece destacar en nada. Puntúan positivo en agresividad y negativo en aislamiento, pero, a diferencia de rechazados e ignorados, la mayoría son sujetos con sociabilidad positiva. El tercer grupo se caracteriza por altos niveles de aislamiento, con niveles moderados y altos de agresión (controvertido-aislado, CAi).

Ahora se va a dar un paso más en la validación de los subtipos. Mediante el empleo de análisis discriminantes se tratará de confirmar no sólo que los subtipos de un mis-

mo tipo sociométrico son diferentes, sino que también hay diferencias entre los subtipos de todos los tipos sociométricos. Mientras el análisis de *cluster* es una técnica de clasificación *post hoc*, el análisis discriminante es una técnica de clasificación *ad hoc* (Pérez, 2005). En nuestro caso, los análisis de *cluster* se realizan cada vez con los sujetos de *un solo* tipo sociométrico para establecer sus subtipos y los análisis discriminantes se realizan con los sujetos de *todos* los tipos sociométricos y se verifica el grado de coincidencia entre una clasificación previa (los subtipos) y la conductual (puntuaciones típicas en agresión, aislamiento y sociabilidad). Se realizaron tres análisis discriminantes, el primero con la participación de toda la muestra y los

Tabla 6

Subtipos de controvertidos

Ciclo	Cluster	N	Agresión	Centroides								
				F(ns)	Post Hoc	Aislamiento	F(ns)	Post Hoc	Sociabilidad	F(ns)	Post Hoc	Distancia Centros
Total	1	13	1.64	5.69(.009)	(1-2).009	.09	60.9(.000)	(1-2).063	-.40	9.22(.001)	(1-2).003	(1-2)1.86
	2	14	.31		(1-3).542	-.43		(1-3).000	.79		(1-3).812	(1-3)3.47
	3	3	.91		(2-3).662	3.47		(2-3).000	-.73		(2-3).022	(2-3)4.24
Inicial	1	2	3.02	19.3(.019)	(1-2).021	-.12	16.2(.025)	(1-2).792	-.54	1.03(.454)	(1-2).670	(1-2)2.53
	2	3	.50		-	-.30		-	-.39		-	(1-3)5.03
	3	1	.01		-	3.88		-	-.98		-	(2-3)4.25
Medio	1	1	1.59	19.6(.009)	-	-.29	1.1(.412)	-	2.39	23.1(.006)	-	(1-2)2.46
	2	3	-.05		-	-.61		-	.59		-	(1-3)2.85
	3	3	1.7		(2-3).004	-.001		(2-3).209	-.44		(2-3).026	(2-3)2.13
Superior	1	2	1.61	3.09(.077)	(1-2).381	-.30	79.4(.000)	(1-2).990	2.68	16.8(.000)	(1-2).000	(1-2)2.97
	2	12	.43		(1-3).930	-.26		(1-3).000	-.04		(1-3).001	(1-3)4.35
	3	3	1.99		(2-3).116	2.9		(2-3).000	-.23		(2-3).900	(2-3)3.53

Nota. En las columnas Post-hoc: los paréntesis (i-j) indican los subtipos que se comparan, debajo el nivel de significación.

otros dos sólo con los sujetos clasificados en algún subtipo, uno con todos los subtipos y otro sin los subtipos de controvertidos. El método utilizado ha sido el de inclusión por pasos, de acuerdo con el valor de la Lambda de Wills, con la probabilidad de $F = .05$ para la entrada y de $F = .10$ para la salida. Además, se han adoptado dos acuerdos que afectan a la realización de los discriminantes: *a*) no se asume la homogeneidad intragrupo y *b*) se permite que el tamaño de cada grupo sea diferente.

El porcentaje de sujetos correctamente clasificados ha sido el 62.9% con toda la muestra, el 70.5% con los 10 subtipos y el 78.2% con los subtipos sin controvertidos. Se trata pues de porcentajes muy aceptables. En los tres discriminantes la estructura de las funciones es la misma, sólo cambia el valor de los centroides. Nuestros comentarios se refieren al discriminante realizado con los 10 subtipos (véase Tabla 7). No obstante, dos cuestiones llaman la atención: *a*) en el discriminante con toda la mues-

Tabla 7

Coeficientes estandarizados de las funciones discriminantes y centroides de los subtipos en cada función

Factor	Función 1	Función 2	Función 3	Subtipos	Centroides de los grupos			% CC	
					Función 1	Función 2	Función 3		
N= 305CC: 70.5 %	Agresión	.62	.69	-.44	RAi	4.65	.59	3.24	66.7
	Aislamiento	.49	-.02	.88	RA	4.70	2.96	-1.95	85.7
	Sociabilidad	-.62	.70	.36	RM	.88	-.66	-.25	51.9
					PM	-1.73	-.12	-.24	75
					PS	-4.37	2.78	1.39	96.4
					IM	-.39	-1.38	-.47	79.6
					IS	2.22	-1.48	4.44	100
					CA	2.06	1.16	-1.46	38.5
					CM	-1.36	1.30	-.41	14.3
					CAi	4.68	-.28	4.32	33.3

Nota. CC, Correctamente clasificados.

Tabla 8

Asociación género y subtipos

Subtipos		Género	
		Chico	Chica
Rechazado Aislado	N	14	1
	% Subtipos	93.3	6.7
	Residuos	2.9	-2.9
Rechazado Agresivo	N	19	2
	% Subtipos	90.5	9.5
	Residuos	3.2	-3.2
Rechazado Medio	N	36	18
	% Subtipos	66.7	33.3
	Residuos	1.5	-1.5
Preferido Medio	N	30	26
	% Subtipos	53.6	46.4
	Residuos	-0.6	.6
Preferido Social	N	11	17
	% Subtipos	39.3	60.7
	Residuos	-2.0	2.0
Ignorado Medio	N	42	51
	% Subtipos	45.2	54.8
	Residuos	-2.9	2.9
Ignorado Aislado	N	3	5
	% Subtipos	37.5	62.5
	Residuos	-1.2	1.2
Controvertido Agresivo	N	10	3
	% Subtipos	76.9	23.1
	Residuos	1.5	-1.5
Controvertido Medio	N	8	6
	% Subtipos	57.1	42.9
	Residuos	0	0
Controvertido Aislado	N	2	1
	% Subtipos	66.7	33.3
	Residuos	.3	-.3

tra los subtipos medios (PM, RM, IM, CM) no clasifican correctamente a ningún sujeto; *b*) al eliminar los controvertidos del discriminante, sólo mejoran su clasificación los rechazados, en especial RA y RAi.

La función 1, con valores medios positivos en agresión y aislamiento y medios negativos en sociabilidad, sirve para diferenciar a preferidos de no-preferidos, en particular de los subtipos extremos. La función 2 sirve para diferenciar a los subtipos agresivos de los otros subtipos. La función 3 establece la diferenciación de los subtipos aislados de los otros subtipos. Los subtipos agresivos (RA, CA) tienen centroides positivos altos en la función 1 y 2 (agresión es positiva) y negativos altos en la función 3 (agresión es negativa), en especial en el caso de los rechazados. Los subtipos aislados tienen centroides positivos altos en las funciones 1 y 3 en las que la variable aislamiento es moderadamente positiva; se observa una mayor sintonía entre RAi y CAi, que con IAi. Las diferencias entre los subtipos medios son menores.

García-Bacete et al. (2008) observaron que, con variaciones a lo largo de la escolaridad, había más chicos rechazados y controvertidos que chicas y más chicas ignoradas y promedio que chicos. Ahora, el interés es saber si estas asociaciones se mantienen en los diferentes subtipos. El modelo loglineal jerárquico que incluye la interacción Ciclo x Género x Subtipo no resultó significativo, $G^2(18) = 27.17$, $p = .076$. Sólo la asociación Género x Subtipo fue significativa, $\chi^2(9) = 33.37$, $p < .000$ (véase Tabla 8).

Para encontrar las diferencias significativas de porcentajes de chicos y chicas se ha tomado como referencia los valores ± 1.96 de los residuos tipificados corregidos. Respecto de los preferidos, se observa que en el subtipo PS caracterizado por tener altas habilidades sociales la proporción de chicas es mayor que la de los chicos, mientras que en el subtipo PM son parecidas. Respecto de los rechazados, se observa que la proporción de chicos es muy superior a la de chicas en los subtipos RA y RAi y que la casi totalidad de las chicas rechazadas son RM. Hay más ignoradas que ignorados, pero sólo es significativo en el subtipo IM. En los subtipos controvertidos no hay diferencias asociadas al género.

DISCUSIÓN

El estudio muestra la heterogeneidad de cada uno de los tipos sociométricos en estudiantes españoles de educa-

ción primaria y la presencia de los distintos subtipos a lo largo de toda la educación primaria. Se han identificado 10 subtipos: 2 de preferidos, 2 de ignorados, 3 de rechazados y 3 de controvertidos, que se repiten en todos los ciclos y en ambos géneros.

Los preferidos no son ni agresivos ni aislados y muestran comportamientos amistosos y sociables, pero sólo un tercio son significativamente cooperativos o con habilidades sociales (preferidos-sociales), que podrían ser los populares modelo o líderes convencionales descritos por Rodkin et al. (2000) y Miller-Johnson, et al. (2003). Coherentemente, en este subtipo hay más chicas que chicos, que suelen ser escolarmente más competentes y complacientes. Los 5 preferidos con niveles altos de agresividad excluidos en los *cluster* podrían ser los populares duros o no-convencionales. Parafraseando a Lease et al. (2002), se puede llegar a ser preferido empleando activamente tanto estrategias cooperativas como antisociales. También se puede ser preferido de forma pasiva, esto es, cuando los miembros de los grupos más populares perciben a alguien como “deseable como amigo” (Adler & Adler, 1998). El subtipo PM, el grupo mayoritario de preferidos, caracterizado por su sociabilidad positiva baja-moderada, podría encajar en esta vía.

Los ignorados no son ni agresivos ni habilidosos socialmente y, en general, tampoco aislados, pero aproximadamente de un 8% se dice que tienen conductas de aislamiento extremo (IAi). Los alumnos de este subtipo estarían en riesgo de convertirse en rechazados: cuando se analizan las nominaciones específicas que reciben estos niños y niñas en cada uno de los reactivos de la escala de aislamiento del PEI, se observa que se trata de niños y niñas tímidos, tristes, con pocos amigos (aislados-pasivos), que suelen ser los más ansiosos y con autopercepciones negativas, factores éstos que incrementan el riesgo de exclusión (Rubin et al., 1990). A favor de esta afirmación se observa que en este subtipo el nivel de aislamiento aumenta con la edad, paralelo al incremento de la percepción negativa de los comportamientos aislados por los iguales (Rubin et al., 2002) y que, a diferencia del otro subtipo, no hay más chicas que chicos.

Se han identificado tres subtipos de rechazados: *a)* un 25% tienen agresión alta y puede progresar con/sin aislamiento (rechazado-agresivo); *b)* un 15% exhibe frecuentes comportamientos de aislamiento (rechazado-aislado). Esos dos subtipos coinciden con los descritos por French (1988) para los chicos. En efecto, en estos grupos más del

90% son varones; *c)* no obstante, el grupo más numeroso, en torno al 60%, estaría formado por rechazados con niveles bajos de agresión y aislamiento. La presencia de este subtipo mayoritario apoya la hipótesis de que la agresividad y el aislamiento son los principales determinantes del rechazo, pero no los únicos. En el mismo sentido se han expresado otros autores: que los iguales dan múltiples razones de rechazo (García-Bacete, Lara & Monjas, 2005), que el rechazo puede ser una situación “unilateral” del grupo (Rubin et al., 2002), que los iguales inventan motivos de rechazo (Moreno, 1999), que pobres habilidades sociales sitúan a los chicos en la vía de exclusión. Con relación al género se confirma: *a)* que el rechazo se asocia al género masculino (su presencia es abrumadora en los subtipos extremos, RA y RAi, y mayoritaria en el subtipo RM); *b)* que el rechazo en las chicas se vincula con otros motivos (85% de las chicas rechazadas pertenecen al subtipo RM). No obstante, que el PEI no incluya reactivos de agresividad indirecta, la forma de agresión más frecuente de las chicas, podría explicar su escasa presencia en el subtipo RA.

La categorización de controvertidos es la menos estable, lo que contrasta con la creencia de que se trata de un grupo claramente heterogéneo. García-Bacete (2007) no encontró diferencias entre controvertidos-rechazados y controvertidos-preferidos. No obstante, el que algunos resultados de la investigación vinculen a los controvertidos con los rechazados (los rechazados y los controvertidos sólo se diferencian en el mayor nivel de sociabilidad de estos últimos, el paralelismo entre los subtipos de controvertidos y de rechazados, que al eliminar en el discriminante los controvertidos sólo mejoran su clasificación los subtipos de rechazados), junto con su incremento con la edad, especialmente del subtipo controvertido-medio y el aumento de la presencia de las chicas, hace que podamos aventurar la siguiente hipótesis. Los controvertidos varones podrían ser rechazados que han mejorado sus habilidades sociales, junto con una moderación de la agresividad, y las controvertidas chicas serían las niñas con niveles medios en habilidades sociales que han incrementado sus niveles de agresividad relacional. Todo ello conlleva un incremento tanto en chicos como en chicas de su visibilidad. Aunque tanto la dimensión *preferencia social* como la dimensión *visibilidad social* están presentes en las tradiciones sociométricas y sociológicas, las primeras priorizan la preferencia y las segundas la prominencia social. Así, los controvertidos son un grupo

infrarrepresentado en las clasificaciones sociométricas, pero ganan peso en los estudios sociológicos y etológicos asociados a la popularidad y la dominancia, especialmente en la adolescencia, momento en que se convierten en animadores de tendencias y defensores de la autonomía de los iguales frente a los adultos (Lease et al., 2002). Concordante con ello es que, con la edad, el contexto y las normas de grupo son cada vez más importantes y contribuyen a modificar el valor que se da a determinadas características individuales, como puede ser el nivel de agresividad (Hymel, Vaillancourt, McDougall & Renshaw, 2002).

Ningún tipo de conducta social es privativa de ningún tipo sociométrico. Además, si se analizan las conductas de agresión o aislamiento dominantes en cada subtipo, según las nominaciones específicas que reciben estos niños y niñas en cada uno de los reactivos de las escalas del PEI, se comprueba que los alumnos de cada subtipo expresan diferencialmente la agresión y el aislamiento. En el caso del aislamiento, los sujetos RAi son preferentemente aislados-activos, los IAi son aislados-pasivos y entre los CAi hay una mixtura de aislamiento social. En el caso de la agresión, los RA son agresivos, desafiantes y malos estudiantes y los CA son preferentemente disruptivos y buscan llamar la atención, incluso suelen combinarlas en el ciclo superior con conductas de cooperación y amistad. Otro resultado interesante es que en todos los tipos se ha identificado un subtipo mayoritario (PM, RM, IM, CM), que se caracteriza por tener puntuaciones medias y que concentra el mayor número de alumnos mal clasificados en los análisis discriminantes. El cambio de estatus que se da en algunos niños y niñas podría explicarse por la presencia de subtipos moderados en todos los tipos.

El estudio es pionero en España y tiene numerosas implicaciones para la práctica educativa y para la investigación. En el ámbito de la práctica educativa, los profesores cada vez disponen de informaciones más precisas sobre los comportamientos, expectativas y reputaciones sociales de los alumnos, lo que los capacita para poder dar una mejor respuesta tanto al desarrollo personal de los alumnos como a la creación de un clima social positivo en el aula. Los profesores pueden utilizar la tipología sociométrica de los alumnos para formar grupos heterogéneos en el aula, proponer actividades de colaboración entre compañeros e implementar programas de integración de rechazados e ignorados. Los resultados de la investigación también reclaman nuestra atención so-

bre cómo los iguales pueden, por una parte, agravar determinadas dificultades y, por otra, resultar imprescindibles para la efectividad de los programas de intervención. Así, las consecuencias tanto de la agresión como de la victimización pueden resultar sobredimensionadas en el aula cuando los agresores son miembros poderosos y centrales en la organización de la clase (como pueden ser alumnos controvertidos agresivos y alumnos preferidos duros). Pero al mismo tiempo, dado que todo proceso de intervención es un proceso de influencia ejercido por aquellos a los que se les ha otorgado autoridad, y algunos alumnos controvertidos y preferidos la tienen, resulta urgente diseñar programas de intervención en el aula que incorporen a los pares más populares, aunque muestren comportamientos antisociales (Cillessen & Rose, 2005).

En el ámbito de la investigación, el estudio, apoya la conveniencia y necesidad de seguir empleando en la investigación del desarrollo social procedimientos de “desagregación” y centrados en la persona más que en las variables, como son los análisis de *cluster* y los análisis discriminantes (Zettergren, 2007). El trabajo permite avanzar en varias direcciones: *a*) en el estudio de las trayectorias de riesgo (Moreno, 1999). Los ignorados aislados pueden estar en riesgo de convertirse en rechazados aislados; los controvertidos agresivos pueden encontrar su vivero en los chicos rechazados agresivos que han incrementado sus habilidades sociales, aunque sea como resultado de su participación en un programa de intervención; las controvertidas agresivas pueden tener su origen en las ignoradas medias que han incrementado sus tasas de agresividad en la preadolescencia; *b*) en el estudio de la conexión entre la ecología social del aula y la tipología sociométrica (Estell et al., 2003). Una de las hipótesis que emerge en el estudio es que más allá de las estrategias antisociales o prosociales que puedan practicar los sujetos, las expectativas del grupo y las respuestas de los otros pueden ser las principales responsables de la tipología sociométrica de aquéllos (Asher, Rose & Gabriel, 2001): los alumnos preferidos medios puede que lo sean sólo porque los miembros del grupo los ven como “deseables”; los alumnos rechazados que no son ni agresivos ni aislados pudieran serlo porque los miembros del grupo “inventan motivos”; *c*) en el estudio de la especificidad conductual en cada tipo sociométrico. La agresividad o el aislamiento presente en muchos alumnos rechazados, controvertidos y aislados se expresa de for-

ma diferente en cada uno de los tipos sociométricos; *d*) en el estudio de la estabilidad de los tipos sociométricos. La existencia de subtipos medios en todos los tipos sociométricos ayuda a explicar la reducida estabilidad de los diferentes tipos reiteradamente señalada en los estudios.

No obstante, el estudio presenta una serie de limitaciones que sería interesante abordar en estudios futuros: *a*) dada la estabilidad de los subtipos identificados en los tres ciclos de educación primaria, sería muy interesante extender el estudio a alumnos de preescolar, por su carácter preventivo, y a alumnos de secundaria obligatoria, por los importantes cambios que afectan a la percepción de popularidad de los iguales en esta edad; *b*) para validar la presencia de los mismos subtipos en ambos géneros que aparecían en los análisis de *cluster*, hubiera sido aconsejable haber realizado un análisis discriminante para cada uno de los géneros; *c*) una tercera limitación la encontramos en el inventario de conducta empleado, el PEI. El factor de agresividad del PEI no incluye medidas de agresividad relacional, las cuales han mostrado ser importantes tanto en la identificación de patrones y procesos de desarrollo social como en la predicción de la preferencia, la popularidad y el rechazo (Andreou, 2006).

Cuanto se viene diciendo apunta en la dirección de utilizar medidas cada vez más moleculares y diversas y de validar modelos de competencia social más complejos y multidisciplinarios.

REFERENCIAS

- Adler, P. A. & Adler, P. (1998). *Peer power: Preadolescent culture and identity*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Andreou, E. (2006). Social preference, perceived popularity and social intelligence. Relations to overt and relational aggression. *School Psychology International*, 27, 339-351.
- Asher, S. R., Rose, A. J. & Gabriel, S. W. (2001). Peer rejection in everyday life. En M. R. Leary (Ed.), *Interpersonal rejection* (pp. 105-142). Nueva York, NY: Oxford University Press.
- Bagwell, C. L., Coie, J. D., Terry, R. A. & Lochman, J. E. (2000). Peer clique participation and social status in preadolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 280-305.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection: developmental processes and intervention strategies*. Nueva York, NY: The Guilford Press.
- Cairns, R. B. & Cairns, B. D. (1994). *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cerezo, F. & Ato, M. (2005). Bullying in Spanish and English pupils. A sociometric perspective using the Bull-s questionnaire. *Educational Psychology*, 25 (4), 353-368.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18 (4), 557-570.
- Cillessen, A. H. N. & Rose, A. J. (2005). Understanding popularity in the peer system. *Current Directions in Psychological Science*, 14 (2), 102-105.
- Cillessen, A. H. N., Van IJzendoorn, H. W., Van Lieshout, C. F. M. & Hartup, W. W. (1992). Heterogeneity among peer-rejected boys: subtypes and stabilities. *Child Development*, 63, 893-905.
- Estell, D. B., Farmer, T. W., Pearl, R., Van Acker, R. & Rodkin, P. C. (2003). Heterogeneity in the relationship between popularity and aggression: individual, group, and classroom influences. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 101, 75-85.
- French, D. G. (1988). Heterogeneity of peer-rejected boys: aggressive and nonaggressive subtypes. *Child Development*, 59, 976-985.
- French, D. G. (1990). Heterogeneity of peer-rejected girls. *Child Development*, 61, 2028-2031.
- García-Bacete, F. J. (2006). La identificación de los alumnos rechazados. Comparación de métodos sociométricos de nominaciones bidimensionales. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (4), 437-451.
- García-Bacete, F. J. (2007). La identificación de alumnos rechazados, preferidos, ignorados y controvertidos en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60 (1-2), 25-46.
- García-Bacete, F. J., Sureda, I. & Monjas, I. (2008). Distribución sociométrica en las aulas de chicos y chicas a lo largo de la escolaridad. *Revista de Psicología Social*, 23 (1), 63-74.
- García-Bacete, F. J., Lara, A., & Monjas, I. (2005). ¿Por qué los niños no quieren jugar con otros niños? Un análisis exploratorio de los motivos de rechazo entre iguales. En I. Fajardo, F. Vicente, A. Ventura, I. Ruiz. & J. A. Del Barrio (Eds.), *Aportaciones psicológicas y mundo actual dando respuestas* (pp. 257-268). Badajoz: Psicoex.
- Gifford-Smith, M. E. & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Harris, A. W., Zaia, A. F., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (1997). Subtypes of social withdrawal in early childhood: Sociometric status and social-cognitive differences across four years. *Child Development*, 68 (2), 278-294.
- Hymel, Sh., Vaillancourt, T., McDougall, P. & Renshaw, P. (2002). Peer acceptance and peer rejection in childhood. En P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Handbook of childhood social development* (pp. 265-284). UK: Blackwell.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual of Review Psychology*, 50, 333-359.

- Lardon, C. & Jason, L. A. (1992). Validating a brief pupil evaluation inventory. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20(4), 367-376.
- Lease, A. M., Musgrove, K. T. & Axelrod, J. L. (2002). Dimensions of social status in preadolescent peer groups: Likeability, perceived popularity, and social dominance. *Social Development*, 11(4), 514-533.
- Miller-Johnson, Sh., Costanzo, Ph. R., Coie, J. D., Rose, M. R., Browne, D. C. & Johnson, C. (2003). Peer Social Structure and Risk-Taking Behaviors Among African American Early Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(5), 375-384.
- Moreno, M. C. (1999). Desarrollo y conducta social de los 6 años a la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp.405-430). Madrid: Alianza Editorial.
- Newcomb, A. F. & Bukowski, W. M. (1983). Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. *Developmental Psychology*, 19(6), 856-867.
- 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, 99-128.
- Pekarik, E. G., Prinz, R. J., Liebert, D. E., Weintraub, S. & Neale, J. M. (1976). The pupil evaluation inventory. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 4, 83-97.
- Pérez, C. (2005). *Métodos estadísticos avanzados en SPSS*. Madrid: Thompson.
- Parkhurst, J. T. & Hopmeyer, A. G. (1998). Sociometric popularity and peer-perceived popularity: Two distinct dimensions of peer status. *Journal of Early Adolescence*, 18(2), 125-144.
- Putallaz, M., Grimes, Ch. L., Foster, K. J., Kupersmidt, J. B., Coie, J. D. & Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school setting. *Journal of School Psychology*, 45, 523-547.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R. & Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36, 14-24.
- Rodríguez, A. & Morera, D. (2001). *El sociograma. Estudio de las relaciones informales en las organizaciones*. Madrid: Pirámide.
- Rubin, K. H., LeMare, L.J. & Lollis, S. (1990). Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to rejection. En S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 217-249). Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- Rubin, K. H., Burgess, K. B. & Coplan, R. J. (2002). Social withdrawal and shyness. En P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Handbook of childhood social development* (pp. 329-352). UK: Blackwell.
- Villanueva, L. (1996). *El rechazo entre iguales y la percepción de patrones asociados*. Tesis de Licenciatura. Castellón: Universitat Jaume I.
- Visauta, B. (1998). *Análisis estadísticos con SPSS para Windows. Estadística multivariante*. Madrid: McGraw-Hill.
- Warden, D. & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social-problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367-385.
- Wentzel, K. R. (2003). Sociometric status and adjustment in middle school: A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*, 23(1), 5-26.
- Zettergren, P. (2007). Cluster analysis in sociometric research: A pattern-oriented approach to identifying temporally stable peer status group of girls. *The Journal of Early Adolescence*, 27(1), 90-114.

Recibido: 11 de abril de 2008
Aceptado: 7 de julio de 2008