



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

TRABAJO FIN DE MÁSTER:
**CARACTERÍSTICAS SOCIOEMOCIONALES
DEL ALUMNADO RECHAZADO POR SUS
IGUALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

Presentado por TAMARA MAESTRO SÁNCHEZ para
optar al Máster en Investigación Aplicada a la Educación por
la Universidad de Valladolid.

Dirigido por:

Dr. LUIS JORGE MARTÍN ANTÓN
Dra. MARÍA DEL VALLE FLORES LUCAS

Valladolid, Julio de 2018





“Si estás libre de enemigos porque a nadie hiciste injuria,
no faltarán otros que lo sean por envidia”

Séneca



AGRADECIMIENTOS

Previo a exponer la investigación que nos ocupa, me gustaría expresar mi agradecimiento a varias personas y entidades que han hecho posible la realización de este Trabajo de Fin de Máster.

En primer lugar, agradecer al centro escolar que ha abierto sus puertas para concederme la oportunidad de llevar a cabo esta experiencia, haciendo de mi investigación su día a día; no puedo mencionar nombres, pues he de salvaguardar vuestra identidad, pero sabed que siempre seréis mi punto de referencia e innovación educativa.

Mis tutores de la Universidad, a la que este Máster pertenece, Dra. M.^a del Valle Flores Lucas y Dr. Luis Jorge Martín Antón, por sus consejos, motivación y comprensión transmitida desde el principio hasta el final de este trabajo.

A cada uno de los profesores de primaria que han participado en la investigación de manera individual, empleando el poco tiempo libre del que disponían para propiciar toda la ayuda que les ha sido posible, ajustando sus horarios para que pudiese realizar mi tarea, siempre dispuestos a colaborar con una sonrisa; son los verdaderos motores de esta experiencia. Mencionando especialmente al docente de 6^o de Primaria que ha convertido las paredes de su clase en mi hogar, donde, además de realizar mi labor, he vivenciado experiencias que difícilmente olvidaré, definiendo en su persona lo que yo considero como buen Maestro.

Como no, a los alumnos siempre deseosos de responder más cuestionarios y hablar de sus inquietudes; y a ellos, los mayores, 25 personas maravillosas que me han permitido aprender innumerables lecciones.

Por supuesto, mi familia, que han vivido conmigo este trabajo a través de mis ojos y mis palabras, gracias de corazón por disculpar mis ausencias, por vuestro apoyo, por ayudarme a pasar datos, por su inspiración, compañía y confianza, sin vosotros jamás habría llegado hasta donde hoy estoy.

Este Trabajo de Fin de Máster además de mío, tiene algo de todos vosotros.



RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Máster está centrado en el rechazo entre iguales, específicamente en tratar de definir las características socioemocionales del alumnado rechazado.

Partiendo de esta premisa, este trabajo contiene una parte teórica basada en múltiples autores e investigaciones, que nos adentrará en conceptos tales como la aceptación social, el desarrollo social, el rechazo entre iguales y la sociometría. Así mismo se realizará un estudio transeccional exploratorio con el segundo internivel de un centro de Educación Primaria del municipio de Valladolid, en el que se realizarán diferentes cuestionarios al alumnado y profesores, para caracterizar el fenómeno que nos ocupa de la manera más completa posible, obteniendo como resultado la contrastación de las teorías establecidas por anteriores investigaciones.

Palabras clave: Rechazo entre iguales, Educación Primaria, características socioemocionales, alumnado rechazado, estudio transeccional exploratorio.

ABSTRACT

This investigation is focused on peer social rejection phenomenon, specifically, we try to define the socio-emotional characteristics of rejected students. From this premise, this project contains a theoretical framework based on multiple authors and researchers, which will take us into concepts such as social acceptance, social development, peer rejection and sociometry.

An exploratory cross-sectional study will be carried out on the second level of Elementary Education school in a school in the city of Valladolid. We will use different questionnaires to assess the students and teachers in order to characterize this phenomenon widely as it would be possible, obtaining as a result the contrast of the theories established by previous researches.

Key words: Peer rejection, Primary Education, socio-emotional characteristics, rejected students, exploratory cross-sectional study.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN	vii
CAPÍTULO 1: PREÁMBULO.....	1
1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.2 JUSTIFICACIÓN.....	2
2. OBJETIVOS.....	3
3. HIPÓTESIS	3
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	5
1. EL DESARROLLO SOCIAL	5
1.1 MODELO DE PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN SOCIAL.....	6
1.2 LA IMPORTANCIA DE LAS RELACIONES ENTRE IGUALES.....	8
1.3 LOS SESGOS DEL GRUPO DE IGUALES	9
2. ACEPTACIÓN SOCIAL.....	12
2.1 CONDICIONANTES DE LA ACEPTACIÓN SOCIAL.....	12
3. EL RECHAZO ENTRE IGUALES.....	13
3.1 CONDUCTAS Y CARACTERÍSTICAS ASOCIADAS AL RECHAZO	14
3.2 FACTORES DE RIESGO	17
3.3 SUBTIPOS DE RECHAZO	18
3.4 VARIABLES IMPLICADAS EN EL PROCESO DE RECHAZO	18
3.5 MOTIVOS DEL RECHAZO	20
3.6 FORMACIÓN Y MANTENIMIENTO DEL RECHAZO	23
3.7 PERFIL DEL RECHAZADO.....	23
3.8 REPUTACIÓN DE LOS RECHAZADOS.....	24
3.9 CONSECUENCIAS DE SER RECHAZADO.....	25
3.10 INFLUENCIA DE LOS RECHAZADOS	26
3.11 PAPEL DEL DOCENTE EN EL RECHAZO.....	26
4. SOCIOMETRÍA Y ESTATUS SOCIOMÉTRICO.....	27
CAPÍTULO 3: MÉTODO.....	31
1. DISEÑO.....	31
2. MUESTRA	31
3. VARIABLES E INSTRUMENTOS	32
3.1 CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA EN EDUCACIÓN PRIMARIA (AEP)	32
3.2 ESCALA DE VICTIMIZACIÓN	33

3.3	CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO DE NOMINACIONES ENTRE IGUALES	33
3.4	ESCALA DE PUNTUACIONES ENTRE IGUALES (Peer Rating).....	34
3.5	TAXONOMÍA DE LAS SITUACIONES SOCIALES PROBLEMÁTICAS (TOPS)	35
3.6	ESCALA DE CONDUCTA SOCIAL EN LA ESCUELA.....	36
4.	PROCEDIMIENTO.....	36
4.1	ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	38
CAPÍTULO 4: RESULTADOS.....		39
1.	DISTRIBUCIÓN SOCIMÉTRICA.....	39
2.	VALORACIÓN ENTRE IGUALES.....	42
3.	RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	43
4.	AUTOESTIMA.....	44
5.	VICTIMIZACIÓN.....	46
6.	SITUACIONES SOCIALES PROBLEMÁTICAS.....	48
6.1	FACTORES.....	48
6.2	ENTRADA AL GRUPO DE IGUALES.....	49
6.3	RESPUESTA A LA PROVOCACIÓN.....	51
6.4	RESPUESTA AL FRACASO.....	52
6.5	RESPUESTA AL ÉXITO.....	53
6.6	EXPECTATIVAS DE LOS IGUALES.....	54
6.7	EXPECTATIVAS DEL DOCENTE.....	55
7.	CONDUCTA SOCIAL/ANTISOCIAL.....	56
7.1	FACTORES.....	56
7.2	RELACIÓN CON COMPAÑEROS.....	57
7.3	AUTOCONTROL/OBEDIENCIA.....	59
7.4	CONDUCTA ACADÉMICA.....	60
7.5	HOSTIL/IRRITABLE.....	61
7.6	ANTISOCIAL/AGRESIVO.....	62
7.7	DESAFIANTE/PERTURBADOR.....	63
8.	RELACIÓN DE LAS VARIABLES.....	64
CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....		68
1.	DISCUSIÓN.....	68
2.	LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y LÍNEAS FUTURAS.....	73
3.	APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	74
REFERENCIAS.....		76

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	12
<i>Características Asociadas a la Aceptación Social</i>	
Tabla 2	15
<i>Patrones Conductuales Asociados al Rechazo Entre Iguales</i>	
Tabla 3	16
<i>Características Asociadas al Rechazo Entre Iguales</i>	
Tabla 4	17
<i>Factores de Riesgo Para la Víctima</i>	
Tabla 5	22
<i>Categorías de Rechazo Modificadas</i>	
Tabla 6	22
<i>Categorías de Aceptación para el Tercer Ciclo de Educación Primaria</i>	
Tabla 7	31
<i>Distribución de la Muestra por Aulas</i>	
Tabla 8	37
<i>Distribución de la Muestra por Curso</i>	
Tabla 9	39
<i>Distribución de Tipologías Sociométricas</i>	
Tabla 10	41
<i>Motivos para las Nominaciones Negativas de los Rechazados</i>	
Tabla 11	41
<i>Motivos para las Nominaciones Positivas de los Preferidos</i>	
Tabla 12	42
<i>Distribución del Alumnado en Función del Rechazo y la Repetición de Curso</i>	
Tabla 13	42
<i>Media y Desviación Típica en las Valoraciones entre Iguales en función de la Condición de Rechazo</i>	
Tabla 14	43
<i>Medias y Desviaciones Típicas, Diferencia entre Rangos, Significación y Tamaño del Efecto en las Valoraciones entre Iguales en Función de la Condición de Rechazo</i>	
Tabla 15	43
<i>Media y Desviación Típica en Calificaciones en función de la Condición de Rechazo</i>	
Tabla 16	43
<i>Medias y Desviaciones Típicas, Diferencia entre Rangos, Significación y Tamaño del Efecto, para Calificaciones en Función de la Condición de Rechazo</i>	
Tabla 17	45
<i>Media y Desviación Típica de Autoestima en función de la Condición de Rechazo</i>	
Tabla 18	45
<i>Medias y Desviaciones Típicas, Diferencia entre Rangos, Significación y Tamaño del Efecto, para Autoestima en Función de la Condición de Rechazo</i>	
Tabla 19	46
<i>Media y Desviación Típica en Percentil y Puntuación Directa de Autoestima en función de la Condición de Rechazo</i>	
Tabla 20	46
<i>Medias y Desviaciones Típicas, Diferencia entre Rangos, Significación y Tamaño del Efecto, para Percentil y Puntuación Directa de Autoestima en Función de la Condición de Rechazo</i>	
Tabla 21	47
<i>Media y Desviación Típica de Victimización en función de la Condición de Rechazo</i>	

Tabla 22.....	47
<i>Medias y Desviaciones Típicas, Diferencia entre Rangos, Significación y Tamaño del Efecto, para Victimización en Función de la Condición de Rechazo</i>	
Tabla 23.....	49
<i>Media y Desviación Típica de Situación Social en función de la Condición de Rechazo</i>	
Tabla 24.....	49
<i>Medias y Desviaciones Típicas, Diferencia entre Rangos, Significación y Tamaño del Efecto, en Situaciones Sociales Problemáticas en Función de la Condición de Rechazo</i>	
Tabla 25.....	49
<i>Media y Desviación Típica en la Entrada al Grupo de Iguales en función de la Condición de Rechazo</i>	
Tabla 26.....	50
<i>Medias y Desviaciones Típicas, Diferencia entre Rangos, Significación y Tamaño del Efecto, para Entrada al Grupo de Iguales en Función de la Condición de Rechazo</i>	
Tabla 27.....	51
<i>Media y Desviación Típica en Respuesta a la Provocación en función de la Condición de Rechazo</i>	
Tabla 28.....	52
<i>Medias y Desviaciones Típicas, Diferencia entre Rangos, Significación y Tamaño del Efecto, en Respuesta a la Provocación en Función de la Condición de Rechazo</i>	
Tabla 29.....	52
<i>Media y Desviación Típica en Respuesta al Fracaso en función de la Condición de Rechazo</i>	
Tabla 30.....	53
<i>Medias y Desviaciones Típicas, Diferencia entre Rangos, Significación y Tamaño del Efecto, en Prueba de Autoestima en Función de la Condición de Rechazo</i>	
Tabla 31.....	53
<i>Media y Desviación Típica en la Respuesta al Éxito en función de la Condición de Rechazo</i>	
Tabla 32.....	54
<i>Medias y Desviaciones Típicas, Diferencia entre Rangos, Significación y Tamaño del Efecto, en la Respuesta al Éxito en Función de la Condición de Rechazo</i>	
Tabla 33.....	54
<i>Media y Desviación Típica en Expectativas de los Iguales en función de la Condición de Rechazo</i>	
Tabla 34.....	55
<i>Medias y Desviaciones Típicas, Diferencia entre Rangos, Significación y Tamaño del Efecto, en Expectativas de los Iguales en Función de la Condición de Rechazo</i>	
Tabla 35.....	55
<i>Media y Desviación Típica en Expectativas de los Docentes en función de la Condición de Rechazo</i>	
Tabla 36.....	56
<i>Medias y Desviaciones Típicas, Diferencia entre Rangos, Significación y Tamaño del Efecto, en Expectativas de los Docentes en Función de la Condición de Rechazo</i>	
Tabla 37.....	56
<i>Media y Desviación Típica en Conducta Social/ Antisocial en Función de la Condición de Rechazo</i>	
Tabla 38.....	57
<i>Medias y Desviaciones Típicas, Diferencia entre Rangos, Significación y Tamaño del Efecto, en Conducta Social/ Antisocial en Función de la Condición de Rechazo</i>	
Tabla 39.....	58
<i>Media y Desviación Típica en Relación con Compañeros en Función de la Condición de Rechazo</i>	
Tabla 40.....	58
<i>Medias y Desviaciones Típicas, Diferencia entre Rangos, Significación y Tamaño del Efecto, en Relación con Compañeros en Función de la Condición de Rechazo</i>	
Tabla 41.....	59
<i>Media y Desviación Típica en Autocontrol/ Obediencia en Función de la Condición de Rechazo</i>	

Tabla 42.....	59
<i>Medias y Desviaciones Típicas, Diferencia entre Rangos, Significación y Tamaño del Efecto, en Autocontrol/Obediencia en Función de la Condición de Rechazo</i>	
Tabla 43.....	60
<i>Media y Desviación Típica en Conducta Académica en Función de la Condición de Rechazo</i>	
Tabla 44.....	61
<i>Medias y Desviaciones Típicas, Diferencia entre Rangos, Significación y Tamaño del Efecto, en Conducta académica en Función de la Condición de Rechazo</i>	
Tabla 45.....	61
<i>Media y Desviación Típica en Hostil/Irritable en Función de la Condición de Rechazo</i>	
Tabla 46.....	62
<i>Medias y Desviaciones Típicas, Diferencia entre Rangos, Significación y Tamaño del Efecto, en Hostil/Irritable en Función de la Condición de Rechazo</i>	
Tabla 47.....	63
<i>Media y Desviación Típica en Antisocial/Agresivo en Función de la Condición de Rechazo</i>	
Tabla 48.....	63
<i>Medias y Desviaciones Típicas, Diferencia entre Rangos, Significación y Tamaño del Efecto, en Antisocial/Agresivo en Función de la Condición de Rechazo</i>	
Tabla 49.....	64
<i>Media y Desviación Típica en Desafiante/Perturbador en Función de la Condición de Rechazo</i>	
Tabla 50.....	64
<i>Medias y Desviaciones Típicas, Diferencia entre Rangos, Significación y Tamaño del Efecto, en Desafiante/perturbador en Función de la Condición de Rechazo</i>	
Tabla 51.....	65
<i>Coefficiente de Correlación entre Calificaciones, Autoestima, Victimización, Valoración Social, Situaciones Sociales Problemáticas y Conducta Social/Antisocial en el Alumnado Rechazado (n = 14)</i>	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.....	7
<i>Modelo Circular de Procesamiento de la Información Social</i>	
Figura 2.....	30
<i>Procedimiento de Identificación de Tipos Sociométricos Propuesto por García Bacete (2006,2007)</i>	

CAPÍTULO 1: PREÁMBULO

1. INTRODUCCIÓN

“No me gusta”, “Es raro”, “No quiero jugar con ella”, “Es una quejica”, “Es un mentiroso” “Siempre nos castigan por su culpa”, “No comparte” etc., son expresiones habituales en cualquier escuela o grupo de niños, no obstante, pueden ser el comienzo de algo más profundo, el rechazo entre iguales; fenómeno que surge con la Escuela y que, como tal, ha sido múltiples veces estudiado; pues como veremos a lo largo del presente documento, presenta efectos negativos en las relaciones interpersonales, la convivencia, el desarrollo, la competencia social y el propio aprendizaje de los niños a corto y largo plazo.

El papel que mantiene la Escuela en la formación integral de los alumnos es un aspecto indiscutible a día de hoy, tanto para la socialización como para la convivencia, por lo que, como docentes, debemos conocer de la forma más completa posible aquellos fenómenos que alteran la socialización y convivencia (el rechazo entre iguales en nuestro caso) y propiciar a los niños un entorno seguro y adecuado que les permita desarrollar completamente, entre otras, la competencia social.

Teniendo en cuenta que no existen dos situaciones idénticas y que, al igual que sucede con las aulas, cada Escuela es un mundo compuesto por sus propias normas y estamentos sociales entre sus alumnos; en el tema del rechazo entre iguales, aún queda mucho por hacer.

A lo largo de este trabajo realizaremos un recorrido sobre la importancia de las relaciones entre iguales, las conductas asociadas al rechazo, los tipos, variables implicadas en el proceso, motivos, influencia de los rechazados etc., así como de la ciencia encargada de estudiar las relaciones ente iguales, la sociometría.

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Tomando como referencia la literatura publicada y las investigaciones previas en relación al fenómeno del rechazo entre iguales, (Monjas, Martín Antón, García Bacete y Sanchiz, 2014), se ha podido evidenciar, que se trata de una situación que implica sentimientos negativos de un grupo hacia alguno de los miembros, lo que le hace perder la oportunidad de aprender socialmente y le aparta de la dinámica grupal; García Bacete, Sureda y Monjas,

(2008), que esta situación alcanza al 10-15% de cada aula, afectando más a los varones que a las mujeres, permaneciendo constante durante toda la etapa de Educación Primaria.

El planteamiento del problema de esta investigación tiene como base una experiencia personal y familiar, ya que varias personas cercanas a mí sufrían este fenómeno ante el que sentían indefensión, situación que llevó a plantearme varias cuestiones que dieron como resultado la siguiente investigación.

Mi puesto de trabajo me brindaba la oportunidad de observar el fenómeno del rechazo en contextos lúdicos con un grupo de niños variable y muy disperso, pero dar respuesta a las preguntas generadas requería del acceso a un contexto escolar en el que poder realizar diferentes cuestionarios a los alumnos que saciasen mi curiosidad y se ajustasen a las variables propuestas.

Por ello, creo que esta investigación, que tiene en cuenta variables como la autoestima, victimización, timidez, posición en el grupo de iguales y la reputación social, es una buena forma de estudiar las características socioemocionales del alumno rechazado, comparándolas, y por tanto diferenciándolas, de las del alumnado no rechazado.

1.2 JUSTIFICACIÓN

Las relaciones interpersonales adecuadas con el grupo de iguales son elementos imprescindibles para el desarrollo evolutivo de los niños; pero en ocasiones, en este proceso solamente priman las experiencias negativas que tienen como telón de fondo relaciones no satisfactorias, pero ¿Qué sucede cuando estas relaciones no ocurren de manera adecuada y los niños son excluidos o rechazados por el grupo?

Con este trabajo se pretende explorar el fenómeno del rechazo a través de la realización de diferentes cuestionarios que permitan identificar las tipologías sociométricas de una serie de aulas y analizar cuáles son las variables que les diferencian, aportando un mayor conocimiento del rechazo, sus causas, conductas asociadas a los perfiles sociométricos y consecuencias del mismo, con la intención de abordar el fenómeno desde la perspectiva de todos los compañeros del grupo aula.

Como docentes, responsables del desarrollo de la competencia social en los niños, debemos promover la convivencia en el contexto educativo desde la coalición de lo intelectual, emocional y social, propiciando a los alumnos recursos y técnicas de resolución

de conflictos de manera no violenta. No se trata de evitar el conflicto, ya que se requiere para preparar a los niños para la vida adulta, sino de enseñar a los alumnos la forma pacífica de resolverlo.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es identificar las características socioemocionales que poseen los alumnos rechazados de un grupo de niños y niñas al término de la Educación Primaria pertenecientes a un centro escolar de la provincia vallisoletana, diferenciándolas de las características socioemocionales que posee el alumnado no rechazado, teniendo en cuenta variables de orden personal y variables socio-demográficas.

Objetivos específicos:

- 1) Comprobar hasta qué punto la distribución sociométrica de la muestra se ajusta a lo esperado teóricamente.
- 2) Analizar los motivos por los que los alumnos comprendidos entre los 9 y 12 años prefieren o rechazan a sus iguales, clasificando categóricamente los resultados.
- 3) Analizar en qué difiere el alumnado rechazado y no rechazado en variables socioemocionales (autoestima), interpersonales (valoración de los iguales), comportamentales (conducta social), académicas (rendimiento académico) y contextuales (situaciones sociales).

3. HIPÓTESIS

El presente apartado recoge las hipótesis planteadas para la investigación, organizadas en función de los objetivos a los que corresponden:

- 1.1. El fenómeno del rechazo afecta al 10-15% del alumnado de cada aula.
- 1.2. El alumnado masculino es generalmente más rechazado que el género femenino, con una diferencia entre 2 y 5 veces mayor.
- 1.3. Dentro de la tipología sociométrica de los rechazados, predomina el perfil de rechazado no agresivo – no retraído, frente a los demás tipos de rechazo.

- 1.4. Se espera que el alumnado rechazado por los iguales presente menor rendimiento académico que los no rechazados.
- 1.5. La condición de repetidor de curso es una conducta asociada a la tipología sociométrica de los rechazados.
- 2.1. Las características definitorias del alumnado en cuanto al aspecto físico son un factor atenuante del fenómeno del rechazo entre iguales.
- 3.1. Cabe esperar que el alumnado rechazado tenga un autoconcepto negativo sobre su persona, derivando en una baja autoestima.
- 3.2. Se espera que el alumnado rechazado posea índices significativamente mayores de timidez, percibiéndose a sí mismos como víctimas frente al otro grupo de contraste de este trabajo
- 3.3. Las valoraciones de los iguales del alumnado rechazado son significativamente más bajas que las del alumnado no rechazado.
- 3.4. El alumnado rechazado presenta mayores índices de agresividad en las valoraciones de los iguales que el alumnado no rechazado, siendo ésta motivo de rechazo.
- 3.5. El alumnado rechazado por los iguales presenta mayores problemas conductuales y menos características adaptativas generales que los niños no rechazados.
- 3.6. El alumnado rechazado presenta mayores problemas en las situaciones sociales desde la perspectiva del profesorado que los niños no rechazados.
- 3.7. La conducta del alumnado rechazado es significativamente más antisocial que la del alumnado no rechazado.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

Siguiendo las ideas de Crespillo Álvarez (2010), podemos denominar la Escuela como una institución pública o privada en la que, reunidos un grupo profesional pedagógico y un conjunto de niños que viven en comunidad, el segundo es educado e instruido por los primeros, transmitiéndoles aquellos aprendizajes y valores que se consideran necesarios para la comunidad y les ayudan a la mejora de sus capacidades.

Si en la antigüedad, este tipo de instituciones se limitaba básicamente al plano de la transmisión de conocimientos intelectuales a los alumnos, hoy en día, el desarrollo de las capacidades afectivas y sociales de los niños forma parte de los objetivos promulgados por la Escuela.

1. EL DESARROLLO SOCIAL

Desde que nacemos, los seres humanos venimos dispuestos genéticamente para comunicarnos con los demás, este proceso de interacción autorregulada que evoluciona durante toda nuestra vida, nos permite aprender las conductas sociales que se consideran adecuadas, así como las normas y valores que competen las relaciones sociales para adaptarnos a la sociedad, aportando como resultado, adultos competentes a nivel emocional que pueden desenvolverse en una sociedad cambiante.

Compartiendo la idea de Anchordoqui, (2010), la socialización implica procesos mentales (para adquirir conocimientos), procesos afectivos (para formar vínculos) y procesos conductuales (que forman la conducta), que están relacionados entre sí.

El primero de ellos se basa en el aprendizaje de los conocimientos lingüísticos, valores, normas y costumbres que nos transmite la escuela u otras instituciones de formación, para conocernos a nosotros mismos, a los iguales y a la sociedad.

Durante los primeros años, los procesos afectivos basados en el apego (lazo afectivo hacia personas o cosas) y la amistad, resultan esenciales para generar en los niños una seguridad y autoconcepto positivo que posibiliten el posterior desarrollo de las relaciones sociales en el grupo de iguales.

Por otra parte, los procesos conductuales estipulan que la socialización conlleva adquirir conductas deseables socialmente y eludir las antisociales, por medio del conocimiento de los valores y consecuencias que tienen las acciones que se realizan, siendo capaces de regular la propia conducta para adaptarse a lo que se espera.

La adquisición de una adecuada socialización se realizará, en consecuencia, por imitación de los adultos e iguales, el refuerzo positivo que reciban las acciones realizadas, la instrucción recibida y la práctica continuada de las mismas, por medio de los estímulos ricos, variados y diferenciados que ofrecen los primeros agentes socializadores en la vida de los niños (la familia, la escuela y los iguales), para que este aprendizaje tenga lugar.

El primer referente en la construcción de la socialización es la familia; pues proporciona a los niños/as modelos para su repertorio de conductas sociales, tales como escuchar, indicar y mantener una conversación y reglas de cortesía. Este badaje se amplía conforme una persona crece y tiene contacto con otros círculos de acción; a través de mecanismos como el aprendizaje por experiencia directa, aprendizaje por observación, aprendizaje verbal y feedback impersonal (Monjas,1997) hasta alcanzar cierto establecimiento en la adolescencia. (López, 2008, p.2)

De forma paralela, el sistema educativo ofrece a los niños un entorno donde relacionarse de manera continua, en situaciones estructuradas y libres, con personas ajenas a su núcleo familiar, lo que, si se realiza adecuadamente, proporcionará bienestar en los individuos. Por el contrario, si no logran afrontar de manera efectiva las demandas del entorno social, pueden generarse conductas de timidez, comportamientos pasivo-agresivos, pérdida de motivación...

1.1 MODELO DE PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN SOCIAL

Este modelo establecido por Crick y Dodge, (1994), trata de explicar, por medio de una estructura mental basada en la memoria, en el conocimiento, los esquemas sociales y las reglas adquiridas, los pasos interrelacionados que tienen lugar cuando una persona aborda una interacción social (véase Figura 1):

- 1) Codificación de las claves internas y externas de la situación social.
- 2) Interpretación de dichas claves (atribuciones causales y de intencionalidad, evaluación de la consecución de logros, evaluación de actuaciones pasadas, evaluación de uno mismo y de los demás).
- 3) Clarificación de los objetivos.
- 4) Acceso a la respuesta o construcción de la misma.
- 5) Toma de decisiones (evaluación de alternativas, expectativas de resultados, evaluación de la autoeficacia y selección de la respuesta).
- 6) Puesta en marcha de la conducta que origina una evaluación de los iguales y una respuesta negativa o positiva a esa conducta.

Figura 1
Modelo Circular de Procesamiento de la Información Social

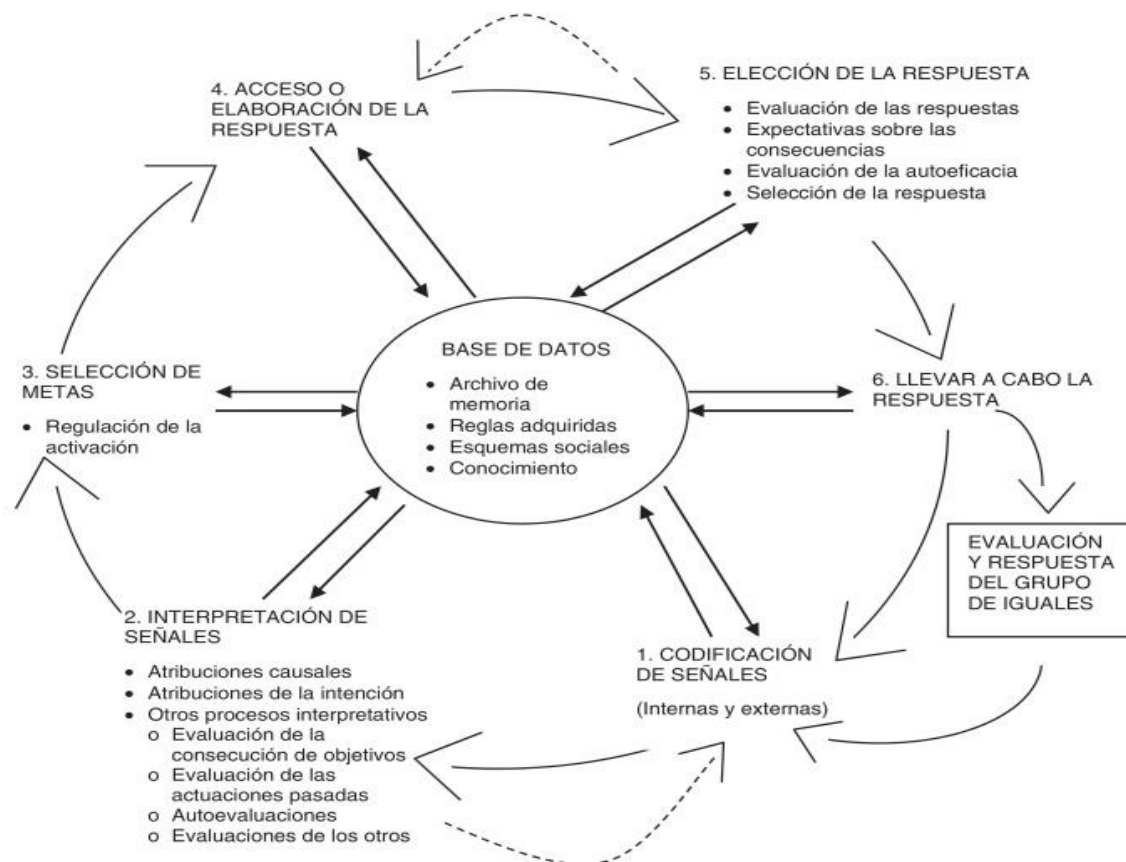


Figura 1. El círculo central establece la fundamentación de todas las etapas, los números designan cada uno de los pasos del proceso que se relacionan entre sí. El cuadrado del lado derecho denota la implicación del último paso.

1.2 LA IMPORTANCIA DE LAS RELACIONES ENTRE IGUALES

Consideramos “grupo de iguales” al conjunto de niños con edad aproximada y características demográficas similares, que se relacionan socialmente durante su vida escolar, favoreciendo el aprendizaje de ciertas conductas esenciales para la adaptación y ajuste de las personas, así como la puesta en práctica de habilidades sociales.

Este proceso de socialización comienza en edad temprana, debido a la existencia de escuelas infantiles dedicadas al ciclo 0-3, a los parques escolares y zonas de ocio donde se relacionan con sus iguales, por lo que, desde muy pequeños los niños son capaces de hacer nuevas amistades y mostrar preferencias por unos compañeros u otros.

Como afirman García Bacete, Sureda y Monjas, (2010), “Las relaciones entre iguales tienen lugar en diferentes niveles: individual, didáctico y grupal.” (p. 123), siendo las primeras referidas a las relaciones de amistad, las segundas comprenderían a los compañeros de mesa en la clase, de tareas, de actividades extraescolares etc., y el nivel grupal haría referencia a la totalidad del grupo aula en su conjunto. La interacción entre dichos niveles intervendrá en el adecuado desarrollo infantil y supondrá la preparación para la vida adulta.

Gracias a los iguales, los niños tienen confidentes, reafirman su autoestima, su asertividad, desarrollan sus competencias sociales y aprenden a solucionar sus conflictos interpersonales, además de recibir apoyo emocional de sus amigos; es por ello, que las relaciones entre iguales se consideran, en cierto modo, como una preparación para las posteriores relaciones de la vida adulta.

Pero ¿Cuáles son los mecanismos por los que los iguales se influyen entre sí? resumiendo los argumentos de Fuentes (2001); (citado en García Bacete, Jiménez Lagares, Muñoz Tinoco, Marande, Monjas, Sureda, Martín Antón, Ferrà, Sanchiz y grupo GREI, 2014, p.14), señalaremos los siguientes:

- **Refuerzo entre iguales:** Los niños seleccionan las conductas que esperan de sus pares por medio de la atención, verbalización, imitación, acercamientos amistosos... y castigan las inadecuadas por medio de la exclusión, verbalizaciones negativas, etiquetas... Lo que determina la posición en el grupo.

- **Aprendizaje por observación:** Los iguales actúan como modelos de imitación y consecuencias, ya que permiten ver en otros los resultados de los actos.
- **Procesos de comparación social:** La comparación con los adultos no resulta muy lógica para los niños, pero sí lo es entre ellos, tomando conciencia de su identidad.
- **Las normas grupales:** Cada uno de los grupos de iguales presenta sus propias normas, límites, expectativas... que afectan más con la edad.

“La influencia de los pares se extiende también al desarrollo cognitivo y al ajuste escolar” (Gifford-Smith y Brownell, 2003; citado en García Bacete et al., 2010, p. 124).

1.3 LOS SESGOS DEL GRUPO DE IGUALES

Gracias a las investigaciones llevadas a cabo por la psicología social, se demostró que todos los humanos (adultos y niños) cometemos muchos errores a la hora de crearnos una imagen de los demás, pues nuestra percepción social está sesgada, lo que influye en la interpretación de las conductas ajenas (Hymel, 1986).

Como observadores de los demás, cada uno de nosotros establece mentalmente una serie de categorías o grupos en las que reunimos a gente con características que consideramos comunes, atribuyéndoles una serie de conductas o comportamientos referidas al grupo al que pertenecen, es lo que se conoce como categoría social, que, sin duda, nos lleva a cometer sesgos en las relaciones con los iguales.

Cuando conocemos a alguien, mentalmente lo incluimos en una categoría social, enfatizando sus semejanzas con las características que hemos asociado a esa categoría, exagerando las diferencias con los demás y obviando las evidencias que contradigan nuestras concepciones.

Trataremos de seguir y resumir aquellos aspectos relevantes aportados por García Bacete et al., (2014), para fundamentar por qué erramos al interpretar la información que nos llega de los otros.

Estos autores compilan una serie de causas o motivos (siendo los tres primeros cognitivos y los restantes afectivos), que los humanos empleamos de forma inconsciente para evaluar a los demás y que nos llevan a cometer errores:

- **Búsqueda del equilibrio y coherencia:** Interpretamos las relaciones desconocidas a partir de las que conocemos (si A es amigo de B y B es amigo de C, A es amigo de C).
- **Priorización de los datos accesibles a nuestra memoria:** Si la última relación que hemos tenido con una persona o en referencia a ella, nos ha generado hostilidad, es probable que, en una nueva situación, esa persona nos resulte de nuevo hostil.
- **Percibimos mejor la información que sobresale:** Siempre prestamos más atención a las conductas agresivas o violentas, aunque sean menos frecuentes, que a las conductas prosociales.
- **Necesidad de pertenencia:** Cuando formamos, o queremos formar, parte de un grupo, el deseo de aceptación es tan grande que, en ocasiones, aceptamos la percepción grupal sobre la propia para no sentirnos rechazados.
- **Filtro de sentimientos:** Los sentimientos actúan como filtro de conducta, la persona que tenga varios sentimientos positivos por parte del grupo siempre será bien vista.
- **Búsqueda de la posición social y dominancia:** En muchos casos, la posición en el grupo de iguales se mantiene mediante las respuestas sesgadas de los niños populares a los que no lo son. Por otra parte, el grupo establece las expectativas de los niños rechazados, originando que los demás estén pendientes únicamente de las conductas negativas que se espera que realicen, obviando las positivas.

El sesgo del grupo se manifiesta principalmente en dos aspectos, las atribuciones erróneas y las expectativas. Las atribuciones tienen lugar cuando pensamos que la situación de una persona depende de sus propios actos y está bajo su control (internas); empleadas para hablar de los éxitos personales o fracasos ajenos; o cuando pensamos que la persona no es responsable de la situación que está viviendo, sino que depende de factores externos incontrolables (externas), empleadas para referenciar el éxito ajeno y el fracaso personal.

En este aspecto entran en juego las emociones hacia la otra persona, pues si nos gusta o tenemos buena opinión de ella, tendemos a justificar sus errores y, por el contrario, atribuimos conductas negativas a quien nos disgusta o tiene mala reputación. Manteniendo esta línea, cuanto más responsable considere el grupo a un niño de sus acciones negativas, más rechazo sentirán hacia él.

Las expectativas o profecías autocumplidas son el segundo aspecto del sesgo grupal. Entendemos como profecía autocumplida al impulso que sienten las personas por comportarse de acuerdo a lo que se espera de ellas, teniendo en cuenta que una sola característica negativa afectará a la impresión global del otro.

Los niños rechazados que perciben las expectativas negativas de los otros, se esfuerzan más por relacionarse, pero obtienen resultados mínimos, lo que los lleva a disfrutar menos de las interacciones, tener escasa confianza en los demás o en sí mismos y experimentar menos oportunidades para relacionarse con los otros en el futuro.

Hymel, Wagner y Butler, 1990; (citado en García Bacete et al., 2014, p.21), establecen algunas atribuciones y expectativas frecuentes en función del grado de preferencia que el grupo siente hacia sus miembros, que trataré de resumir:

- Los niños evalúan a los preferidos de forma más positiva que a los rechazados, expresando menos deseos de relacionarse con estos últimos.
- El grupo responde de manera negativa a las conductas negativas de los demás, lo que puede influir en las futuras conductas y en las represalias, creando un ciclo que sirve para mantener interacciones negativas entre los rechazados y sus compañeros.
- **Sesgos en el recuerdo:** Aunque los niños recuerdan la misma tasa de conductas negativas independientemente de si las realizan preferidos que rechazados, las conductas positivas se recuerdan mejor si las realizan los preferidos, por lo que la proporción de recuerdo de conductas positivas versus negativas es mucho más favorable en el caso de los alumnos preferidos y populares.
- Las conductas positivas son atribuidas frecuentemente a causas estables en los niños preferidos, lo que las otorga credibilidad; mientras que, en los rechazados, solo se les concede estabilidad a las conductas negativas, atribuyendo las positivas a causas externas o circunstanciales o reinterpretando los motivos de forma negativa.
- Cuando emiten conductas negativas, los niños preferidos gozan del beneficio de la duda y se minimizan; mientras que las conductas negativas de los rechazados se atribuyen a su total responsabilidad, asociándolas a un intento de dominación.

- Las conductas ambiguas en situaciones diversas en los niños preferidos (como los intentos para entrar en un grupo) se interpretan de forma positiva, mientras que si las realizan los rechazados son percibidas de forma positiva y negativa casi en la misma proporción.

2. ACEPTACIÓN SOCIAL

En este sentido, “el grado en el que un niño es querido, aceptado, reconocido y apreciado en su grupo de iguales” (Monjas, Sureda y García Bacete, 2008), identifica que sea o no, aceptado socialmente, lo que trae consigo que los iguales busquen su compañía, valoren sus acciones y le consideren amigo, hábitos que acarrearán el desarrollo de las habilidades comunicativas de los niños, la cooperación y las relaciones satisfactorias entre iguales.

2.1 CONDICIONANTES DE LA ACEPTACIÓN SOCIAL

En la segunda parte del estudio de Williams y Asher, (1993), se señalaron seis preguntas esenciales, aunque no exactas, que los niños se hacen mentalmente de forma inconsciente antes de incluir o no a un compañero en su grupo de amigos. En la Tabla 1 pueden observarse aquellas características asociadas a la aceptación social, distribuidas en función de las preguntas esenciales.

Tabla 1
Características Asociadas a la Aceptación Social

¿Es divertido estar con este niño?	<ul style="list-style-type: none"> - Sentido de humor - Recursos, habilidad, competencia - Participación; se implica fácilmente - Cooperativo
¿Este niño es similar a mí?	<ul style="list-style-type: none"> - Intereses y valores comunes - Respeto a los usos y acuerdos de los iguales - Mismo género, raza y edad
¿Este niño es digno de confianza?	<ul style="list-style-type: none"> - Fiable - Honesto - Leal
¿Nos influimos mutuamente en la dirección que a mí me gusta?	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperativo - Sensible
¿Este niño me ayuda a conseguir mis metas?	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperativo - Servicial, atento, que ayuda
¿Este niño me hace sentir bien conmigo mismo?	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo, amable - Sensible - Me gusta

Nota. Fuente: Obtenido de Asher, S.R y Williams, G.A, 1993, p.3.

Ladd (2005); (citado en Ribés, García Bacete, Marande, Milián, Rubio y Roselló, 2015), indicó que una de las claves principales para establecer lazos de amistad con los iguales es desarrollar estrategias de colaboración, de comunicación y participar de intereses y actividades conjuntas que favorecen una mutua implicación emocional y reducen los conflictos que dicha relación pueda suponer.

Según el estudio que llevaron a cabo Sureda, García Bacete y Monjas, (2009), existen diferencias significativas en función del género para argumentar los motivos por los que los niños y niñas escogen a sus amigos; mientras que para los chicos priman las actividades en común y el compañerismo, las competencias y las características físicas, para las chicas cobran mucho más peso las razones de simpatía, diversión o amistad.

No obstante, que un niño muestre cualidades de alguna de estas preguntas no le hace ser aceptado socialmente de manera automática, puesto que las relaciones que se establecen con los iguales se basan en patrones de comportamiento completos en los que las cualidades positivas y negativas se contrarrestan o enfatizan dependiendo de la posición de los niños en el grupo, y donde intervienen diferentes factores como las experiencias pasadas o el contexto en el que ocurren.

3. EL RECHAZO ENTRE IGUALES

Dentro del aula de cualquier centro escolar podemos observar relaciones de amistad, grupos sociales y jerarquías, que dan respuesta a la necesidad de afiliación, autonomía y dominancia de los niños, por ello, cuando estas relaciones interpersonales no tienen lugar de manera adecuada, se genera la incompetencia social que puede desencadenar en relaciones de rechazo.

Durante los últimos años son múltiples las investigaciones que se han realizado sobre las relaciones entre iguales, lo que nos ha llevado a un conocimiento más óptimo sobre el tema que nos compete.

Parfraseando a Monjas, Martín Antón, García Bacete y Sanchiz, 2014, p. 499, una situación de rechazo implica sentimientos negativos (ignorancia, antipatía, desagrado...) de un grupo (generalizado o no) hacia alguno de sus miembros que, por diversos motivos, no gusta a los demás, lo que le supone la exclusión y ser apartado de las dinámicas entre iguales,

perdiendo las oportunidades de contacto y aprendizaje social que tienen lugar con sus compañeros, a la vez que consolida su mala reputación, desencadenando una espiral negativa.

Realidad que afecta al 10-15% del alumnado de cada aula, siendo más frecuente en chicos (16%) que en chicas (5,8%) y manteniéndose prácticamente estable durante toda la escolaridad (García Bacete, Sureda y Monjas, 2008).

El estudio que se realizó en el año 2008 por estos tres autores, demostró que hay más varones rechazados que mujeres en todos los ciclos educativos, con una proporción de rechazados entre 2 y 5 veces mayor a la de rechazadas en todos los ciclos de primaria (aproximadamente un 75%), y hasta 5 veces en infantil y secundaria; siendo un porcentaje estable a lo largo de toda la escolaridad.

Se trata de un fenómeno complejo que, según lo establecido por Cillessen (2008); (citado en García Bacete, Jiménez Lagares, Muñoz Tinoco, Monjas, Sureda, Ferrà, Martín Antón, Marande y Sanchiz, 2013, p.146), presenta múltiples facetas: ser rechazado, percibir rechazo y recibir rechazo, siendo la primera la que se percibe desde el punto de vista sociométrico.

Los niños que “perciben el rechazo” de los demás tienen dificultades para evaluar con exactitud las competencias propias y ajenas, así como para identificar si su conducta gusta o no. En cuanto a la faceta “recibir rechazo”, debemos prestar atención al trato que reciben de sus iguales.

3.1 CONDUCTAS Y CARACTERÍSTICAS ASOCIADAS AL RECHAZO

Como se mencionó con anterioridad, el rechazo surge por diferentes motivos conductuales, no existe únicamente un patrón que conlleve a esta situación social, Bierman, (2004), establece cuatro patrones conductuales asociados al rechazo entre iguales, que García Bacete et al., 2014, han traducido y ejemplificado con argumentos de los niños (véase Tabla 2).

Tabla 2

Patrones Conductuales Asociados al Rechazo Entre Iguales

Poca orientación a los demás	Pocas habilidades comunicativas	<i>No te escucha Nunca habla Es antipático Es aburrido, no tiene conversación.</i>
	Pocas habilidades de autorregulación	<i>Pierde los papeles muy rápido Se enfada cuando no se hace lo que él quiere Siempre está de mal humor</i>
	Falta de empatía y habilidades de comunicación	<i>Nunca comparte ni presta las cosas No deja que nadie toque sus cosas No ayuda a nadie Nunca dice lo siento</i>
Agresivo-Disruptivo	Conducta agresiva	<i>Pega, empuja, hace zancadillas Arma bronca, busca pelea Se mete o pega a los demás sin que nadie le haga nada Insulta, se burla de todos, ridiculiza a los demás Critica y dice cosas de otros a sus espaldas Expande rumores</i>
	Conducta disruptiva	<i>Siempre está molestando. No deja trabajar Se pone detrás tuya y te tira de la ropa Se pone a leer mientras leemos para que nos confundamos Nos pinta la mesa y las libretas Chincha, le gusta hacernos rabiar</i>
Inmaduro y falta de atención	Conductas infantiles y dificultades para mantener la atención en situaciones sociales	<i>Actúa como un bebé No para de hablar Es muy cansino, siempre está encima Hace muchas tonterías Se porta de forma rara Llorica Se enfada por cualquier cosa Lo pierde todo No espera su turno</i>
Ansiedad social y conductas de evitación	Conductas de miedo y ansiedad ante situaciones sociales	<i>Se pone nervioso cuando está con los demás niños Cuando estamos mucha gente pasándolo bien, se va o no nos habla</i>
	Conductas desocupadas y de merodeo	<i>Da vueltas por el patio sin jugar con nadie Nos pone nerviosos porque se pone a mirar cómo jugamos sin decir nada</i>
	Conductas “diferentes” o “extrañas”	<i>No le gusta estar con los demás Prefiere estar solo Es un rarito, no lo entendemos</i>

Nota. Fuente: Basado en Bierman, (2004); citado en García Bacete et al., 2014, p.7.

A diferencia de la aceptación social, relacionada con las habilidades necesarias para mantener relaciones satisfactorias con los iguales, en la base del rechazo están las conductas de agresividad, dominancia, disrupción, diferencia, traición de la confianza y discriminación (Monjas et al., 2008).

En el estudio de Williams y Asher, (1993), donde se establecen las características asociadas a la aceptación social, son definidas también aquellas ligadas a las conductas de

rechazo entre iguales, supeditadas a las seis preguntas que los niños se realizan de manera inconsciente antes de incluir o no a un niño en su grupo de amigos (véase Tabla 3).

Tabla 3
Características Asociadas al Rechazo Entre Iguales

¿Es divertido estar con este niño?	<ul style="list-style-type: none"> - Agresivo, mezquino - Disruptivo - Mandón, dominante - Retraído, aprensivo o temeroso - Bajas habilidades cognitivas
¿Este niño es similar a mí?	<ul style="list-style-type: none"> - Diferentes intereses y valores - No conformidad con los usos y acuerdos de los iguales - Actitud y modos de superioridad - Discapacitado
¿Este niño es digno de confianza?	<ul style="list-style-type: none"> - Agresivo, mezquino - Dishonesto - Traiciona la confianza
¿Nos influimos mutuamente en la dirección que a mí me gusta?	<ul style="list-style-type: none"> - Agresivo, mezquino - Mandón, dominante - Inflexible, rígido
¿Este niño me ayuda a conseguir mis metas?	<ul style="list-style-type: none"> - Disruptivo - Impulsivo
¿Este niño me hace sentir bien conmigo mismo?	<ul style="list-style-type: none"> - Insulta, descalifica - No sensible - Me disgusta

Nota. Fuente: Obtenido de Asher, S.R y Williams, G.A, 1993, p.3.

La revisión de ambas tablas permitió observar que las conductas sociales no habilidosas consideradas agresivas como responder de forma impertinente, enfadarse fácilmente, no prestar atención... y aquellos comportamientos asociados con la timidez y el retraimiento como jugar solo, hablar poco, ser aburrido... priman como conductas asociadas al rechazo; no obstante, parafraseando a Muñoz Tinoco (2007), este tipo de conductas no se manifiestan de forma inicial en los niños, sino que terminan surgiendo debido a los sentimientos negativos del grupo hacia los alumnos rechazados, lo que interfiere en la consecución de las metas grupales y dificulta las interacciones.

Por otra parte, que una conducta sea apropiada depende del contexto en el que se realiza y de las tareas sociales que conlleve, pues si nos situamos en un ambiente de juego, el comportamiento que se espera por parte de los niños será diferente a si nos situamos en el contexto de un aula donde se requieren actitudes de escucha y calma constantes.

3.2 FACTORES DE RIESGO¹

Un factor de riesgo se define como toda aquella situación que aumenta la probabilidad de sufrir un determinado problema.

De los cuatro niveles propuestos por Díaz-Aguado, (2005), para la presente investigación, nos centraremos en el microsistema o contexto inmediato en que se encuentra el individuo, como la escuela (con factores de riesgo como las relaciones con el profesorado y las formas de gestión de grupos), la familia o el lugar en el que transcurre el ocio. En cuanto al nivel individual, Díaz-Aguado tiene en cuenta las dificultades de autorregulación, la ausencia de modelos básicos, la baja confianza y la autoestima; así como la ausencia de adecuadas relaciones de amistad, compañerismo y cooperación en el centro escolar.

Finalmente, en el apartado del mencionado libro, se recogen a modo de resumen los principales factores de riesgo aportados por Cerezo (2002), de los cuales vamos a seleccionar y resumir los referidos a las víctimas, obviando el nivel sociocultural y aquellos apartados que se refieren específicamente a la violencia entre escolares.

Tabla 4
Factores de Riesgo Para la Víctima

A nivel individual	
-	Baja autoestima
-	Pocas habilidades sociales para relacionarse con otros niños
-	Nerviosismo excesivo
-	Rasgos físicos o culturales distintos a los de la mayoría: minorías étnicas, raciales y culturales
-	Discapacidad
-	Trastornos psicopatológicos: trastornos mentales leves, trastornos del estado de ánimo (trastorno depresivo), trastornos de conducta (trastorno por déficit de atención con hiperactividad y trastorno desafiante)
A nivel familiar	
-	Prácticas de crianza inadecuadas: autoritarias o, por el contrario, negligentes
-	Familia disfuncional
-	Poca comunicación familiar
A nivel escolar	
-	Ley del silencio: silencio e inacción que hay alrededor de una agresión entre iguales. [...]
-	Escasa participación en actividades de grupo y pobres relaciones con sus compañeros.
-	Poca comunicación entre alumnado y profesorado.
-	Ausencia de la figura de autoridad de referencia en el centro escolar

Nota. Fuente: Obtenido de Cerezo (2002); citado en Cerezo et al., (2015), pp. 31-32.

¹ La totalidad de este apartado es un resumen de Cerezo, Calvo, Piñero, Sánchez, Monjas y Álvarez, 2015, pp. 27-32).

3.3 SUBTIPOS DE RECHAZO

La combinación de los patrones propuestos por Bierman, (2004), hacen posible la identificación de los subtipos de rechazo, establecidos por García Bacete, et al., (2010), p.131; (citado en García Bacete et al., 2014 p. 8), que trataremos de resumir a continuación:

- **Rechazado agresivo:** Donde encontramos a un 25% del alumnado varón que suele presentar una conducta agresiva incontrolada (como la de explotar al perder en un juego), mientras que los que usan esa agresividad de forma planificada suelen ser tolerados en el aula.
- **Rechazados asilados:** El 15% de los niños presentan alta ansiedad, inmadurez y conductas de evitación, no son capaces de integrarse y preocupan a los adultos porque son excluidos y/o molestados por sus compañeros.
- **Rechazados no agresivos – no retraídos:** Donde encontramos al 60% de los rechazados, niños que gustan menos por características inusuales (minusvalía, etnia diferente, obesidad, falta de atractivo...) o simplemente porque no encajan en el grupo (no comparten los intereses grupales y parecen distantes o aburridos a pesar de mostrar conductas sociales funcionales).

Como puede observarse en los resultados de García Bacete, (2008), con 90 alumnos rechazados por sus iguales pertenecientes a diversos centros escolares de Castellón, España, en el que se realizaron diversos análisis clúster usando las puntuaciones tipificadas de agresión, aislamiento y sociabilidad; la principal diferencia entre los tres subtipos de rechazados anteriormente mencionados, se centra en el nivel de agresión y secundariamente en el nivel de aislamiento de los alumnos, siendo el primer subtipo el más agresivo y el segundo el significativamente más aislado, mientras que ninguno de los tres se diferencia en sociabilidad.

3.4 VARIABLES IMPLICADAS EN EL PROCESO DE RECHAZO

Parafraseando a Muñoz Tinoco (2007), el rechazo actúa en las conductas individuales que desagradan a un grupo, pero no parte individualmente de sus miembros sino del grupo en sí, actuando como una fuerza socializadora que resta oportunidades de aprendizaje social, genera sesgos para interpretar las conductas ajenas, merma la confianza, genera sentimientos negativos y puede desencadenar en una situación crónica, implicando una serie de variables

sobre las que se puede intervenir, a las que hemos añadido las competentes a esta investigación:

- 1) **Conducta social del rechazado:** Referida a la capacidad de autorregulación y control de impulsos, baja autoestima, habilidades de comunicación, conductas asertivas en la resolución de conflictos... capacidades que los niños en este tipo de situaciones carecen o tienen mínimamente desarrolladas.

- 1) **Autoestima:** Para Garma y Elexpuru (1999), es la evaluación que el sujeto hace sobre sí mismo, implicando un juicio de valor que conlleva a la aceptación o el rechazo, siendo el componente evaluativo y afectivo del autoconcepto.

Sánchez Santa-Bárbara (1999) afirma que actualmente se ha incorporado una nueva línea de pensamiento que incorpora la pertenencia a los grupos que contribuyen a la socialización (familia, iguales, escuela...) como fuente de la autoestima.

- 2) **Autoconcepto:** Según Shavelson, Hubner y Stanton (1976), es la percepción que cada persona tiene sobre sí mismo, construida por medio de las experiencias y relaciones que se mantienen con las personas significativas para uno mismo.

- 2) **Pensamientos y representaciones sociales sesgadas por el rechazo,** lo que conlleva a justificar las acciones de ambas partes, por ejemplo, justificando la agresión como autodefensa o intencionalidad del otro.

- 1) **Agresividad:** La agresión es vista como el correlato más frecuente del rechazo (Asher y MacDonald, 2009; Bierman, 2004; Newcomb, Bukowski y Pattee, 1993), y sin duda, la imagen del niño agresivo es la que con más rapidez se asocia a la etiqueta de un *niño rechazado*. (García Bacete et al., 2014, p. 6).

“Al hablar de comportamiento agresivo se hace alusión al comportamiento que implica acción de herir, por tanto, a cualquier comportamiento dirigido a otro individuo bajo una clara intencionalidad de hacer daño.” (Cerezo et al., 2015, p.12).

2. **La respuesta del grupo y la vivencia del rechazo**, si el rechazo o la respuesta negativa se vuelven crónicos, la conducta empeora, dando lugar a situaciones de victimización, que pueden derivar en depresión, hostilidad o deseos de venganza.

- 1) **Victimización:** Cerezo et al., (2015), establecen que se considera a las víctimas físicamente más inseguros, débiles y retraídos, presentando situaciones de llanto o sumisión, son niños (en este caso) que sienten indefensión, guardan silencio o fingen que no les afecta.

Parafraseando a Reátiga (2009), una situación de este estilo pone en relieve el impacto y la fuerza de la intimidación y el abuso de poder.

En el estudio realizado por Blaya (2011), vemos que la suma de aquellos alumnos que se consideran víctimas es del 6,6%, frente al 11,7% de los alumnos que sufren algún tipo de violencia física o psicológica.

3. **Consecuencias académicas del rechazo:** Como veremos más adelante, Bierman (2004); (citado en García Bacete et al., 2013), señala que el rechazo, a corto plazo, afecta al rendimiento académico de los niños, lo que conlleva a la obtención de calificaciones bajas o suspensas.

“Son varios los estudios que establecen unas fuertes relaciones entre el pobre nivel de relaciones o rechazo con las siguientes variables: conducta destructiva del adolescente (Roft,1.972), dificultades emocionales (Cowen, 1.973), individualismo y aislamiento (Jhonson, 1.977), bajo rendimiento académico (Gimeo, 1.976 y Coll, 1.984).” (García Correa, 1992, p.15)

3.5 MOTIVOS DEL RECHAZO

Gracias al estudio elaborado por Rogosch y Newcombs (1989); (citado en Sanahuja, García Bacete, Marande, Rubio, Milián y Roselló, 2013), se concluyó que los niños se rechazan principalmente por cuestiones relacionadas con el aspecto físico, las habilidades físicas pobres, el funcionamiento del aula, ser inmaduros, desleales, por excluir a los demás, por no gustar y hacer cochinadas, ser el blanco de las bromas de los demás o meterse en problemas.

Monjas et al., (2008), determinan gracias a su estudio, nueve categorías de aceptación y quince de rechazo con sus respectivos ejemplos, y una tabla de frecuencias de elección, que nos permiten afirmar que, debido a la obtención del 21,4% de las respuestas, los niños eligen la categoría 12, dominancia y superioridad, como la razón más frecuente para rechazar a sus iguales; dentro de la cual destaca prepotencia con el 14,8% de las respuestas de esa categoría.

Existe después un bloque de motivos que oscilan entre el 10%: Agresión física (categoría 13), agresión verbal (categoría 11), tonto-niñato-inmaduro (categoría 9), me cae mal (categoría 3) y pesado-molesto (categoría 10); y finalmente, otro bloque compuesto por las categorías que agrupan un 5% de las respuestas de los niños: Falta de amistad (categoría 1), aburrido/retraído (categoría 8) y falta de relación (categoría 15); encontrando las demás categorías con pocas respuestas. Por último, destacar que, a diferencia de los resultados obtenidos por Rogosch y Newcombs (1989), la categoría 4, características físicas, no es un motivo significativo en este estudio.

Las razones por las que un niño puede ser rechazado son diversas y no siempre pueden encontrarse tras una conducta desajustada, hay niños que simplemente no encajan en el grupo o se les considera distintos; en otros casos, obviamente, sí aparece una conducta que irrita o molesta a los iguales [...]. En cualquier caso, el rechazo tiene su origen en la expresión de un “no me gustas” por un número significativo de compañeros, que conlleva que se le ignore, evite o excluya de las oportunidades de aprendizaje y de diversión con los iguales (García Bacete et al., 2013, p.146).

Sureda, Vellibre, García-Bacete y Monjas, (2005), establecen una serie de motivos de aceptación y rechazo entre iguales en contextos escolares, divididos en diferentes categorías estipuladas para cada ciclo escolar en el caso de los motivos de aceptación. Para el presente estudio, se seleccionó la categoría total de motivos de rechazo, así como el tercer ciclo de los motivos referidos a la aceptación (correspondiente con el segundo internivel de Primaria), que fueron modificados en función de los motivos aportados por los alumnos de la presente investigación, añadiendo ejemplos nuevos y elaborando una nueva categoría con sus correspondientes ejemplificaciones que pueden observarse en las Tabla 5 y 6 respectivamente.

Tabla 5

Categorías de Rechazo Modificadas

Falta de amistad, interés hacia mi
“no es un buen/a amigo/a”, “no me deja las cosas, no me ayuda”, “no se interesa por mí”, “siempre juega con sus amigos/as”, “a veces no me deja jugar”, “no hablo con él/ella”, “no le/la conozco”, “no me escoge para jugar”, “no compartimos gustos”
Características Físicas, Apariencia
“es fea”, “no se peina”, “se quita los mocos”, “es un guarro/a”
No me gusta/ no me agrada
“no me cae bien”, “no me gusta”, “es raro”, “no es simpático/a”, “no es agradable”, “tiene mal humor”, “es borde”, “se enfada por todo”, “se pone histérico/a”, “me hace rabiñar, me chinchá”, “me trata mal”, “me critica”, “pesimista”, “triste”, “parece que está loco/a”
Inmadurez, retraimiento, incompetencia social
“hace trampas al jugar”, “tímido/a”, “nunca habla con nadie”, “me molesta”, “me interrumpe”, “llorón/a”, “muy pesado/a”, “hace el tonto”, “se hace el gracioso”, “quejica”, “contestón/a”, “no me escucha”, “egoísta”, “se chulea”, “muy bruto/a”, “dice palabrotas”, “contesta mal”, “es muy nervioso/a”, “cotilla”, “entrometida/o”, “impaciente”, “mentiroso/a”, “echa la culpa”, “se cree el/la mejor”, “repelente”, “impulsivo”, “inmaduro”, “chivato/a”, “mandón/a”
Características escolares, académica
“no estudia”, “copia a los otros”, “se porta mal en clase”, “es vago”, “siempre habla”, “no hace lo que dice la profe”, “no trae los deberes”, “nunca trae el material”, “me desconcentra”, “no deja trabajar en clase”, “me castigan por su culpa”, “saca el dedo al profesor cuando no miran”, “insulta a los profesores”, “tiene que ser el/la mejor en todo”
Agresión física/verbal
“insulta”, “pega”, “grita”, “me persigue”, “hace daño a los demás” “me tira cosas” “se ríe de mí”, “se ríe de los demás”, “ofende y no se disculpa”, “me araña”, “me deja en ridículo si hago algo mal”

Nota. Basado en las categorías de Sureda et al., (2005), p.2.

Tabla 6

Categorías de Aceptación para el Tercer Ciclo de Educación Primaria

Compañerismo
“nos ayudamos” “me ayuda”, “me presta las cosas”, “jugamos juntos”, “nos divertimos juntos”, “me deja jugar”, “juega con las chicas”, “me ayuda a calmarme”, “hacemos buen equipo”
Satisfacción en las relaciones
“es muy bueno/a conmigo”, “me cae muy bien”, “me anima cuando estoy triste”, “hablamos mucho”, “la quiero”, “me gusta su actitud”, “confío en el”
Descriptivos personales
“es gracioso/a”, “es divertido/a”, “es amable”, “es cariñoso/a”, “tiene buen corazón”, “generoso/a”, “creativa/o”, “simpático/a”, “maja/o”, “no se enfada”, “sonriente”, “te perdona”, “tranquilo/a”, “es honesto”
Buen alumno
“es listo/a”, “es trabajador/a”, “es buen/a alumno/a”, “se porta muy bien”, “esta con todos”, “te ayuda con las tareas”, “te enseña”, “me deja cosas”
Duración e intensidad de la amistad
“fue el primer amigo/a que tuve cuando llegué a la escuela”, “hace muchos años que nos conocemos”, “llevamos juntos desde infantil”, “muy amigos”, “mejor amiga/o”, “mismos gustos”, “llevamos juntos desde primero de primaria”, “el/la primero con el que empecé a jugar”, “es buen amigo”
Relaciones extraescolares
“Somos vecinos”, “venimos juntos al colegio”. “voy a jugar a su casa”, “viene a jugar a mí casa”, “vamos al parque juntos”, “duermo en su casa”, “me invita a su cumpleaños”, “vamos juntos de campamento/excursión”
Falta de agresión
“no pega”, “no insulta”, “me defiende”, “no se ríe de los demás”

Nota. Basado en las categorías de Sureda et al., (2005), p.3.

3.6 FORMACIÓN Y MANTENIMIENTO DEL RECHAZO

Marande, García Bacete, Greta y Milián (2011), García Bacete, Sureda García y Monjas Casares (2010) sintetizan la teoría transaccional de Coie (1990), afirmando que existen dos fases iniciales en el proceso del rechazo entre iguales:

- **Fase emergente:** En la que la interacción con los iguales conduce al rechazo inicial, donde las relaciones negativas son temporales y circunstanciales.
- **Fase de mantenimiento:** En la que el rechazo deviene estable y se inicia su influencia en los patrones conductuales y cognitivos tanto del niño como del grupo de iguales, con relaciones negativas cada vez más frecuentes, intensas y generalizadas.

3.7 PERFIL DEL RECHAZADO

En el García-Bacete, Musitu y García, (1990); (citado en García Bacete et al., 2010), se estableció el perfil ecológico de los alumnos rechazados, significativamente diferenciados por sus padres, sus compañeros y profesores, que, en comparación con el resto de sus compañeros, tienen:

- a) Escaso nivel de actividad social (no son elegidos)
- b) Menor autoestima (escolar, social, autocontrol)
- c) Disfrutan menos de las actividades de clase, se muestran insatisfechos con las relaciones-ayudas de profesores y compañeros y con la claridad-coherencia-penalización de las normas de clase
- d) Perciben a sus familias como menos cohesionadas, más conflictivas, con menor grado de comunicación positiva y participación en actividades culturales.

Habitualmente, las familias de los rechazados presentan menor nivel de estudios, mayor autoritarismo, valoran negativamente la enseñanza y al cuerpo docente que la imparte. Por parte de los docentes las familias son percibidas como menos partícipes en el proceso de enseñanza y la comunidad educativa y con un grado bajo de comunicación con el profesorado.

Como afirman García Bacete et al., (2014), existen evidencias de que los niños en situación de rechazo reciben un tratamiento diferencial por parte de sus iguales, manifestándose los sentimientos negativos del grupo en conductas concretas, por ello los

rechazados:

- Reciben menos atención visual e iniciativas sociales de los iguales que los niños más queridos.
- Reciben una respuesta menos favorable por sus intentos de entrar en un grupo, incluso cuando emplean las mismas estrategias que los preferidos.
- Reciben menos refuerzo social y reciprocidad.
- Cuando emiten conductas negativas, es mucho más probable que los iguales respondan con una conducta igualmente negativa.

3.8 REPUTACIÓN DE LOS RECHAZADOS²

Entendemos reputación como la consideración, opinión o estima que se tiene hacia alguien o algo; es la imagen social, pública y normalmente compartida que un individuo tiene hacia un grupo de personas y, habitualmente, tiene que ver con el prestigio y la fama. Se trata por tanto de un juicio colectivo.

“En un aula la reputación de un alumno se refiere a los juicios compartidos por sus compañeros en relación a sus “habilidades” y “simpatías”” (Gest, Rulison, Davidson, Welsh, y Domitrovich, 2008; citado en Thorne, Ráez, Claux y de la Flor Arbulú, 1988), por el medio de los cuales se interpretan sesgadamente las conductas, ya que una misma acción negativa (lanzar una bola de papel a un compañero) puede juzgarse como broma por el grupo si la realiza un niño popular o como agresión si lo efectúa un rechazado.

Normalmente las reputaciones se forman sobre la base de comentarios y conductas emitidas en situaciones de interacción directa; no obstante, basándose en el trabajo de Hughes, Cavell y Willson, 2001, los autores establecen situaciones en las que se generan las reputaciones de los rechazados:

- **Interacciones directas con los iguales y el profesorado** que construirán la reputación del niño a partir de su relación con él.
- **Situaciones diversas en las que todo el grupo es testigo del trato que recibe el niño rechazado por parte de otros iguales o del profesorado:** Elaborando la reputación por medio de la observación de las reacciones de los iguales y de los elogios

² La totalidad de este apartado es un resumen de García Bacete et al., 2014, pp.16-18.

y críticas que el niño rechazado recibe por parte del profesor.

- **Escenarios en los que no está el niño rechazado.** Por medio de los comentarios que se escuchan sobre él (rumores, chismorreos, etiquetas...).

3.9 CONSECUENCIAS DE SER RECHAZADO

El rechazo de los iguales en la infancia es una de las dificultades que tiene más consecuencias negativas para el ajuste psicosocial (Burt, Obradovic, Long y Masten, (2008); citado en García Bacete et al., 2013), ya que priva a los niños de una de las necesidades sociales básicas como es la pertenencia a un grupo social y la aceptación.

No se trata de evitar estas situaciones a toda costa, puesto que son esencialmente necesarias para aprender y desarrollar habilidades como la gestión de conflictos, la colaboración con los demás, adoptar otros puntos de vista, dar y recibir apoyo... que prepararán a los niños para afrontar las situaciones futuras en las que intervengan desconocidos (García Bacete et al., 2010); no obstante, para algunos de ellos, el rechazo es la base central de su día a día, una situación que se agrava debido a la hostilidad recibida de sus compañeros y a la pérdida de oportunidades de aprender con los iguales.

Bierman (2004), denota una serie de consecuencias del rechazo tanto a corto plazo (soledad y bajo rendimiento académico) como a largo plazo (depresión, baja autoestima, ansiedad, abandono social, problemas de conducta o conducta antisocial), que aumentan la hostilidad grupal, generando dos consecuencias diferentes en función del subtipo de rechazo:

- **Realismo depresivo:** En rechazados retraídos, los niños saben que no los quieren, notan que les rechazan así que tienen de aislarse de sus compañeros, lo que contribuye a dar estabilidad al rechazo.
- **Mecanismos de protección del yo:** Los rechazados agresivos desarrollan mecanismos de autojustificación de su conducta con hostilidad y frustración, lo que, unido a sus dificultades de regulación emocional, perpetúan la condición de rechazo.

La privación de las relaciones sociales con el resto de compañeros que sufren los niños rechazados, hace que estos se relacionen frecuentemente con el colectivo que se encuentra en su misma condición.

3.10 INFLUENCIA DE LOS RECHAZADOS

Los rechazados son menos influyentes en el grupo, menos escuchados, se siguen menos sus iniciativas y tienen menos oportunidades de hacer amigos, razón por la que acaban juntándose con los compañeros que comparten sus características (Nesdale, 2001; citado en García Bacete et al., 2013), lo que, en cierto modo, no favorece a ninguno de sus miembros porque únicamente buscan protección y mantienen relaciones de baja calidad.

Como veremos más adelante, el papel de los profesores es crucial a la hora de influir en el comportamiento de los niños, pues su conducta define lo que será reforzado y “castigado” en el aula por el resto de compañeros.

3.11 PAPEL DEL DOCENTE EN EL RECHAZO

Los niños pasan gran parte de sus vidas en la Escuela, por lo que el papel del profesor es esencial para suscitar las habilidades sociales adecuadas; las normas que se establezcan en el aula, el refuerzo de algunas conductas y la sanción de otras, influirá en las percepciones de los niños.

“El profesor constituye con frecuencia un “otro significativo” para el niño, de modo tal que su “feedback” influye de manera significativa en su autoestima, en su rendimiento y en sus relaciones sociales con el resto de compañeros” (Hargreaves, 1978; García, 1989; Machargo, 1991; citado en Cava y Musitu, 2000).

Si un docente muestra aversión hacia un tipo de conductas, a un estudiante o a un conjunto de ellos, el resto del aula puede sesgar su comportamiento hacia sus compañeros e incluso modificar una conducta existente, ya que los niños adoptan o tratan de imitar los gustos del maestro para agradarle.

Establecidos por Chang, (2003); citados en García Bacete et al., (2014), encontramos algunos efectos de las conductas del profesorado sobre los niños:

- Las conductas de cuidado y apoyo por parte del profesor mejoran la aceptación de estudiantes aislados y agresivos. El apoyo del profesor (proximidad, trato personal, ayuda...) actúa como un paraguas protector a todos los niveles cognitivos y afectivos.

- Las actitudes del profesorado ante las conductas agresivas y retraídas provocan la misma respuesta en los niños; si el maestro se manifiesta molesto con la conducta agresiva, esta será rechazada por el aula, pero si se muestra más tolerante, provocará la compasión de los niños y se atenuará el rechazo.
- A veces, la atención del profesorado hacia las conductas negativas, especialmente las agresivas, sirven como refuerzo del mal comportamiento y contribuyen a la autopercepción inflada de los niños agresivos.

Por otra parte, los resultados obtenidos en el estudio de Cava y Musitu, (2000), revelan que el profesor tiene una percepción diferente de las distintas tipologías sociométricas, percibiendo más favorablemente a los alumnos preferidos y de manera menos favorable a rechazados e ignorados para las cuatro dimensiones que se consideraron: grado de aceptación del niño por los compañeros, grado de cooperación del niño en el aula, rendimiento del alumno y estimación de su éxito académico futuro.

Para la primera de las dimensiones, el docente tiene un conocimiento bastante preciso de las relaciones que existen entre los compañeros, la percepción de segunda dimensión puede verse afectada por las conductas disruptivas de los rechazados o el retraimiento de los ignorados; y, en cuanto a las últimas dimensiones, la opinión del profesor parece sustentarse en la realidad cotidiana en la que está habituado a evaluar a sus alumnos y por consiguiente dispone información sobre su rendimiento real.

4. SOCIOMETRÍA Y ESTATUS SOCIOMÉTRICO

Llegados a este punto, debemos entender que el rechazo es una cuestión sociométrica que se basa en las preferencias y antipatías de los iguales hacia el resto de sus compañeros, siendo, por tanto, necesario establecer una definición de sociometría.

Según Bautista, Casas, Pineda, Bezanilla, Renero y Silva, (2009), La sociometría [...] utilizada por la psicología social, proviene de los términos latinos *Socius* (amigo, compañero) y *metrum* (medida) y ha sido aceptada como la medida de las relaciones sociales entre los miembros de un grupo. En su mayoría, su aplicación se ha concentrado en el ámbito educativo; aunque se ha utilizado en una gran variedad de contextos sociales (Barrasa y Gil, 2004).

Fue elaborada por Jacob Levy Moreno (1930) y nos facilita información sobre el número de elecciones o rechazos que un sujeto recibe y, por tanto, sobre su posición en el grupo de alumnos, por medio del estatus sociométrico, que según lo establecido por Bezanilla (2011), es un concepto que surge de investigaciones empíricas en las que Moreno descubre la importancia de identificar a la posición que ocupan las personas dentro del grupo y la comunidad a la que pertenecen; [...] permite identificar no solo qué tan elegida y rechazada es una persona, sino también su capacidad y posibilidades de adaptación a un grupo o colectividad, el posible movimiento y reacomodo de las posiciones de los miembros del grupo a parte de la intervención [...] (pp.18-19).

Existen dos grandes sistemas de identificación de tipos sociométricos, los que utilizan las puntuaciones típicas para establecer los valores de corte (métodos estandarizados); entre los que destacan los métodos de Coie, Dodge y Coppotelli, (1982) y Coie y Dodge (1983); y los que desarrollan puntos de corte basados en las probabilidades binomiales (métodos de probabilidades); propuesto por Newcomb y Bukowski (1983); ambos retoman la idea de los grupos extremos propuesta originalmente por Moreno y Bronfenbrenner. García-Bacete (2006, 2007) ha mostrado los problemas que plantean los métodos estandarizados y ha propuesto un sistema alternativo al de Newcomb y Bukowski, que ha mostrado una mayor capacidad discriminante. (García Bacete et al.,2010, p.127).

La base de los instrumentos de media empleados, parafraseando a Martín y Muñoz, (2009), es la técnica de las nominaciones, que consiste en pedir a los alumnos que nombren aquellos compañeros con los que les gusta estar y aquellos con los que no, para contabilizar el número de elecciones y rechazos que recibe cada uno, pudiendo establecer la preferencia social, el impacto social y la identificación de los alumnos según su estatus sociométrico.

Como afirman García Bacete et al., (2010), desde los trabajos de Coie et al., (1982), la literatura actual diferencia entre cinco tipos sociométricos diferentes: preferidos, rechazados, ignorados, controvertidos y promedios.

La delimitación conceptual de los cinco tipos sociométricos es bastante clara. Los llamados preferidos se caracterizan por niveles altos de nominaciones positivas y niveles bajos de nominaciones negativas. Los rechazados se caracterizarían por niveles altos de nominaciones negativas y niveles bajos de nominaciones positivas. Los ignorados por niveles bajos en las dos dimensiones y los controvertidos por niveles medios-altos tanto de nominaciones positivas como negativas (García Bacete et al., 2014).

Según establecen Martín y Muñoz de Bustillo (2009), los alumnos preferidos son aquellos con una buena adaptación en la escuela, interactúan de manera adecuada con los compañeros, desarrollan lazos de amistad positivos, actitudes de ayuda y cooperación, resolución de conflictos, respeto a las normas y la autoridad. Por otra parte, Díaz Aguado y Andrés, (2003), establecen que los alumnos rechazados suelen tener problemas de relación con la autoridad, no establecen relaciones simétricas de colaboración, no poseen habilidades para expresar aceptación y presentan una desmesurada necesidad de llamar la atención sobre sí mismos porque no son capaces de adaptarse adecuadamente a las situaciones grupales.

García Bacete, (2006), establece que los alumnos rechazados se caracterizan por presentar altos niveles de agresividad y aislamiento y tasas muy bajas en sociabilidad; y los alumnos ignorados por tener tasas bajas de comportamientos agresivos y prosociales.

Jiménez, (2003), diferencia a los rechazados y controvertidos por la agresividad y sociabilidad. Y de nuevo, García Bacete, (2007), aporta una definición más ajustada de los perfiles sociométricos que tomamos en consideración, exponiendo a los preferidos como alumnos más sociables, con tasas de agresividad muy bajas; a los ignorados con niveles muy bajos de agresividad, bajos de sociabilidad y entre medios-bajos de aislamiento; y por último; los rechazados y controvertidos, tendrían tasas por encima de la media en agresividad y conductas de aislamiento; siendo los segundos menos sociales que los preferidos.

Como puede observarse, el perfil del rechazado se caracteriza por conductas disruptivas con la autoridad, agresividad y baja sociabilidad, mientras que los preferidos suelen tener una buena adaptación a las normas y actitudes sociables favorecedoras; por otro lado, ignorados y controvertidos ponen de manifiesto la presencia del grado de aislamiento, así como las actitudes agresivas que les diferencian.

De acuerdo con la investigación que García Bacete realizó en 2006 (citada en García Bacete et al., 2010), se demostró que los porcentajes de una misma tipología sociométrica variaban en función de los instrumentos empleados; manteniendo a modo orientativo los siguientes intervalos: entre 10-15% de preferidos y rechazados, ligeramente superiores los ignorados (12-17%) y con menor porcentaje los controvertidos (2-6%). Dos años más tarde, en la investigación que realizan García Bacete y Monjas (2008); citada en el mismo artículo; con una muestra de 2173 alumnos, demuestran que “Los únicos cambios significativos que se producen a lo largo de la escolaridad son que el porcentaje de preferidos es menor en infantil y en secundaria y que el nivel sociométrico más indiferenciado se da en infantil. Es

preciso destacar que el número de rechazados no varía a lo largo de la escolaridad.” (García Bacete et al., 2010 p.128).

Según lo establecido en García Bacete et al., (2010), el procedimiento que propuso el autor emplea los cálculos de la probabilidad binomial de las nominaciones positivas recibidas (NPR) y las nominaciones negativas recibidas (NNR) en el test sociométrico, con el objetivo de determinar para un nivel de probabilidad determinado ($p \leq 0.05$; $p \leq 0.01$; $p \leq 0.001$), dos puntos de corte o límites a partir de los cuales el NPR o el NNR recibido por un alumno es significativamente alto (LS_{NPR} y LS_{NNR}), o significativamente bajo (LI_{NPR} y LI_{NNR}). [...] Para realizar los cálculos que conducen a la determinación del tipo sociométrico, así como de una serie de índices individuales y grupales que caracterizan a cada alumno y a su grupo clase, González y García-Bacete han elaborado un programa de ordenador, el Sociomet, que ha sido empleado en la presente investigación.

García Bacete (2006,2007), elaboró unos procedimientos de identificación de los tipos sociométricos (véase Figura 2), debido a los que podemos deducir que los rechazados son los que reciben un número de nominaciones negativas igual o superior al límite superior de nominaciones negativas y un número de nominaciones positivas inferior a la media de nominaciones positivas.

Figura 2.

Procedimiento de Identificación de Tipos Sociométricos Propuesto por García Bacete (2006,2007)

Preferido:	$NPR \geq LS_{NPR}$ y $NNR < M_{NNR}$
Rechazado:	$NNR \geq LS_{NNR}$ y $NPR < M_{NPR}$
Ignorado:	$NPR \leq 1^*$ 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; M_{NPR} y M_{NNR} , media de NPR y de NNR, respectivamente; LS_{NPR} y LS_{NNR} , límite superior de NPR y de NNR, respectivamente; LI_{NPR} y LI_{NNR} , límite inferior de NPR y de NNR, respectivamente. *En el caso de nominaciones ilimitadas el valor será el límite inferior de NPR (LI_{NPR}), que como mínimo será 1.

Nota. Fuente: García Bacete et al., (2010), p.128.

CAPÍTULO 3: MÉTODO

Con el diseño inicial de caracterizar el fenómeno de rechazo entre iguales de forma diferencial en un centro educativo concreto, se llevó a cabo, en colaboración con un centro de la provincia vallisoletana y los tutores de la Universidad de Valladolid, un estudio exploratorio en el que se obtuvieron datos del alumnado y los tutores de aula, empleando diferentes cuestionarios.

1. DISEÑO

Para cumplir con el propósito de este trabajo, se llevó a cabo una investigación no experimental de tipo transeccional exploratorio; de la presencia y exploración de rechazados y los que no lo son; no se manipularon las variables independientes, ni se generaron escenarios específicos, se observaron situaciones ya existentes en un momento puntual; los datos de los cuestionarios se recogieron de una sola vez y servirán para, en un futuro próximo, poder plantear una investigación más profunda y una estrategia de intervención.

2. MUESTRA

De los 129 sujetos propuestos de manera inicial, participaron un total de 122 personas; 5 profesores y 117 alumnos, 64 niños (55%) y 53 niñas (45%), de entre 9 y 12 años de edad, escolarizados en un centro público de la provincia de Valladolid; la distribución de las aulas, puede observarse en las Tablas 7. En cuanto a los repetidores, encontramos un total de 5 repetidores (que ocupan el 4% de la muestra) frente a 119 (96%) que no lo son.

Tabla 7

	Frecuencia	Porcentaje
4º EP	48	41
5º EP	44	38
6º EP	25	21
Total	117	100

Como se puede apreciar, 4º de Primaria dispone del mayor número de participantes, con casi el doble de los alumnos de 6º, seguidos por 5º de primaria con solo dos alumnos menos que el curso a la cabeza. El número de repetidores por otra parte, representa un porcentaje mínimo respecto al de alumnos que no lo son.

3. VARIABLES E INSTRUMENTOS

En este apartado se presenta la relación de instrumentos que se han empleado en la investigación, ordenados en función del cuestionado. Casi la totalidad de elementos han sido cumplimentados por los sujetos (autoinforme o informe de iguales), siendo uno de ellos llevado a cabo en formato entrevista.

3.1 CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA EN EDUCACIÓN PRIMARIA (AEP)

El cuestionario AEP (Ramos, Giménez, Muñoz-Adell y Lapaz, 2006) pretende evaluar la autoestima, siendo adecuado para las edades correspondientes a los cursos objeto de estudio (4º a 6º de Primaria) al emplear un lenguaje sencillo y claro ajustado a las edades para las que está destinado por medio de 17 preguntas breves acompañadas de ilustraciones que ofrecen tres opciones de respuesta: sí/no/a veces.

Las preguntas utilizadas son:

Me gusto como soy	Soy feliz
Saco buenas notas	Soy torpe jugando
Soy una persona importante	Entiendo al profesor
Me gustaría ser otra persona	Me gusta estudiar
Sé leer bien	Me gusta mi ropa
Pienso que soy guapa o guapo	Sé sumar y restar bien
Tardo mucho en hacer mis deberes	Soy una persona limpia
Creo que estoy gordo o gorda	
Me gusta ir al colegio	
Tengo unos dientes bonitos	

Tiene una corrección sencilla en la que se le adjudica un valor numérico a los tres tipos de respuesta, invertido para las preguntas número 4,7,8 y 12; las puntuaciones se suman y se anotan en las casillas finales para posteriormente el percentil e interpretar los resultados según las tablas que aporta el cuestionario.

3.2 ESCALA DE VICTIMIZACIÓN

Se trata de un autoinforme de 9 ítems elaborado en ad hoc por el grupo GREI, (2010b); publicado en García Bacete et al., 2014; en el que se pide que el cuestionado informe de la frecuencia (Nunca, Pocas veces, Bastantes veces, Casi todos los días) con la que, en el último mes, le han ocurrido diferentes situaciones referidas al acoso y a la victimización por parte de sus compañeros, como por ejemplo Algunos niños de la clase te dejan fuera de los juegos y no quieren estar conmigo.

Para la validación se realizó un AFE de componentes principales y rotación varimax. La prueba Kaiser-Meyer Olkin es .902 y la prueba de esfericidad de Barlett 2702.405 ($gl = 28$; $p < .000$). Se han seleccionado los factores con autovalores mayores que 1. Los 9 ítems forman un único factor (con un total de varianza explicada de 44.94%). Finalmente se realizó un AFC por el método robusto, que indican que los 9 ítems informan de forma adecuada de un solo factor de victimización (χ^2 S-B (20) = 26.2302, $p = .158$; χ^2 S-B /df = 1.31; BBNN = .98; CFI = .99; RMSEA = .035, con el 90% del intervalo de confianza entre .000 y .068), y con una alta fiabilidad ($\alpha = .82$).

3.3 CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO DE NOMINACIONES ENTRE IGUALES

Como se ha comentado con anterioridad, para estudiar las preferencias entre iguales y conocer las tipologías sociométricas, se ha empleado este cuestionario (GREI, 2009; publicado en García Bacete y González 2010), en el que cada alumno debía nominar a sus compañeros en función de 4 preguntas diferentes que muestran la predilección del alumnado y sus percepciones sobre las preferencias de los demás hacia ellos mismos. Para este cuestionario, que se realizó en formato entrevista, los alumnos acudían por orden de llamada a una sala en la que la investigadora realizaba las preguntas a los cuestionados que respondían de forma oral (mientras un dispositivo digital grababa el audio para respaldar la veracidad de los datos) y la entrevistadora anotaba sus respuestas en los cuestionarios.

Con el fin de facilitar las posibles respuestas de los alumnos, en la mesa en la que se encontraban había un listado con los nombres de sus compañeros y números de clase acompañados de las fotografías de cada uno. El número de nominaciones permitido era ilimitado.

Las preguntas empleadas fueron:

¿Quiénes son los compañeros o compañeras de esta clase que eliges como MEJORES AMIGOS? Escríbelos por orden de MÁS a MENOS e indica su número de lista si lo conoces. ¿Por qué?

¿Quiénes son los compañeros o compañeras de esta clase que MENOS TE GUSTAN COMO AMIGOS? Escríbelos por orden de MENOS a MÁS e indica su número de lista. ¿Por qué?

¿Quiénes son los compañeros o compañeras de esta clase que crees te habrán elegido como uno de sus MEJORES AMIGOS? Escríbelos por orden de MÁS a MENOS e indica su número de lista si lo conoces. ¿Por qué?

¿Quiénes son los compañeros o compañeras de esta clase que crees que te habrán nombrado entre los que MENOS TE GUSTAN? Escríbelos por orden de MENOS a MÁS e indica su número de lista. ¿Por qué?

Los datos obtenidos por los cuestionarios se analizaron mediante el software Sociomet (González y García Bacete, 2010a), que nos proporciona la identificación de tipos sociométricos de cada aula, así como un amplio número de indicadores que no serán considerados relevantes para la presente investigación.

3.4 ESCALA DE PUNTUACIONES ENTRE IGUALES (Peer Rating)

El Peer Rating, (GREI, 2009; adaptado de Hymel y Asher, 1977; citado Andrés, 2013), es empleado para medir la reputación social de los alumnos del aula; cada uno de los niños puntúa a sus compañeros respecto a un criterio (1: Nada, 2: Muy poco, 3: Algo, 4: Bastante y 5: Mucho) que nos permite obtener mucha información de manera rápida y sencilla.

Se presenta al alumno una lista con sus compañeros de clase y se les debe puntuar en función de cuatro criterios:

Prosocialidad (“¿Cuánto ayuda los demás?”)

Agresividad (“¿Cuánto pega a los demás?”)

Timidez (“¿Cuánta vergüenza le da estar con otros niños?”)

Aislamiento (“¿Cuánto le buscan para jugar?”)

Me gusta (“¿cuánto te gusta estar con él/ella?”)

Para una mejor comprensión a la hora de efectuar la corrección del instrumento, los valores de las preguntas 2 y 3; referidos a la agresividad y timidez; fueron recodificados, por lo que una puntuación alta en estos factores supondría una aproximación más cercana a los conceptos “No pega a los demás” y “No le da vergüenza estar con los demás”; razón por la que, para la elaboración de las tablas, la nomenclatura del factor se cambió a *Menos timidez y menor agresividad*.

El cálculo de los resultados evalúa la Aceptación general, es decir, la aceptación media del sujeto por el grupo de iguales, que se calcula, para cada uno de los sujetos, multiplicando el número de veces que un niño es señalado en cada una de las categorías por el valor de cada categoría partido por el número de veces que es elegido.

3.5 TAXONOMÍA DE LAS SITUACIONES SOCIALES PROBLEMÁTICAS (TOPS)

Con las siglas TOPS (Dodge, McClaskey y Feldman, 1985; citado en Carrasco, 2006; traducido y adaptado por el GRUPO GREI, García Bacete et al., 2014), esta escala valorativa con 44 preguntas pretende evaluar la competencia social de los alumnos desde el punto de vista del docente en diferentes situaciones: Entrada al grupo de iguales (p.ej., cuando un niño pide a otro que juegue con él y el segundo prefiere jugar con un tercero), respuesta a la provocación (p.ej., cuando un compañero se cuele delante de otro o le roba el turno), respuesta al fracaso (p.ej., cuando un niño está jugando con un compañero y se da cuenta de que éste está a punto de ganarle), respuesta al éxito (p.ej., cuando el niño gana a otro en un juego), expectativas de los iguales (p.ej., cuando se realiza una actividad en el aula que requiere de cooperación) y expectativas de los docentes (p.ej., cuando se pide que realicen trabajos que van a llevar tiempo).

El profesorado, por medio de una escala Likert en la que 1 (nunca representa un problema) y 5 (casi siempre representa un problema), evalúa hasta qué punto cada una de las situaciones representa un problema para sus alumnos de manera individual.

Existe, además, una versión reducida, destinada a estudiantes en el inicio de su escolaridad obligatoria (Martín-Antón, Monjas, García Bacete, y Jiménez, 2016), que

identifica cuatro situaciones problemáticas: Respeto por la autoridad y las reglas, estar en desventaja, comportamiento prosocial y empático, y respuesta al propio éxito.

3.6 ESCALA DE CONDUCTA SOCIAL EN LA ESCUELA

Esta escala; de nombre original *School Social Behavior Scales* (SSBS; Merrell, 2002; versión adaptada por Salazar y Caballo, 2005); sirve tanto para la familia como para el profesorado, la que a nosotros nos ocupa; con un total de 64 ítems subdivididos en dos grupos de 32; se encuentra dividida en dos escalas:

La escala A, mide el comportamiento social y consta a su vez de dos subescalas, relaciones con los compañeros y autocontrol-obediencia, además de llevar asociada una subescala de conducta académica.

La escala B, evalúa el comportamiento antisocial con tres subescalas: comportamiento hostil-irritable, antisocial-agresivo y desafiante-disruptivo. La puntuación se obtiene por medio de una escala Likert de 5 puntos con tres intervalos de respuesta: Nunca:1, Algunas veces: 2-4 y Frecuentemente: 5; pudiendo añadir información adicional en la última página.

4. PROCEDIMIENTO

El papel que mantiene la Escuela en la formación integral de los alumnos (incluyendo aquí los aspectos de socialización y convivencia) es un aspecto indiscutible a día de hoy, el papel del docente es proporcionar a los niños un entorno seguro y adecuado que les permita aprender y desarrollar completamente, entre otras, la competencia social.

Ligado a los conceptos mencionados, se encuentra el rechazo entre iguales, un tema de gran importancia que debemos conocer como docentes de la manera más amplia posible para dar solución, pues presenta efectos negativos en el clima, la convivencia, el desarrollo, la competencia social y el propio aprendizaje de los niños a corto y largo plazo.

Se trata de un tema bien definido sobre el que se han realizado múltiples estudios que han permitido delimitar los factores que lo potencian o sirven para disminuirlo, sin embargo, al igual que sucede con las aulas, cada Escuela es un mundo compuesto por sus normas y estamentos sociales entre sus alumnos, por lo que es un campo en el que queda aún mucho por hacer.

La presente investigación surge con la intención de dar testimonio de aquellos factores o comportamientos que pueden generar el rechazo entre iguales; teniendo en cuenta las relaciones de amistad, autoestima, timidez, la posición dentro del grupo y la reputación social; de un grupo de niños y niñas pertenecientes a un centro de Educación Primaria de la provincia de Valladolid, en contraposición con los comportamientos del alumnado no rechazado.

Se estipuló que, para obtener una muestra suficiente, el centro educativo en el que debía llevarse a cabo la investigación, contaría con segunda línea para al menos dos de los cursos del segundo internivel de Educación Primaria y tendría que estar dispuesto a mantener una colaboración comprometida con la investigación.

Se llevaron a cabo varias entrevistas con el equipo directivo de un centro educativo concreto perteneciente a la provincia de Valladolid que satisfacía las condiciones estipuladas; y, cuando este mostró su interés, se trasladó la propuesta a los profesores del segundo internivel y a los progenitores o tutores legales de los alumnos. Finalmente se recogerían datos de 5 aulas diferentes y de casi todos los participantes propuestos de manera inicial.

La muestra inicial estaba compuesta por 129 personas, entre las que se incluían 5 docentes; una vez pasado el protocolo de consentimiento informado a los padres, madres o tutores legales de los alumnos, la muestra final pasó a estar formada por un total de 122 participantes; a saber 5 docentes y 117 alumnos distribuidos en las aulas tal y como se ha detallado en la Tabla 8.

Tabla 8

Distribución de la Muestra por Curso

	Frecuencia	Porcentaje
4º EP	48	41
5º EP	44	38
6º EP	25	21
Total	117	100

Destacar que el número de sujetos totales de la investigación que aparecen en las tablas de este Trabajo de Fin de Máster puede variar por diversas causas, como las familias que no han autorizado la recogida de datos, alumnos que no han cumplimentado cuestionarios debido a su ausencia ese día o cuestionarios que contienen datos perdidos.

4.1 ANÁLISIS DE LOS DATOS

El análisis de los datos recogidos para la presente investigación ha sido realizado empleando los dos campos de la estadística; la estadística descriptiva y la estadística inferencial; manifestando por tanto un carácter cuantitativo. La estadística descriptiva usa medidas numéricas para poder llegar a conclusiones a través de los datos obtenidos, mientras que el análisis inferencial nos ha permitido comprobar hasta qué punto las hipótesis planteadas eran veraces.

Además de los análisis de frecuencias que nos han servido para estimar los parámetros de nuestra población, se ha optado por comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los cambios producidos entre el pretest y el postest de los cuestionarios, mediante la utilización de pruebas no paramétricas, en este caso:

- Análisis binomial: Que nos ha permitido comprobar cuan ajustada es nuestra muestra con los estudios anteriores.
- Estadístico U de Mann-Whitney: Para estimar el tamaño del efecto, calculamos el estadístico r (Rosenthal, 1991, 1994), interpretando los resultados de manera similar al criterio propuesto para la d de Cohen's (1988), en donde $r = 0.1$ es un tamaño del efecto pequeño, $r = 0.3$ es un efecto mediano, y $r = 0.5$ significa un tamaño del efecto grande.
- También se han calculado los índices de correlación entre cada una de las variables, en función de la condición de rechazo, mediante el estadístico rho de Spearman, que nos permita establecer la correlación lineal entre dos variables cuando la muestra no es muy grande.
- Por otro lado, los motivos aportados por los alumnos en el cuestionario sociométrico, han requerido de la categorización de los datos que nos ha permitido ordenarlos y realizar su posterior análisis de frecuencias.

Sirviéndonos del software informático IBM SPSS Statistics V.23, hemos podido ordenar y gestionar los datos obtenidos con los diferentes análisis, tomándose como intervalo de confianza el 5%.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

En este apartado se describirán las principales diferencias entre la submuestra de rechazados y aquellos alumnos que no lo son, comenzando por la descripción del subgrupo en cuestión para pasar a su descripción en función de los factores, género, rendimiento académico, autoestima, percepción de ser victimizado por los iguales, la percepción del docente, etc., asociadas a las tipologías sociométricas.

El capítulo se encuentra subdividido en dos grandes bloques, en el primero se han interpretado cada una de las pruebas realizadas; estableciendo un análisis descriptivo de los factores que las componen, para pasar posteriormente a establecer las diferencias entre ellos; y un segundo bloque en el que se establece la relación que tienen cada una de las variables.

1. DISTRIBUCIÓN SOCIMÉTRICA

En primer lugar, se procedió a identificar para la muestra total, las tipologías sociométricas mediante el *Cuestionario sociométrico de nominaciones entre iguales*; instrumento en el que cada alumno podía nominar a todos los compañeros del aula, por lo que la distribución del mismo se ha realizado con la muestra íntegra de escolares, un total de 124 alumnos.

Los cálculos realizados con el software Sociomet (anteriormente mencionado), dieron como resultado las diferentes tipologías sociométricas, (véase Tabla 9), obteniendo un 14.5% de rechazados, frente a solo un 9.7% de alumnos preferidos y destacando los promedios con un 68.5%; siendo los subgrupos de rechazo y controvertidos coincidentes con otros estudios sobre la distribución sociométrica en las aulas.

Tabla 9
Distribución de Tipologías Sociométricas

Tipología	Frecuencia	Porcentaje
Preferidos	12	9.7
Rechazados	18	14.5
Medios	85	68.5
Ignorados	6	4.8
Controvertidos	3	2.4
Total	124	100

Dado que el número de rechazados obtenidos de la muestra total resultó bastante reducido ($n = 18$), y teniendo en consideración el objetivo final de la presente investigación, se optó por redistribuir la tipología sociométrica obtenida, considerando únicamente dos

grupos, los rechazados y los que no lo son (coalición de preferidos, medios, controvertidos e ignorados, ya que los dos primeros son los más numerosos).

Tras el análisis de las tipologías en función del género de los alumnos; en el que se esperaba una proporción de varones aproximada del 66%; se observó un porcentaje del 72% para los mismos, con una significación de $p = .39$. De forma complementaria, el porcentaje de mujeres que se estimaba oscilaba el 33%, obteniendo una proporción observada del 28% con solamente 5 alumnas.

La submuestra de rechazados varones ($n = 13$) mostró una significación superior a $p = .05$; por lo que se pudo argumentar que nuestra submuestra de rechazados no presentaba diferencias con investigaciones anteriores relacionadas con la proporción de rechazados y el género, en las que se argumenta que el número de varones rechazados supera entre 2 y 5 veces al de mujeres o incluso entre 3 y 4 veces como afirman otros.

Se comprobó, además, que la significación para el subgrupo de no rechazados ($n = 106$) era superior que $p = .05$; concretamente $p = .28$; lo que por consiguiente estipula que la muestra de rechazados ($n = 18$), se encuentra dentro de la media esperada en la hipótesis de partida y no presenta diferencias con investigaciones anteriores.

Llegados a este punto podemos plantearnos, ¿Cuáles son los motivos aportados por estos alumnos para rechazar a sus compañeros?, ¿Son muy diferentes a los motivos empleados para escoger a los preferidos? Dando respuesta a esta cuestión, se categorizaron los motivos aportados en el cuestionario sociométrico en base a estudios anteriores; la frecuencia con la que se escogió cada una de las categorías puede observarse en las Tablas 10 y 11 respectivamente.

En la primera de las tablas mencionadas, se ha establecido una nomenclatura para cada una de las categorías que responde a la siguiente: Falta amistad: Falta de amistad, interés hacia mí; Físicas: Características físicas, apariencia; No me gusta: No me gusta/no me agrada; Agresión: Agresión física/verbal; Escolares: Características escolares.

Tabla 10
Motivos para las Nominaciones Negativas de los Rechazados

	Frecuencia	Porcentaje
Inmadurez	18	14.5
No me gusta	16	13
Agresión	16	13
Escolares	12	9.7
Falta amistad	5	4
Físicas	1	.8

Se observó que la apariencia física no presenta importancia para los alumnos de la investigación, destacando sin embargo los motivos pertenecientes a la categoría *inmadurez*; con ejemplos como “es tímido”; con un 14.5%, seguido de las categorías *no me gusta* (con ejemplos como “no me cae bien”) y *agresión* (con ejemplos como “insulta”) con un porcentaje de 13%.

La nomenclatura para las categorías de las nominaciones positivas; referidas a la Tabla 11; responden a las siguientes: Relaciones: Satisfacción en las relaciones; Personales: Descriptivos personales; Duración: Duración e intensidad de la amistad; Buen: Buen alumno, No agresión: Falta de agresión; Extraescolares: Relaciones extraescolares.

Tabla 11
Motivos para las Nominaciones Positivas de los Preferidos

	Frecuencia	Porcentaje
Personales	9	7.3
Compañerismo	8	6.5
Relaciones	7	5.6
Duración	7	5.6
Buen alumno	5	4
No agresión	2	1.6
Extraescolares	1	.8

Para escoger a sus preferidos, los alumnos dan mayor importancia a los *descriptivos personales*; con un 7.3%; que incluye ejemplos como “es divertido/a”, seguido de la categoría *compañerismo*; con un 6.5%; que incluye ejemplos como “nos ayudamos”, frente a la categoría de *Relaciones extraescolares* con solamente un 0.8%.

La Tabla 12 permitió comprobar que, entre el alumnado no rechazado, hay un 2.8% de repetidores frente a un 97.2% de no repetidores; a la vez que estableció que, para el subgrupo de rechazados, el porcentaje de repetidores (11%) es significativamente menor que el de alumnos que no han repetido (89%), lo que sin duda nos permitió desestimar la hipótesis sobre los repetidores para esta investigación, ya que éste no sería un motivo de rechazo para nuestro alumnado.

Tabla 12

Distribución del Alumnado en Función del Rechazo y la Repetición de Curso

		<i>Repetidor</i>		
		<i>No</i>	<i>Si</i>	<i>Total</i>
No rechazados	Frecuencia	103	3	106
	Porcentaje	97.2	2.8	85.5
Rechazados	Frecuencia	16	2	18
	Porcentaje	89	11	14.5
Total	Frecuencia	119	5	124
	Porcentaje	96	4	100

2. VALORACIÓN ENTRE IGUALES

Como puede observarse en la Tabla 13, los alumnos no rechazados se encuentran por encima de la media estimada en todos los factores; para este subgrupo, que destaca en *Menos agresividad y menor timidez*, justificando las actitudes prosociales, colaborativas y no agresivas de los alumnos no rechazados.

Tabla 13

Media y Desviación Típica en las Valoraciones entre Iguales en función de la Condición de Rechazo

Peer Rating	Rechazado			
	No (<i>n</i> = 103)		Si (<i>n</i> = 14)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ayuda a los demás	3.42	0.74	2.95	0.69
Menor timidez	4.12	0.74	3.90	0.77
Menos agresividad	4.14	1.25	4.33	0.70
Le buscan para jugar	3.43	0.58	3.14	0.62
Te gusta estar con él/ella	3.35	0.52	3.08	0.43

Nota. Rango de puntuación de 1 a 5.

Por otra parte, para el alumnado rechazado, las puntuaciones se mantienen en torno a la media, salvo en las actitudes prosociales (ayuda) que no supera el ($M = 3$), justificando las bajas actitudes prosociales de los rechazados en comparación con los que no lo son; además, el factor timidez es más bajo para los rechazados que para su complementario, estableciéndoles como personas más tímidas, no obstante, se encuentra por encima de la media.

La agresividad, es más alta para los rechazados, aproximándose más al factor “No pega a los compañeros”; por último, los factores de aislamiento y preferencia, siguen siendo menores para los rechazados en comparación con los que no lo son.

Tabla 14

Medias y Desviaciones Típicas, Diferencia entre Rangos, Significación y Tamaño del Efecto en las Valoraciones entre Iguales en Función de la Condición de Rechazo

Peer Rating	Rechazado		U	p	r		
	No (n = 103)					Si (n = 14)	
	RP	RP				RP	RP
Ayuda a los demás	61.43	41.14	471.0	.036	.19		
Menor timidez	60.49	48.04	567.5	.197			
Menor agresividad	58.77	60.68	697.5	.843			
Le buscan para jugar	61.45	40.96	468.5	.034	.19		
Te gusta estar con él/ella	61.33	41.89	481.5	.044	.18		

Nota. RP=Rango promedio

Se observó que, salvo para los factores referidos a la timidez y la agresividad, las diferencias entre las respuestas de ambos grupos son significativas, sin embargo, el estadístico *r* nos informó de que su tamaño era pequeño, al igual que las diferencias entre los propios ítems de los rechazados, pues la diferencia entre los datos es mínima. Por su parte, el rango promedio, nos informó de que los no rechazados son valorados significativamente más altos en ayuda a los demás, lo que les buscan para jugar y en la preferencia que los rechazados.

3. RENDIMIENTO ACADÉMICO

Respecto a las calificaciones académicas, se empleó la muestra completa de ambos grupos para realizar el análisis de los resultados, encontrándose los dos por encima de la media esperada, siendo menor la media para para Matemáticas que para Lengua. El alumnado rechazado por su parte, muestra valores inferiores que los no rechazados, lo que puede suponer que algunos de ellos han obtenido calificaciones más bajas (Véase Tabla 15).

Tabla 15

Media y Desviación Típica en Calificaciones en función de la Condición de Rechazo

Calificaciones	Rechazado			
	No (n = 106)		Si (n = 18)	
	M	SD	M	SD
Lengua	7.79	1.18	6.94	1.39
Matemáticas	7.38	1.61	6.39	1.61

Nota. Rango de puntuación de 0 a 10.

Tabla 16

Medias y Desviaciones Típicas, Diferencia entre Rangos, Significación y Tamaño del Efecto, para Calificaciones en Función de la Condición de Rechazo

Calificaciones	Rechazado		U	p	r		
	No (n = 106)					Si (n = 18)	
	RP	RP				RP	RP
Lengua	65.59	44.28	626	.017	.21		
Matemáticas	65.77	43.22	607	.012	.22		

Nota. RP=Rango promedio

La Tabla 16 permitió observar la existencia de diferencias significativas para ambas materias entre rechazados y no rechazados, pues su puntuación es inferior a ($p = .05$), el estadístico t confirmó que las diferencias eran mínimas para ambos grupos, al igual que las diferencias entre las calificaciones de Lengua y Matemáticas, pues el valor es casi el mismo. Por su parte, el rango promedio nos informó de que las calificaciones obtenidas por los no rechazados son valoradas significativamente más alto que las de los rechazados, destacando las de Matemáticas sobre las de Lengua.

4. AUTOESTIMA

Respecto a la autoestima, los alumnos no rechazados mantienen todos los factores por encima de la media, destacando el factor *Sé sumar y restar bien*, con una media de ($M = 1.98$) sobre ($M = 2$), seguido del factor *Sé leer bien* con una media de ($M = 1.92$); lo que implica que este grupo mantiene una imagen positiva sobre su rendimiento académico, aunque no les guste estudiar especialmente pues la media de este factor destaca por lo bajo; seguida del factor *Soy una persona importante*, lo que implica cierta modestia.

La Tabla 17 a su vez, nos permitió apreciar que, para el grupo de rechazados, la mayoría de puntuaciones se encontraba situada por encima de la media (lo que conlleva una buena autoestima), salvo dos de los factores que no alcanzaban dicho valor. El factor con menor puntuación media, *Soy una persona importante* ($M = 0.71$), puede implicar modestia o que el alumnado rechazado piense que sus aportaciones son menos importantes que las de los demás; *Me gusta estudiar*, con una media de ($M = 0.93$), puede justificar la hipótesis de partida de que los rechazados presentan menores rendimiento académico que los no rechazados.

En la Tabla 18 se observó que, salvo en el factor *Sé sumar y restar bien*, no existía significación para ninguno de los factores de autoestima, pues todos tenían valores mayores a $p = .05$; lo que nos indicaba que no había diferencias significativas para esta variable en función de la condición de rechazo. El estadístico t para el factor 16 ($t = .21$), nos llevó a pensar que los rechazados presentan pequeñas dificultades a la hora de realizar cálculos matemáticos en comparación con el subgrupo de alumnos no rechazados.

Tabla 17

Media y Desviación Típica de Autoestima en función de la Condición de Rechazo

Autoestima	Rechazado			
	No (<i>n</i> = 103)		Sí (<i>n</i> = 14)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Me gusto como soy	1.85	0.38	1.86	0.36
Saco buenas notas	1.53	0.52	1.29	0.46
Soy una persona importante	1.01	0.67	0.71	0.61
Me gustaría ser otra persona	1.69	0.52	1.50	0.65
Sé leer bien	1.92	0.26	1.86	0.36
Pienso que soy guapa/guapo	1.59	0.53	1.64	0.74
Tardo mucho en hacer mis deberes	1.30	0.62	1.21	0.80
Creo que estoy gordo/gorda	1.82	0.48	1.71	0.61
Me gusta ir al colegio	1.45	0.57	1.29	0.82
Tengo unos dientes bonitos	1.45	0.72	1.36	0.84
Soy feliz	1.85	0.35	1.79	0.42
Soy torpe jugando	1.32	0.61	1.36	0.63
Entiendo al profesor	1.65	0.47	1.57	0.51
Me gusta estudiar	1.03	0.63	0.93	0.73
Me gusta mi ropa	1.87	0.33	1.86	0.36
Sé sumar y restar bien	1.98	0.13	1.86	0.36
Soy una persona limpia	1.58	0.54	1.40	0.54

Nota. Rango de puntuación de 0 a 2.

Tabla 18

Medias y Desviaciones Típicas, Diferencia entre Rangos, Significación y Tamaño del Efecto, para Autoestima en Función de la Condición de Rechazo

Autoestima	Rechazado		<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	No (<i>n</i> = 103)	Sí (<i>n</i> = 14)			
	RP	RP			
Me gusto como soy	59.04	58.71	717	.955	
Saco buenas notas	60.76	46.07	540	.080	
Soy una persona importante	60.60	47.25	556.5	.125	
Me gustaría ser otra persona	60.08	51.04	609.5	.241	
Sé leer bien	59.46	55.64	674	.415	
Pienso que soy guapa/guapo	58.14	65.32	632.5	.378	
Tardo mucho en hacer mis deberes	59.29	56.89	691.5	.783	
Creo que estoy gordo/gorda	59.50	55.36	670	.494	
Me gusta ir al colegio	59.53	55.07	666	.604	
Tengo unos dientes bonitos	59.30	56.82	690.5	.772	
Soy feliz	59.48	55.46	671.5	.506	
Soy torpe jugando	58.78	60.64	698	.828	
Entiendo al profesor	59.55	54.93	664	.565	
Me gusta estudiar	59.55	54.93	664	.587	
Me gusta mi ropa	59.12	58.14	709	.862	
Sé sumar y restar bien	59.86	52.64	632	.018	.21
Soy una persona limpia	24.98	20.40	87	.421	

Nota. RP=Rango promedio

El cuestionario para la evaluación de la autoestima estipula que el cuestionador calcule el percentil y la puntuación directa total de la prueba; el análisis de estos los datos (véase Tabla 19), nos llevó a deducir que, mientras los no rechazados se mantienen por encima de la media con puntuaciones muy similares para los dos factores, los alumnos rechazados no

alcanzan la media para ninguno de los dos factores, situando sus niveles de autoestima por debajo de la media.

Se observó también (véase Tabla 20) que no existían diferencias significativas para estos dos resultados finales en función de la condición de rechazo; no obstante, el rango promedio nos informó de que los datos aportados por el alumnado no rechazado, son valorados más significativamente que los de los rechazados, siendo más altos para *Sé sumar y restar bien* en los no rechazados que en los rechazados. Relacionando los resultados de ambas tablas se comprobó que, de forma general, las respuestas del alumnado rechazado se mantienen por debajo de la media para la autoestima.

Tabla 19
Media y Desviación Típica en Percentil y Puntuación Directa de Autoestima en función de la Condición de Rechazo

Autoestima	Rechazado			
	No (<i>n</i> = 103)		Sí (<i>n</i> = 14)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Percentil	2.72	0.96	2.43	0.30
Puntuación directa	2.73	0.96	2.43	1.15

Nota. Rango de puntuación de 1 a 5.

Tabla 20
Medias y Desviaciones Típicas, Diferencia entre Rangos, Significación y Tamaño del Efecto, para Percentil y Puntuación Directa de Autoestima en Función de la Condición de Rechazo

Autoestima	Rechazado				<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	No (<i>n</i> = 103)		Sí (<i>n</i> = 14)				
	RP	RP	RP	RP			
Percentil	60.48	48.14	569	.175			
Puntuación directa	60.52	47.82	564.5	.164			

Nota. RP=Rango promedio

5. VICTIMIZACIÓN

El análisis de los resultados de este cuestionario implica que, obtener un valor por debajo de la media conlleva menor sentimiento de victimización de los alumnos para los 8 primeros factores y, en el caso del último factor, que saben cómo defenderse ante este tipo de situaciones.

Se percibió que el subgrupo de no rechazados mantenía la puntuación de todos los factores por debajo de la media estimada, confirmando que no se presentaban sentimientos de victimización o que éstos no son muy elevados, destacando entre todos, el factor *Te ponen motes*.

Tabla 21

Media y Desviación Típica de Victimización en función de la Condición de Rechazo

Victimización	Rechazado			
	No (<i>n</i> = 103)		Sí (<i>n</i> = 14)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Te ponen motes	1.47	0.66	1.93	0.99
Te pegan	1.35	0.57	1.57	0.75
Te tratan mal	1.31	0.57	2.14	0.94
Te chinchan	1.44	0.65	2.29	0.82
Te dejan fuera de los juegos	1.41	0.66	2.29	1.32
Te obligan a lo que no quieres	1.33	0.56	1.21	0.42
Se burlan de ti	1.38	0.57	1.71	0.61
Que no sean mis amigos	1.36	0.63	1.57	0.75
No sé defenderme	1.22	0.48	1.21	0.42

Nota. Rango de puntuación de 1 a 4.

Los rechazados, aunque mantienen sus puntuaciones por debajo de la media; lo que conlleva que no existen sentimientos de victimización para este grupo; presentan valores sobresalientes sobre los demás ($M = 2.29$) para los factores 4 y 5, *Te chinchan* y *Te dejan fuera de los juegos*, generando cierto sentimiento de victimización, aunque no sea muy elevado, seguidos del factor *Te ponen motes* ($M = 1.47$) que también sobresale para el alumnado no rechazado.

Tabla 22

Medias y Desviaciones Típicas, Diferencia entre Rangos, Significación y Tamaño del Efecto, para Victimización en Función de la Condición de Rechazo

Victimización	Rechazado		<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	No (<i>n</i> = 103)	Sí (<i>n</i> = 14)			
	RP	RP			
Te ponen motes	57.18	72.36	534	.072	
Te pegan	57.95	66.71	613	.26	
Te tratan mal	55.13	87.46	322.5	<.001	.37
Te chinchan	55.01	88.32	310.5	<.001	.36
Te dejan fuera	56.50	77.43	463	.011	.23
Te obligan a lo que no quieres	59.54	55.00	665	.54	
Se burlan de ti	56.86	74.71	501	.029	.20
Que no sean mis amigos	57.91	67.00	609	.24	
No sé defenderme	58.90	59.71	711	.90	

Nota. RP=Rango promedio

Como se ha mencionado anteriormente, algunos de los factores de este cuestionario (factor 3, 4, 5 y 7) presentan diferencias significativas entre los dos grupos, con un rango promedio que nos indica que, las respuestas de los 4 factores mencionados; sobre todo para los 2 primeros; son valoradas más significativamente para los rechazados que para los que no lo son.

El tamaño del efecto, nos indicó que existe una diferencia media entre ambos grupos para los factores *Te tratan mal* y *Te chincan*, presentando un sentimiento medio de victimización, mientras que para los factores *Te dejan fuera* y *Se burlan de ti*, las diferencias con el subgrupo de no rechazados son pequeñas. Por otro lado, entre los factores significativos, las diferencias son mínimas dos a dos, pues los valores entre los factores 5 y 7 son casi idénticos, al igual que lo son los factores 3 y 4.

El análisis de la puntuación global de victimización nos permitió ver que, existían diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos, con valores superiores por parte de los rechazados ($M = 15.93$, $SD = 4.54$, $RP = 85$), que de los no rechazados ($M = 12.26$, $SD = 3.11$, $RP = 55.47$), $U = 357$, $p = .02$; con un tamaño del efecto pequeño, $r = .28$

6. SITUACIONES SOCIALES PROBLEMÁTICAS

6.1 FACTORES

Llegado el momento de analizar los resultados obtenidos para el presente cuestionario, debemos tener en cuenta que presentar una puntuación por encima de la media, implica la existencia de situaciones problemáticas.

Partiendo de esa premisa, en la Tabla 23 observamos que el alumnado no rechazado no presenta problemas en las situaciones sociales, pese a tener valores altos en *Respuesta a la provocación* y *Entrada al grupo social*. Por el contrario, el alumnado rechazado presenta problemas en las situaciones sociales referidas a los tres primeros factores; *Entrada al grupo de iguales*, *Respuesta a la provocación* y *Respuesta al fracaso*, con puntuaciones por encima de la media, siendo la tercera la que menor problema presenta.

Observamos también que los factores 4, 5 y 6, aunque se encuentran por debajo de la media, presentan puntuaciones elevadas respecto a los no rechazados, siendo la *Respuesta al éxito* el factor que mayor diferencia presenta.

Tabla 23

Media y Desviación Típica de Situación Social en función de la Condición de Rechazo

Situación social	Rechazado			
	No (<i>n</i> = 103)		Si (<i>n</i> = 14)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Entrada a un grupo de iguales	1.99	0.68	2.83	0.53
Respuesta a la provocación	2.07	0.54	2.98	0.51
Respuesta al fracaso	1.84	0.51	2.56	0.61
Respuesta al éxito	1.23	0.44	1.90	1.04
Expectativas de los iguales	1.30	0.31	1.92	0.54
Expectativas de los docentes	1.40	0.58	1.93	0.60

Nota. Rango de puntuación de 1 a 5.

Existen diferencias muy significativas entre ambos grupos para todos los factores, con un tamaño del efecto medio; salvo para *Expectativas de los docentes* que tiene un tamaño pequeño. Al examinar el rango promedio de los rechazados, las respuestas de los mismos son valoradas más significativamente que para los no rechazados, (véase Tabla 24). No obstante, para conocer exactamente cuáles son las situaciones que generan más problemas para el grupo de alumnos rechazados, se realizó un análisis más profundo de cada uno de los factores y los ítems que los conforman.

Tabla 24

Medias y Desviaciones Típicas, Diferencia entre Rangos, Significación y Tamaño del Efecto, en Situaciones Sociales Problemáticas en Función de la Condición de Rechazo

Situación social	Rechazado		<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	
	No (<i>n</i> = 103)					Si (<i>n</i> = 14)
	RP	RP				
Entrada a un grupo de iguales	54.62	91.25	269.5	<.001	.35	
Respuesta a la provocación	53.58	98.89	162.5	<.001	.43	
Respuesta al fracaso	54.67	90.82	275.5	<.001	.34	
Respuesta al éxito	55.83	82.36	394	.001	.32	
Expectativas de los iguales	54.18	94.43	225	<.001	.39	
Expectativas de los docentes	55.46	85.07	356	.001	.29	

Nota. RP=Rango promedio.

6.2 ENTRADA AL GRUPO DE IGUALES

Tabla 25

Media y Desviación Típica en la Entrada al Grupo de Iguales en función de la Condición de Rechazo

Entrada al grupo de iguales	Rechazado			
	No (<i>n</i> = 103)		Si (<i>n</i> = 14)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Juegan con terceros	2.03	0.83	2.86	0.94
Le dejan fuera de actividad	2.24	0.85	3.14	0.66
Excluido de un grupo	2.22	0.91	3.36	0.92
Incorporarse al juego	1.73	0.67	2.50	0.85
Esperase para incorporarse al juego	1.72	0.63	2.29	0.91

Nota. Rango de puntuación de 1 a 5.

El alumnado rechazado presenta problemas para la mayoría de los ítems salvo para *Cuando ha de esperarse para incoRPorarse a un juego en marcha*, en el que la puntuación no alcanza a la media. Los ítems que acarrear mayores problemas para este subgrupo de alumnos son, *Excluido de un grupo* ($M = 3.36$), *Le dejan fuera de una actividad* ($M = 3.14$), *Esperarse para incoRPorarse a un juego* ($M = 2.29$); lo que justifica que, para los niños rechazados de esta investigación, el problema no reside en que les hagan esperar para incorporarse a las actividades, sino que se genera cuando los compañeros no les hacen partícipes de ellas.

El alumnado no rechazado mantiene todas sus puntuaciones por debajo de la media, por lo que no presenta problemas a la hora de entrar al grupo de iguales, destacando el ítem *Le dejan fuera de una actividad* como para el grupo de rechazados, pero con una puntuación menor.

Tabla 26

Medias y Desviaciones Típicas, Diferencia entre Rangos, Significación y Tamaño del Efecto, para Entrada al Grupo de Iguales en Función de la Condición de Rechazo

	Rechazado		U	p	r
	No (n = 103)	Si (n = 14)			
Entrada al grupo de iguales	RP	RP			
Juegan con terceros	55.94	81.50	406	.005	.25
Le dejan fuera de actividad	55.18	87.07	328	<.001	.32
Excluido de un grupo	54.93	88.96	301.5	<.001	.34
Incorporarse al juego	55.67	83.54	377.5	.001	.29
Esperase para incorporarse al juego	56.53	77.14	467	.015	.22

Nota. RP=Rango promedio.

El análisis de este conjunto de ítems mostró diferencias significativas en comparación con al alumnado no rechazado, siendo menores en la *Espera a la hora de incoRPorarse al juego*; no obstante, el rango promedio de la Tabla 26 nos revela que las respuestas del alumnado rechazado son valoradas significativamente más altas que las de los no rechazados, destacando en el ítem *Excluido de un grupo*.

El tamaño del efecto, r , indica que las diferencias significativas existentes entre ambos grupos son pequeñas para todos los ítems, salvo para el 2º y 3º, que tienen un tamaño medio. Así mismo, la diferencia entre cada ítem es mínima, pues la distancia entre ellos es pequeña, estando más relacionados los dos ítems que implican exclusión.

6.3 RESPUESTA A LA PROVOCACIÓN

Se concluyó que, para los no rechazados, la mayoría de los ítems que tiene que ver con la respuesta a la provocación no presentan problemas, puesto que todos se encuentran por debajo de la media, salvo *Le insultan* y *Se burlan de él*, que tienen que ver con agresiones verbales hacia la persona y mantienen puntuaciones por encima de la media, aunque no son muy elevadas.

En el subgrupo de rechazados, todas las situaciones menos una, *Recuperar un objeto propio* con una puntuación de ($M = 2.36$), presentan problemas, puesto que se encuentran por encima de la media, destacando los ítems *Le insultan* y *Se burlan de él*, como ocurre en la muestra de no rechazados, pero en este caso con mayor puntuación que para los primeros.

Tabla 27

Media y Desviación Típica en Respuesta a la Provocación en función de la Condición de Rechazo

Respuesta a la provocación	Rechazado			
	No ($n = 103$)		Si ($n = 14$)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Se le cuelan durante un juego	2.27	0.83	3.36	0.84
Le insultan	2.57	0.82	3.86	1.09
Recuperar objeto propio	1.80	0.73	2.36	0.63
Recuperar objeto propio antes de fin de uso	1.68	0.73	2.50	0.65
Rompen su juguete accidentalmente al jugar	1.94	0.70	3.00	0.77
Se burlan de él	2.66	0.88	3.64	0.92
Se le provoca accidentalmente	2.02	0.84	3.00	0.87
Antojo de juguete ajeno	1.39	0.51	2.18	0.60
Se enfadan con él	1.86	0.76	2.57	0.75
Se le cuelan en la fila	2.02	0.67	3.14	0.77

Nota. Rango de puntuación de 1 al 5.

Como puede observarse en la Tabla 28, se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos de estudio para todos los ítems comprendidos en el factor, siendo como norma general de tamaño medio, salvo para los ítems *Recuperar un objeto propio* y *Se enfadan con él*, que tienen tamaño pequeño. El rango promedio muestra que las puntuaciones de los rechazados son significativamente más valoradas que las de los no rechazados, presentando mayor significación en los ítems *Se le cuelan en la fila* y *Se le cuelan durante un juego*, que implican un cambio de posición obligado del sujeto contra su voluntad; siendo el primero de los mencionados, el que más problemas genera para estos niños dentro del conjunto total.

El tamaño de r establece que las diferencias entre los ítems de este factor no son muy elevadas, aunque sí existentes, puesto que el tamaño del tercer ítem era casi dos veces menor que el del último, pero por norma general, las cifras se encuentran aproximadas.

Tabla 28

Medias y Desviaciones Típicas, Diferencia entre Rangos, Significación y Tamaño del Efecto, en Respuesta a la Provocación en Función de la Condición de Rechazo

	Rechazado		U	p	r
	No (n = 103)	Si (n = 14)			
Respuesta a la provocación	RP	RP			
Se le cuelan durante un juego	54.13	90.32	268.5	<.001	.37
Le insultan	54.14	90.29	269	<.001	.37
Recuperar objeto propio	56.11	80.25	423.5	.006	.25
Recuperar objeto propio antes de fin de uso	54.88	89.29	297	<.001	.36
Rompen su juguete accidentalmente al jugar	44.36	75.82	156	<.001	.36
Se burlan de él	55.26	86.50	336	.001	.32
Se le provoca accidentalmente	55.00	88.46	308.5	<.001	.36
Antojo de juguete ajeno	44.58	74.09	175	<.001	.35
Se enfadan con él	55.65	83.68	375.5	.002	.28
Se le cuelan en la fila	54.19	94.39	225.5	<.001	.42

Nota. RP=Rango promedio.

6.4 RESPUESTA AL FRACASO

Respecto al factor de respuesta al fracaso, los no rechazados mantienen todas sus puntuaciones por debajo de la media, destacando *Se ríen de él por su dificultad en un trabajo escolar* con una puntuación más alta ($M = 2.42$); sin embargo, para la muestra de rechazados solo presentan puntuaciones por encima de la media los ítems referidos a la burla hacia su persona; *Le dice que es diferente*, *Se ríen de él por su dificultad en un juego* y *Se ríen de él por su dificultad en trabajos escolares*, por otra parte, las diferencias de media entre ambos grupos parecen destacables.

Tabla 29

Media y Desviación Típica en Respuesta al Fracaso en función de la Condición de Rechazo

	Rechazado			
	No (n = 103)		Si (n = 14)	
Respuesta al fracaso	M	SD	M	SD
Le dicen que es diferente	2.06	0.90	3.25	0.35
Le van a ganar	1.54	0.65	2.29	0.24
Privilegio a otro compañero	1.77	0.70	2.21	0.23
Le superan en un juego	1.49	0.55	2.21	0.23
Le superan en un trabajo escolar	1.35	0.49	1.86	0.17
Se ríen de él por su dificultad en juego	2.40	0.86	3.36	0.24
Se ríen de él por su dificultad en trabajo escolar	2.42	0.88	3.29	0.30
Dificultad en ejercicio concreto	1.94	0.73	2.29	0.12
Pierde en un juego	1.37	0.62	2.36	0.32

Nota. Rango de puntuación de 1 a 5.

Tal y como puede comprobarse en la Tabla 29, existen diferencias significativas para todos los ítems en relación con el grupo de no rechazados salvo para *Dar privilegio a otro compañero*, que no supone una situación problemática para los rechazados. El rango promedio, nos permitió ver que los datos de los rechazados son valorados significativamente más altos que los de los no rechazados, encontrando mayor valor en el ítem *Se ríen de él por su dificultad*

en un juego; mientras que para los no rechazados, los datos más elevados se concentran en el primero de los ítems.

El tamaño del efecto confirmaba una significación pequeña para todos los ítems excepto para el primero y el último, que tenían una significación media; añadiendo, además, que, la diferencia de tamaños para algunos de los ítems, pone de manifiesto aquellas cuestiones que suponen mayor problema para los rechazados frente al grupo que no lo son.

Tabla 30
Medias y Desviaciones Típicas, Diferencia entre Rangos, Significación y Tamaño del Efecto, en Prueba de Autoestima en Función de la Condición de Rechazo

	Rechazado		U	p	r
	No (n = 103)	Si (n = 14)			
Respuesta al fracaso	RP	RP			
Le dicen que es diferente	44.12	70.58	215	.001	.30
Le van a ganar	55.76	82.82	387.5	.002	.28
Privilegio a otro compañero	56.97	73.93	512	.054	
Le superan en un juego	55.70	83.29	381	.001	.29
Le superan en un trabajo escolar	56.09	80.43	421	.003	.27
Se ríen de él por su dificultad en juego	55.52	84.57	363	.001	.29
Se ríen de él por su dificultad en trabajo escolar	55.90	81.82	401.5	.004	.26
Dificultad en ejercicio concreto	56.85	74.79	500	.033	.19
Pierde en un juego	55.26	82.07	384	.001	.30

Nota. RP=Rango promedio.

6.5 RESPUESTA AL ÉXITO

Se comprobó que este conjunto de ítems, no suponían problemas para nuestro alumnado, pues todos los valores se encontraban por debajo de la media estimada, siendo más elevado para los alumnos rechazados que para los que no lo son, y dentro de los primeros, destacando el ítem *Cuando gana en un juego*.

Tabla 31
Media y Desviación Típica en la Respuesta al Éxito en función de la Condición de Rechazo

Respuesta al éxito	Rechazado			
	No (n = 103)		Si (n = 14)	
	M	SD	M	SD
Cuando gana en un juego	1.27	0.54	2.07	1.20
Cuando realiza mejor un juego	1.23	0.48	1.86	1.09
Cuando realiza mejor un trabajo	1.17	0.40	1.79	1.05

Nota. Rango de puntuación de 1 a 5.

En la Tabla 31 se estableció que las diferencias entre ambos grupos para los ítems de este factor eran significativas, pero no muy destacables puesto que el tamaño del efecto

r , era pequeño. El rango promedio nos informa de que las puntuaciones de los rechazados son valoradas significativamente más altas que las de los no rechazados.

Tabla 32

Medias y Desviaciones Típicas, Diferencia entre Rangos, Significación y Tamaño del Efecto, en la Respuesta al Éxito en Función de la Condición de Rechazo

Respuesta al éxito	Rechazado		U	p	r
	No (n = 103)	Si (n = 14)			
	RP	RP			
Cuando gana en un juego	56.17	79.79	430	.002	.29
Cuando realiza mejor un juego	56.99	73.79	514	.018	.21
Cuando realiza mejor un trabajo	56.85	74.82	499.5	.007	.24

Nota. RP=Rango promedio.

6.6 EXPECTATIVAS DE LOS IGUALES

Respecto a los ítems comprendidos en este factor, en la Tabla 33 se observó que, para los no rechazados, no suponían problemas, mientras que, para el grupo de rechazados, había un ítem con un valor de ($M = 2.57$), que implica la colaboración con los demás, aspecto en el que los rechazados suelen destacar por su ausencia o escasez; se advirtió también, que pese a existir diferencias entre las medias de ambos grupos, no parecían muy destacables.

Tabla 33

Media y Desviación Típica en Expectativas de los Iguales en función de la Condición de Rechazo

Expectativas de los iguales	Rechazado			
	No (n = 103)		Si (n = 14)	
	M	SD	M	SD
Tiene que cooperar en actividad	1.38	0.61	2.57	1.01
Tiene que compartir su juguete	1.41	0.49	1.86	0.66
Intentan iniciar conversación con él	1.10	0.29	1.43	0.51
Interés por su estado de ánimo	1.28	0.58	1.86	0.77
Tiene que compartir el juguete que le sobra	1.11	0.31	1.55	0.68
Tiene que elogiar el trabajo de otros	1.17	0.37	1.71	0.82
Tiene que consolar a otro	1.26	0.46	1.86	0.77
Tiene que agradecer el trato a otro	1.18	0.68	1.79	0.80
Intentan hablar con él	1.13	0.33	1.36	0.49
Tiene que disculparse por hacer daño accidental	1.44	0.76	2.43	1.15
Tiene que pedir ayuda al compañero	1.59	0.66	2.36	0.84

Nota. Rango de puntuación de 1 a 5.

Se comprobó que todos los ítems de los rechazados presentaban diferencias significativas con los ítems del grupo que no lo es, no obstante, el tamaño de r , nos indicó que, como normal general, se trata de una diferencia media, e incluso baja en algunas ocasiones; el rango promedio que permite apreciar que las puntuaciones de los rechazados

son valoradas más significativamente más altas que las de los no rechazados, destacando el ítem de cooperación (RP = 92.89).

Tabla 34

Medias y Desviaciones Típicas, Diferencia entre Rangos, Significación y Tamaño del Efecto, en Expectativas de los Iguales en Función de la Condición de Rechazo

	Rechazado		U	p	r
	No (n = 103)	Si (n = 14)			
Expectativas de los iguales	RP	RP			
Tiene que cooperar en actividad	54.39	92.89	246.5	<.001	.42
Tiene que compartir su juguete	56.45	77.79	458	.011	.23
Intentan iniciar conversación con él	56.68	76.07	482	.001	.31
Interés por su estado de ánimo	55.96	81.36	408	.001	.31
Tiene que compartir el juguete que le sobra	48.07	65.45	314	.002	.28
Tiene que elogiar el trabajo de otros	56.41	78.07	454	.001	.29
Tiene que consolar a otro	55.93	81.57	405	.001	.30
Tiene que agradecer el trato a otro	55.47	80.57	405	<.001	.33
Intentan hablar con él	57.38	70.89	554.5	.025	.20
Tiene que disculparse por hacer daño accidental	55.26	86.54	335.5	<.001	.35
Tiene que pedir ayuda al compañero	55.47	84.96	357.5	.001	.31

Nota. RP=Rango promedio.

6.7 EXPECTATIVAS DEL DOCENTE

Ninguno de los grupos presentó situaciones problemáticas para los ítems de este factor, ya que los valores no superan la media esperada, sin embargo; podemos comprobar que existen diferencias entre ambos grupos, (véase Tabla 35).

Tabla 35

Media y Desviación Típica en Expectativas de los Docentes en función de la Condición de Rechazo

	Rechazado			
	No (n = 103)		Si (n = 14)	
Expectativas de los docentes	M	SD	M	SD
El profesor le pide un trabajo difícil	1.67	0.89	2.00	0.96
El profesor habla a la clase	1.34	0.66	2.14	1.02
Tiene que esperar mucho en la fila con sus compañeros	1.45	0.77	2.07	0.73
En el patio sin proximidad de profesores	1.10	0.32	1.36	0.63
En aula sin profesores	1.43	0.82	2.07	0.91

Nota. Rango de puntuación de 1 a 5.

Se verificó que, salvo para el primero, existen diferencias significativas entre ambos grupos para el resto de los ítems contenidos en el factor; el rango promedio confirma la valoración significativamente más alta de los rechazados frente a los que no lo son, destacando *El profesor habla a la clase* (RP = 84.14), mientras que el tamaño del efecto, *r*, nos informó de que la diferencia entre los grupos, aunque significativa, era pequeña o incluso media, no presentando demasiada diferencia entre ellos.

Tabla 36

Medias y Desviaciones Típicas, Diferencia entre Rangos, Significación y Tamaño del Efecto, en Expectativas de los Docentes en Función de la Condición de Rechazo

Expectativas de los docentes	Rechazado		U	p	r
	No (n = 103)	Si (n = 14)			
	RP	RP			
El profesor le pide un trabajo difícil	57.52	69.89	568.5	.158	
El profesor habla a la clase	55.58	84.14	369	<.001	.33
Tiene que esperar mucho en la fila con sus compañeros	55.74	82.96	385.5	.001	.30
En el patio sin proximidad de profesores	57.59	69.39	575.5	.025	.20
En aula sin profesores	55.90	81.79	402	.001	.29

Nota. RP=Rango promedio.

7. CONDUCTA SOCIAL/ANTISOCIAL

7.1 FACTORES

Los resultados de este cuestionario deben interpretarse en dos direcciones; siempre dependiendo del tipo de factor a analizar; como norma general, la puntuación por debajo de la media indicaría la presencia de una conducta antisocial o comportamiento negativo, mientras que, por encima de la media, estaríamos hablando de conductas prosociales o comportamientos positivos.

Los valores por encima de la media para los tres primeros factores indicarían conductas sociales positivas, mientras que una puntuación por debajo de la media destacaría una mala relación con los compañeros, poco autocontrol y una mala conducta académica; por el contrario, una puntuación por encima de la media para para los tres últimos factores, supondría que el alumnado presenta las conductas a las que el factor negativo hace alusión.

Tabla 37

Media y Desviación Típica en Conducta Social/ Antisocial en Función de la Condición de Rechazo

Conducta Social/Antisocial	Rechazado			
	No (n = 103)		Si (n = 14)	
	M	SD	M	SD
Relación con compañeros	4.09	0.64	3.14	1.0
Autocontrol/obediencia	4.03	0.53	3.18	0.87
Conducta académica	4.40	0.65	3.69	0.92
Hostil/Irritable	1.26	0.43	2.14	1.05
Antisocial/agresivo	1.12	0.23	1.65	0.81
Desafiante/perturbador	1.17	0.33	1.82	0.87

Nota. Rango de puntuación de 1 a 5.

Ambos grupos mantienen los valores por encima de la media para los tres primeros factores, destacando las conductas prosociales, y por debajo de la media para los tres últimos, lo que conlleva que no presentan las conductas a los que estos hacen alusión, no obstante,

se apreció la existencia de diferencias entre los valores de ambos grupos, siendo valoradas significativamente más alto para los no rechazados en los tres primeros ítems (positivos) y para los rechazados en los tres últimos (que implican conductas negativas).

Tabla 38

Medias y Desviaciones Típicas, Diferencia entre Rangos, Significación y Tamaño del Efecto, en Conducta Social/Antisocial en Función de la Condición de Rechazo

	Rechazado		U	p	r
	No (n = 103)	Si (n = 14)			
Conducta social/antisocial	RP	RP			
Relación con compañeros	63.01	29.46	307.5	.001	.32
Autocontrol/obediencia	63.10	28.82	298.5	<.001	.32
Conducta académica	62.25	35.07	386	.004	.26
Hostil/Irritable	54.92	89.00	301	<.001	.34
Antisocial/agresivo	55.27	86.46	336.5	<.001	.34
Desafiante/perturbador	54.82	89.75	290.5	<.001	.37

Nota. RP=Rango promedio

En la Tabla 38 se comprobó la existencia de diferencias significativas entre las medias de los dos grupos, no obstante, el estadístico, *r*, nos indicó que, por norma general se trata de diferencias de tamaño medio, salvo para la *Conducta académica* que presenta un tamaño pequeño; a su vez, se comprobó que las diferencias entre los factores no eran muy significativas ya que los valores de *r* son similares.

El rango promedio nos informó de que las respuestas para los no rechazados en los tres primeros factores muestran valores significativamente más altos que para los rechazados, mientras que para los tres últimos ítems ocurre al contrario.

Con fin de examinar cuáles son las cuestiones que justifican la significación de cada factor, se procedió a realizar un análisis más exhaustivo de los mismos.

7.2 RELACIÓN CON COMPAÑEROS

Los datos de la Tabla 39 posibilitaron la deducción de que los no rechazados mantienen buena relación con el resto de compañeros, pues presentan valores por encima de la media para todos los ítems, destacando con una puntuación alta *Involucración adecuada en actividades* ($M = 4.48$) y con una puntuación baja ($M = 3.32$), *Buen líder*. El subgrupo de rechazados se mantiene por encima de la media para todos los ítems menos para dos, *Buen líder* ($M = 2.07$), y *Habilidades admiradas por los compañeros* ($M = 2.43$), apreciando de este modo las diferencias existentes entre las medias de ambos grupos.

Tabla 39

Media y Desviación Típica en Relación con Compañeros en Función de la Condición de Rechazo

	Rechazado			
	No (<i>n</i> = 103)		Sí (<i>n</i> = 14)	
Relación con compañeros	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ofrece ayuda	4.24	0.92	3.29	1.43
Participa activamente en el grupo	3.93	1.07	3.43	1.50
Comprende problemas y necesidades de los compañeros	4.25	0.78	3.43	1.15
Invita a participar a compañeros	3.73	0.89	2.79	1.18
Habilidades admiradas por compañeros	3.58	1.02	2.43	1.34
Interactúa con variedad de compañeros	4.30	0.79	3.29	1.20
Conversa adecuadamente	4.46	0.68	4.43	1.22
Sensible a sentimientos ajenos	4.39	0.77	3.57	1.08
Involucración adecuada en actividades	4.48	0.71	3.71	1.13
Buen líder	3.32	1.11	2.07	1.07
Felicita a los demás por sus logros	4.31	0.81	3.29	1.26
Asertivo	4.02	1.03	3.14	1.16
Invitado a participar	4.22	0.79	3.00	1.30

Nota. Rango de puntuación de 1 a 5

Tabla 40

Medias y Desviaciones Típicas, Diferencia entre Rangos, Significación y Tamaño del Efecto, en Relación con Compañeros en Función de la Condición de Rechazo

Relación con compañeros	Rechazado		<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	No (<i>n</i> = 103)	Sí (<i>n</i> = 14)			
	RP	RP			
Ofrece ayuda	61.86	37.93	426	.008	.24
Participa activamente en el grupo	60.22	50.04	595.5	.270	
Comprende problemas y necesidades de los compañeros	61.99	37.04	413.5	.006	.25
Invita a participar a compañeros	62.11	36.14	401	.004	.26
Habilidades admiradas por compañeros	62.44	33.68	366.5	.002	.28
Interactúa con variedad de compañeros	62.39	34.07	372	.002	.29
Conversa adecuadamente	62.43	33.75	367.5	.001	.30
Sensible a sentimientos ajenos	62.00	36.93	412	.004	.26
Involucración adecuada en actividades	61.77	38.64	436	.007	.24
Buen líder	62.96	29.86	313	<.001	.32
Felicita a los demás por sus logros	62.34	34.43	377	.002	.28
Asertivo	62.02	36.79	410	.006	.25
Invitado a participar	62.72	31.64	338	.001	.32

Nota. RP=Rango promedio

La tabla anterior certificó que, para todos los ítems de este factor, menos para la participación activa en el grupo, existían diferencias significativas entre los datos de los rechazados y los no rechazados, siendo un tamaño, por lo general, pequeño, salvo para tres ocasiones en las que alcanzó el tamaño medio.

El rango promedio nos informó de que las respuestas de los no rechazados eran valoradas más significativamente que las de los rechazados, destacando para el subgrupo de rechazados la pregunta *Participa activamente en el grupo* (RP = 50.04).

7.3 AUTOCONTROL/OBEDIENCIA

Tabla 41

Media y Desviación Típica en Autocontrol/Obediencia en Función de la Condición de Rechazo

	Rechazado			
	No ($n = 103$)		Sí ($n = 14$)	
Autocontrol/Obediencia	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Coopera	4.33	0.85	3.50	1.22
Mantiene la calma en problemas	4.32	0.79	3.07	1.49
Aceptado	4.41	0.77	3.00	1.24
Se somete a los demás	3.93	1.11	3.36	1.21
Sigue normas de escuela y aula	4.67	0.66	4.00	1.17
Comportamiento adecuado en la escuela	4.68	0.63	3.93	1.14
Acepta correcciones de padres y profesores	4.71	0.60	4.00	1.10
Controla la ira	4.56	0.78	3.50	1.40
Adaptación a expectativas	4.35	0.80	3.29	1.20
Autocontrol	4.40	0.83	3.36	1.27

Nota. Rango de puntuación de 1 a 5.

En lo referente a esta tabla, podemos afirmar que todos los valores se encuentran dentro de la media para ambos grupos; siendo los más elevados *Acepta correcciones de padres y profesores* y *Sigue normas de escuela y aula*, aunque con puntuaciones diferentes, pues como puede apreciarse, los valores de los ítems cambian entre los dos subgrupos.

Tabla 42

Medias y Desviaciones Típicas, Diferencia entre Rangos, Significación y Tamaño del Efecto, en Autocontrol/Obediencia en Función de la Condición de Rechazo

	Rechazado		<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	No ($n = 103$)	Sí ($n = 14$)			
Autocontrol/Obediencia	RP	RP			
Coopera	61.76	38.68	436.5	.009	.24
Mantiene la calma en problemas	62.50	33.21	360	.001	.30
Aceptado	63.42	26.46	265.5	<.001	.38
Se somete a los demás	61.08	43.68	506.5	.058	
Sigue normas de escuela y aula	61.17	43.04	497.5	.017	.22
Comportamiento adecuado en la escuela	61.67	39.36	446	.004	.26
Acepta correcciones de padres y profesores	61.69	39.21	444	.003	.27
Controla la ira	62.39	34.04	371.5	.001	.31
Adaptación a expectativas	62.50	33.14	359	.001	.30
Autocontrol	62.41	33.89	474	.001	.30

Nota. RP=Rango promedio

La Tabla 42 confirmó que esas diferencias entre los valores de los dos grupos, eran significativas para todos los ítems del factor, salvo para *Se somete a los demás* ($p = .058$), con un tamaño del efecto, r , que oscilaba entre pequeño y mediano; siendo el ítem *Aceptado* el que mayor significación y tamaño del efecto presenta ($p = <.001$; $r = .38$).

El rango promedio nos sirvió para observar que las respuestas sobre el factor eran valoradas significativamente más altas para el grupo de no rechazados que para el de rechazados, destacando el ítem *Aceptado* con el rango más bajo para los rechazados (RP = 26.46).

7.4 CONDUCTA ACADÉMICA

En este factor, mientras los no rechazados mantienen medias altas que rozan casi la puntuación máxima para todos los ítems, las medias de los rechazados, aunque superan la media de corte, no son tan elevadas como las de sus complementarios.

Tabla 43

Media y Desviación Típica en Conducta Académica en Función de la Condición de Rechazo

	Rechazado			
	No ($n = 103$)		Sí ($n = 14$)	
Conducta académica	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Cambio de actividad	4.43	0.78	3.50	1.16
No se olvida de las tareas	4.37	0.89	3.64	1.08
Presta atención	4.44	0.81	3.57	1.08
Pide solucionar dudas	4.50	0.85	3.86	1.29
Hace las tareas solo	4.59	0.70	4.07	1.07
Hace las tareas en el tiempo acordado	4.31	0.90	3.86	1.29
Pide ayuda de forma apropiada	4.65	0.75	4.07	1.14
Realiza trabajos de calidad	4.19	0.86	3.71	0.91
Admirado y respetado por compañeros	4.21	0.80	3.00	1.41

Nota. Rango de puntuación de 1 a 5.

La siguiente tabla confirmó que, entre todos los ítems que contenía la conducta agresiva, las respuestas entre los rechazados y los que no lo son, contaban con diferencias significativas, exceptuando los dos ítems que tenían relación con las tareas escolares; el estadístico *t*, nos permitió conocer que el tamaño del efecto era pequeño, al igual que las diferencias entre los propios ítems; el rango promedio confirma que las puntuaciones de los no rechazados son significativamente más valoradas que las de los rechazados para todos los ítems menos para dos de ellos, destacando el primero de los ítems (RP = 62.38).

Tabla 44

Medias y Desviaciones Típicas, Diferencia entre Rangos, Significación y Tamaño del Efecto, en Conducta académica en Función de la Condición de Rechazo

Conducta académica	Rechazado		U	p	r
	No (n = 103)	Si (n = 14)			
	RP	RP			
Cambio de actividad	62.38	34.11	372.5	.001	.29
No se olvida de las tareas	61.70	39.14	443	.009	.24
Presta atención	62.28	34.89	383.5	.002	.29
Pide solucionar dudas	61.04	43.96	510.5	.039	.19
Hace las tareas solo	61.05	43.89	509.5	.033	.19
Hace las tareas en el tiempo acordado	60.32	49.32	585.5	.211	
Pide ayuda de forma apropiada	61.41	41.25	472.5	.008	.24
Realiza trabajos de calidad	61.10	43.54	504.5	.052	
Admirado y respetado por compañeros	62.52	33.07	358	.001	.29

Nota. RP=Rango promedio

7.5 HOSTIL/IRRITABLE

Tabla 45

Media y Desviación Típica en Hostil/Irritable en Función de la Condición de Rechazo

Hostil/Irritable	Rechazado			
	No (n = 103)		Si (n = 14)	
	M	SD	M	SD
Acusa a terceros de sus problemas	1.50	0.75	2.71	1.63
Se burla de otros	1.29	0.65	2.36	1.44
Irrespetuoso	1.21	0.55	2.14	1.16
Fácil de provocar	1.28	0.61	2.57	1.55
Superioridad	1.32	0.74	1.93	1.54
No comparte	1.19	0.56	1.79	1.12
Explosión de ira	1.21	0.51	2.07	1.20
No tiene en cuenta sentimientos de los demás	1.33	0.67	2.21	1.12
Insulta	1.15	0.35	1.86	1.16
Se queja	1.34	0.60	2.50	1.50
Discute con los compañeros	1.29	0.53	2.07	1.26
Se aprovecha	1.17	0.57	1.71	1.13
Es cruel	1.17	0.42	1.64	0.74
Fácil de irritar	1.18	0.48	2.43	1.50

Nota. Rango de puntuación de 1 a 5.

Los no rechazados mantienen valores muy por debajo de la media, sondeando el valor mínimo para todos los ítems del factor, lo que les exime de presentar conductas hostiles o irritables, sin embargo, los rechazados, aunque para la mayoría de los ítems mantienen puntuaciones por debajo de la media, en tres de ellos *Acusa a terceros de sus problemas* ($M = 2.71$), *Fácil de provocar* ($M = 2.57$) y *Se queja* ($M = 2.50$), la superan o incluso la alcanzan, destacando la presencia de comportamientos hostiles o irritables para este subgrupo de alumnos.

Tabla 46

Medias y Desviaciones Típicas, Diferencia entre Rangos, Significación y Tamaño del Efecto, en Hostil/Irritable en Función de la Condición de Rechazo

Hostil/Irritable	Rechazado		U	p	r
	No (n = 103)	Si (n = 14)			
	RP	RP			
Acusa a terceros de sus problemas	55.83	82.29	395	.002	.28
Se burla de otros	56.00	81.07	412	.001	.31
Irrespetuoso	55.80	82.57	391	<.001	.36
Fácil de provocar	55.49	84.82	359.5	<.001	.36
Superioridad	57.49	68.64	586	.113	
No comparte	56.88	74.57	503	.006	.25
Explosión de ira	55.97	81.32	408.5	<.001	.33
No tiene en cuenta sentimientos de los demás	55.48	84.93	358	<.001	.35
Insulta	56.73	75.71	487	.003	.27
Se queja	55.77	82.79	388	.001	.31
Discute con los compañeros	56.74	75.61	488.5	.014	.22
Se aprovecha	57.13	72.75	528.5	.005	.21
Es cruel	56.44	77.82	457.5	.001	.30
Fácil de irritar	55.67	83.46	378.5	<.001	.37

Nota. RP=Rango promedio

La Tabla 46 corroboró que existen diferencias significativas para el conjunto de ítems que contiene el factor Hostil/Irritable entre las respuestas de los no rechazados y los rechazados, salvo para el ítem *Superioridad* que cuenta con una significación de ($p = .11$); el tamaño del efecto nos confirma que estas diferencias son de pequeño tamaño y, gracias al rango promedio, sabemos que las respuestas de los rechazados son significativamente más valoradas que para los alumnos no rechazados.

7.6 ANTISOCIAL/AGRESIVO

Para los ítems del presente factor, ambos grupos mantienen sus valores por debajo de la media, llegando, en el caso de los rechazados, a alcanzar el ($M = 2$) en algunas ocasiones y haciendo claras las evidencias entre ambos grupos que no presentan conductas agresivas destacables.

Se establecieron diferencias entre los dos grupos para todos los ítems salvo para los dos primeros en los que no se encontraron diferencias significativas; para el resto, de tamaño medio o incluso pequeño para algunas ocasiones y con un rango de respuesta significativamente más valorado para los rechazados que para los que no lo son, destacando el ítem *Mentiroso* (Véase Tabla 48).

Tabla 47

Media y Desviación Típica en Antisocial/Agresivo en Función de la Condición de Rechazo

	Rechazado			
	No (<i>n</i> = 103)		Si (<i>n</i> = 14)	
Antisocial/Agresivo	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Coge lo que no es suyo	1.16	0.45	1.50	0.49
Desafía al profesor	1.13	0.36	1.57	1.08
Tramposo	1.17	0.51	2.07	1.20
Se mete en peleas	1.13	0.36	1.79	1.18
Mentiroso	1.29	0.62	2.14	1.09
Maltrata inmueble escolar	1.01	0.09	1.14	0.36
Amenaza	1.07	0.28	1.64	0.84
Insulta o emplea lenguaje ofensivo	1.16	0.39	1.71	0.91
Agrede	1.03	0.16	1.29	0.61
Se mete en problemas	1.09	0.28	1.71	1.26

Nota. Rango de puntuación de 1 a 5.

Tabla 48

Medias y Desviaciones Típicas, Diferencia entre Rangos, Significación y Tamaño del Efecto, en Antisocial/Agresivo en Función de la Condición de Rechazo

Antisocial/Agresivo	Rechazado		<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	No (<i>n</i> = 103)	Si (<i>n</i> = 14)			
	RP	RP			
Coge lo que no es suyo	57.80	67.86	597	.089	
Desafía al profesor	57.71	68.50	588	.061	
Tramposo	55.77	82.79	388	<.001	.38
Se mete en peleas	57.10	73.00	525	.007	.24
Mentiroso	55.72	83.11	383.5	<.001	.33
Maltrata inmueble escolar	58.07	65.86	625	.003	.27
Amenaza	56.35	78.50	448	<.001	.40
Insulta o emplea lenguaje ofensivo	56.76	75.50	490	.004	.26
Agrede	57.69	68.64	586	.003	.27
Se mete en problemas	57.02	73.54	517.5	.002	.28

Nota. RP=Rango promedio

7.7 DESAFIANTE/PERTURBADOR

El último de los factores de esta variable, presenta valores bajos para los dos grupos, aunque más altos para los rechazados, situados por debajo de la media, lo que indica que los alumnos de la investigación no presentan comportamientos desafiantes ni perturbadores.

La Tabla 50 estipuló que existían diferencias significativas entre las respuestas de los rechazados y los no rechazados con un tamaño generalmente mediano para todos los ítems y pequeño para algunos ítems, el rango destaca que las valoraciones significativas más altas para los rechazados que para los que no lo son, sobresaliendo el ítem *Perturba las actividades* (RP = 85.79).

Tabla 49

Media y Desviación Típica en Desafiante/Perturbador en Función de la Condición de Rechazo

Desafiante/Perturbador	Rechazado			
	No (n = 103)		Sí (n = 14)	
	M	SD	M	SD
Ignora al docente	1.11	0.34	1.36	0.16
Busca atención excesiva	1.16	0.43	2.07	0.33
Difícil de controlar	1.15	0.49	1.86	0.29
Irrita a los compañeros	1.17	0.42	2.21	0.36
Perturba las actividades	1.18	0.50	2.07	0.30
No es de fiar	1.17	0.42	1.50	0.22
Impulsivo	1.40	0.78	2.14	0.32
Exige ayuda de los compañeros	1.10	0.32	1.36	0.13

Nota. Rango de puntuación de 1 a 5.

Tabla 50

Medias y Desviaciones Típicas, Diferencia entre Rangos, Significación y Tamaño del Efecto, en Desafiante/perturbador en Función de la Condición de Rechazo

Desafiante/Perturbador	Rechazado				U	p	r
	No (n = 103)		Sí (n = 14)				
	RP	SD	RP	SD			
Ignora al docente	57.65	10.34	68.93	10.16	582	.038	.19
Busca atención excesiva	55.72	10.43	83.14	10.33	383	<.001	.39
Difícil de controlar	56.15	10.49	80.00	10.29	427	<.001	.37
Irrita a los compañeros	55.70	10.42	83.25	10.36	381.5	<.001	.38
Perturba las actividades	55.36	10.50	85.79	10.30	346	<.001	.41
No es de fiar	57.49	10.42	70.14	10.22	565	.045	.18
Impulsivo	56.50	10.78	77.39	10.32	463.5	.007	.25
Exige ayuda de los compañeros	57.14	10.32	72.71	10.13	529	.004	.26

Nota. RP=Rango promedio

8. RELACIÓN DE LAS VARIABLES

En la Tabla 51, se realizó un análisis correlacional de las variables consideradas para esta investigación.

Las calificaciones académicas mantienen una alta correlación positiva ($\rho = .75$) por lo que, si aumenta o disminuye una, lo hace la otra. La variable ayuda mantiene una correlación negativa con la victimización ($\rho = -.52$), por lo que conforme aumentan los sentimientos de victimización de los niños, disminuye la ayuda que reciben de los demás.

La correlación del juego con la ayuda ($\rho = .72$) y la menor timidez ($\rho = .83$) es alta y positiva, por lo que, que los niños sean buscados por otros para jugar aumenta significativamente las actitudes de ayuda entre ellos y disminuye la timidez. La preferencia de los niños mantiene correlación positiva con varias variables; se encuentra estrechamente relacionado con lo que los niños les buscan para jugar ($\rho = .92$); y mantiene una relación alta,

aunque no tan elevada con la ayuda que reciben con los demás ($\rho = .77$) y con la disminución de la timidez ($\rho = .72$).

Tabla 51

Coeficiente de Correlación entre Calificaciones, Autoestima, Victimización, Valoración Social, Situaciones Sociales Problemáticas y Conducta Social/ Antisocial en el Alumnado Rechazado (n = 14)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1. Calificación Lengua																					
2. Calificación Matemáticas	.75																				
3. Autoestima	.06	-.14																			
4. Victimización	-.40	-.17	.11																		
5. Ayuda	.32	-.01	.35	-.52																	
6. Timidez	.35	.16	.03	-.24	.47																
7. Agresión	.13	.12	.14	-.28	.57	.17															
8. Juego	.12	-.13	.30	-.36	.72	.83	.34														
9. Preferencia	.10	-.10	.32	-.32	.77	.72	.39	.92													
10. EGI	.11	.06	.26	.23	.23	-.03	.25	-.13	-.04												
11. RP	.25	.39	.37	.21	-.10	-.09	.17	-.17	-.16	.56											
12. RF	.09	.07	.32	-.15	.24	-.00	.54	.12	.21	.42	.72										
13. RE	.12	.33	.38	.21	.24	-.12	.56	-.05	.11	.60	.71	.64									
14. ESI	.10	.25	.08	.56	-.35	-.24	-.15	-.36	-.46	.20	.42	-.16	.17								
15. ED	.06	.39	-.28	-.11	-.14	-.51	.01	-.51	-.35	.06	.10	-.06	.34	.25							
16. RC	.47	.21	-.09	-.62	.28	.49	-.09	.37	.33	-.33	-.37	-.11	-.44	-.62	-.37						
17. A/O	.23	-.08	-.04	-.36	.23	.52	-.21	.44	.31	-.41	-.56	-.39	-.58	-.50	-.55	.84					
18. CA	.64	.24	.23	-.46	.47	.55	.05	.49	.45	-.16	-.18	-.00	-.25	-.39	-.51	.87	.77				
19. H/I	.28	.52	.41	.14	-.09	-.13	.18	-.22	-.18	.54	.90	.58	.74	.33	.25	-.31	-.54	-.18			
20. A/A	.51	.45	.19	-.04	-.06	-.20	.08	-.35	-.28	.56	.80	.61	.50	.32	.25	-.10	-.41	.04	.69		
21. D/P	.31	.51	.25	.23	-.23	-.44	-.01	-.55	-.48	.54	.79	.35	.57	.62	.48	-.44	-.68	-.30	.82	.80	

Nota. EGI= Entrada al Grupo de Iguales, RP= Respuesta a la Provocación, RF= Respuesta al Fracaso, RE= Respuesta al Éxito; ESI= Expectativas Sociales de los Iguales, ED= Expectativas del Docente, RC= Relación con Compañeros, A/O= Autocontrol/Obediencia, CA= Conducta Académica, H/I= Hostil/Irritable, A/A= Antisocial/Agresivo, D/P= Desafiante/Perturbador.

Respuesta a la provocación mantiene una correlación positiva (aunque no muy elevada) con la entrada al grupo de iguales ($\rho = .56$); por lo que se puede afirmar que responder de forma adecuada a esta variable, posibilita la entrada al grupo de iguales. Saber responder al fracaso, permite entrar en el grupo de iguales, aunque no es determinante ($\rho = .42$); y está relacionado significativamente con tener bajos niveles de agresión y con la respuesta a la provocación ($\rho = .72$).

La respuesta al éxito aumenta conforme lo hacen la respuesta a la provocación de forma adecuada ($\rho = .71$), la buena respuesta al fracaso y la disminución de la agresión.

Las expectativas sociales negativas de los iguales muestran correlación positiva con la victimización y la respuesta al fracaso, por lo que aumentan conforme estas variables lo hacen; por el contrario, mantiene correlación inversa con la preferencia ($\rho = -.46$); cuanto más prefieran los niños estar con otros, menores serán las expectativas sociales negativas. Las expectativas del docente negativas mantienen relación inversa ($\rho = -.51$); con las variables

menor timidez y juego por lo que el exceso de timidez o que los niños no sean buscados para jugar, aumentará las expectativas docentes negativas.

La relación con los compañeros presenta correlación positiva con las calificaciones en matemáticas y la timidez; por lo que cuanto mejores notas saquen y menor sea la timidez, mayor relación con los compañeros; por otra parte, mantienen correlación negativa ($\rho = -.62$) con la victimización y las expectativas sociales; deduciendo que, si aumentan las expectativas sociales negativas y los sentimientos de victimización, disminuirá la relación que se mantiene con los compañeros.

La correlación del autocontrol es positiva para tres de las variables, relación con los compañeros ($\rho = .84$), la menor timidez ($\rho = .52$) y menor con la preferencia ($\rho = .44$); y negativa para la respuesta a la provocación, la respuesta al éxito, expectativas de los iguales y las expectativas del profesor, por lo que no tener autocontrol facilitará la mala respuesta al a provocación, al éxito y generará expectativas negativas de los iguales y el profesor.

La conducta académica mantiene una correlación inversa con la victimización ($\rho = -.46$) y las expectativas docentes ($\rho = -.51$); por lo que los altos sentimientos de victimización y las expectativas docentes negativas elevadas disminuyen la buena conducta académica; la correlación positiva es apreciable para las calificaciones en matemáticas, la ayuda que prestan a los demás, la baja timidez, la preferencia, la relación con los compañeros ($\rho = .87$), y el autocontrol, al aumentar o disminuir todas estas variables, lo hará directamente la conducta académica.

La hostilidad mantiene una correlación directa positiva muy elevada con la respuesta a la provocación ($\rho = .90$), la calificación en matemáticas, la autoestima, la entrada al grupo de iguales, la respuesta al fracaso y al éxito; por lo que presentar altos valores en estas variables disminuirá el sentimiento de hostilidad o irritabilidad. La correlación inversa que se mantiene con el autocontrol ($\rho = -.54$), nos informa de que si no se tiene autocontrol aumentará la hostilidad. La conducta antisocial agresiva mantiene una correlación positiva con 7 de las variables, destacando la respuesta a la provocación ($\rho = .80$); por lo que, las malas calificaciones académicas, tener problemas para entrar en el grupo de iguales, no saber responder a la provocación, al fracaso, al éxito o tener una conducta hostil, aumentará la conducta antisocial agresiva de los niños.

El comportamiento desafiante vendría determinado por una correlación directa positiva con las calificaciones en matemáticas, la entrada al grupo de iguales, la respuesta a la provocación, al éxito, las expectativas sociales negativas de los iguales, del docente, el comportamiento hostil y la conducta antisocial; entre las que destaca el comportamiento hostil ($r = .82$); y una correlación inversa con el juego, la preferencia y el autocontrol ($r = -.68$); por lo que si disminuyen estas tres variables aumentará el comportamiento desafiante.

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

1. DISCUSIÓN

Dando respuesta al objetivo de esta investigación; que tiene como fin comprobar hasta qué punto los resultados de este estudio coinciden con las investigaciones anteriores; y con el fin de corroborar si se confirman o rechazan las hipótesis planteadas; se expone en este apartado la discusión de los resultados anteriormente explicitados.

- a) Al igual que afirman García Bacete et al., 2008, la condición de rechazo afecta al 10-15% del alumnado de cada aula, siendo aproximadamente el 75% de ellos varones; en la presente investigación, el porcentaje de rechazados suma el 14.5%, con un 72% de varones y un 28% de niñas siendo entre 2 y 5 veces mayor uno que otro; por lo que podemos afirmar que nuestros datos, aún con una muestra reducida, coinciden con investigaciones anteriores.
 - a. El fenómeno del rechazo afecta al 10-15% del alumnado de cada aula: **Confirmada.**
 - b. El alumnado masculino es generalmente más rechazado que el género femenino, con una diferencia entre 2 y 5 veces mayor: **Confirmada.**
- b) Bierman, 2004 y García Correa, 1992; afirman que la condición de rechazo se asocia con el bajo rendimiento académico; teoría que queda refutada para la presente investigación, pues dentro de nuestra muestra de rechazados, solamente un 11% ha repetido frente a un 82% que no lo ha hecho, destacando el número de repetidores de la muestra de no rechazados (28%).

En lo que respecta al rendimiento académico, aunque uno de los factores del cuestionario SBSS, establece que hay diferencias significativas en la conducta académica de los rechazados y los que no lo son, las notas de los alumnos se mantienen por encima de la media, pero con menores calificaciones que el grupo de no rechazados, condición que se ajusta a lo estipulado en investigaciones anteriores.

- a. Se espera que el alumnado rechazado por los iguales presente menor rendimiento académico que los no rechazados: **Confirmada**
- b. La condición de repetidor de curso es una conducta asociada a la tipología sociométrica de los rechazados: **Rechazada.**
- c) Respecto a los motivos que los niños emplean para escoger a sus preferidos y rechazados, (Ladd 2005, citado en Sanahuja et al., 2015), estableció que las claves para establecer amistad residían en desarrollar estrategias de colaboración, de comunicación y participar de intereses y actividades conjuntos; por el contrario, Monjas et al., 2008, establecen que en la base del rechazo están las conductas de agresividad, dominancia, disrupción, diferencia, traición de la confianza y discriminación.

En análisis de frecuencias de las categorías establecidas en la presente investigación; destacan como motivos de preferencia la categoría Personales, Compañerismo, Relaciones y Duración de la amistad sobre las demás (en las que se comprenden las actitudes prosociales, de colaboración y las actividades comunes); entre los motivos destacables de rechazo priman las categorías Inmadurez, No me gusta, Agresión y Escolares, entre los que se incluyen las actitudes mencionadas en la investigación de Monjas et al., (2008), pero no destacan los motivos asociados a las características físicas de los alumnos, por lo que esa parte de la teoría quedaría refutada.

- a. Las características definitorias del alumnado en cuanto al aspecto físico son un factor atenuante del fenómeno del rechazo entre iguales: **Rechazada**
- d) En el cuestionario que medía la valoración entre iguales, se obtuvo que, aunque todos los valores se encontraban por encima de la media, había diferencias significativas entre el grupo de rechazados y el de no rechazados, pues los primeros mostraban menos actitudes colaborativas, mayor aislamiento y timidez; razón por la que son menos preferidos que los no rechazados; sin embargo, en la presente investigación los niveles de agresividad de los rechazados eran menores que los de los no rechazados; aspecto que no coincide con investigaciones anteriores y que descarta el subtipo de rechazado agresivo para los alumnos de este estudio.

- a. Las valoraciones de los iguales del alumnado rechazado son significativamente más bajas que las del alumnado no rechazado:
Confirmada
- b. El alumnado rechazado presenta mayores índices de agresividad en las valoraciones de los iguales que el alumnado no rechazado, siendo ésta motivo de rechazo: **Rechazada**
- e) Muñoz Tinoco (2007), establece entre las variables referidas a la respuesta al grupo y vivencia del rechazo, que el rechazo crónico genera situaciones de victimización; cifra que según Blaya (2011), se encuentra entre el 6,6% de la muestra. En la presente investigación los valores obtenidos por los rechazados se mantienen por debajo de la media, y, aunque son más elevados que los de los no rechazados, no suponen situaciones de victimización por parte de estos alumnos, lo que no coincide con investigaciones anteriores.
- c. Se espera que el alumnado rechazado posea índices significativamente mayores de timidez, percibiéndose a sí mismos como víctimas frente al otro grupo de contraste de este trabajo: **Confirmada**
- d. El alumnado rechazado por los iguales presenta mayores problemas conductuales y menos características adaptativas generales que los niños no rechazados: **Confirmada**
- f) El conjunto de datos obtenidos del cuestionario sobre autoestima no aporta diferencias significativas en las respuestas de ambos grupos, pues, aunque los rechazados no superan la media para los factores *Me gusta estudiar* y *Soy una persona importante*, sí lo hacen para el resto, destacando una buena autoestima.

Muñoz Tinoco, (2007), establece, entre las variables que implican rechazo, la conducta social del rechazado, referida, entre otros, a una baja autoestima; teoría que para la presente investigación no se cumple, pues, aunque los valores del grupo de rechazados son menores que el grupo de no rechazados, ambos se encuentran por encima de la media.

Por otra parte, para la presente investigación se desestima la baja autoestima como uno de los factores de riesgo que provocan rechazo entre iguales propuesto por Cerezo, (2002).

- a. Cabe esperar que el alumnado rechazado tenga un autoconcepto negativo sobre su persona, derivando en una baja autoestima: **Rechazada**
- g) Tras el análisis del instrumento TOPS, deducimos que todas las situaciones sociales generan más problemas para el alumnado rechazado que para el que no lo es; puesto que se encuentran diferencias significativas para todos los factores.

Respecto a la entrada al grupo de iguales, los rechazados presentan problemas cuando no son invitados por los compañeros a jugar, siendo fáciles de provocar y no sabiendo como responder al fracaso cuando se burlan de ellos.

La respuesta al éxito no supone ningún problema para nuestra muestra, al igual que las expectativas docentes, y en las expectativas de los iguales solo se encontraron problemas a la hora de colaborar con los demás. Los datos de estos factores nos informan de que, al igual que confirman múltiples investigaciones, los rechazados presentan problemas referidos con las habilidades sociales y comunicativas.

- a. El alumnado rechazado presenta mayores problemas en las situaciones sociales desde la perspectiva del profesorado que los niños no rechazados: **Confirmada**
- h) El cuestionario que mide la conducta social nos informa de que todos los factores de los rechazados se mantienen por debajo de la media estimada, por lo que no se presentan conductas antisociales; sin embargo, hay diferencias significativas de tamaño medio para las respuestas de los dos grupos.

La relación entre los compañeros se presenta mejor en los no rechazados, al igual que el autocontrol, en el que los rechazados tienen más problemas a la hora de ser aceptados por los demás; respecto a la hostilidad, la muestra de rechazados se presenta como fácil de provocar, acusadores de sus problemas a terceros y quejicas, y, las conductas antisociales y desafiantes de este factor, aunque muestran diferencias respecto al grupo de no rechazados, se mantienen bajo la media estimada.

Aspectos que coinciden con investigaciones anteriores de Monjas et al., (2014) en la que se establece que las situaciones de rechazo implican sentimientos negativos del grupo hacia el resto.

- a. La conducta del alumnado rechazado es significativamente más antisocial que la del alumnado no rechazado: **Confirmada**
- i) La muestra de la investigación se caracteriza por bajos niveles de agresividad y por mantener las valoraciones de la conducta social por encima de la media, descartando los problemas de integración y las tipologías de rechazo agresivo y aislado.
 - a. Dentro de la tipología sociométrica de los rechazados, predomina el perfil de rechazado no agresivo – no retraído, frente a los demás tipos de rechazo: **Confirmada**

Tras los siguientes argumentos, podemos afirmar, que, salvo para las variables de autoestima y rendimiento académico, nuestra muestra, a pesar de ser limitada, cumple con investigaciones anteriores para todas las variables.

El análisis correlacional, nos informa de que las variables que no han cumplido las expectativas de investigaciones anteriores, mantienen relación con diferentes variables, pero que éstas no son significativas; la autoestima, se encuentra relacionada con las calificaciones académicas, y, como en la presente investigación las calificaciones se encuentran por encima de la media para ambos grupos, no generan una baja autoestima.

La victimización, relacionada con la variable anterior y las calificaciones académicas, no presenta significación, puesto que no hay niveles bajos de autoestima y las calificaciones superan el cinco, no obstante, se encuentra estrechamente ligada a las calificaciones en Lengua, que presenta mejores notas que matemáticas, por lo que no hay situaciones de victimización.

La agresión por otra parte se encuentra relacionada con múltiples variables (calificaciones, autoestima, victimización y timidez) siendo únicamente significativa para las actitudes colaborativas, que aumentarán conforme la agresividad sea menor.

2. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y LÍNEAS FUTURAS

La presente investigación cuenta con una serie de limitaciones que se exponen en el presente apartado con la intención de poderse evitar en estudios posteriores:

1. Tamaño de la muestra: A la hora de realizar un estudio estadístico, hay que tener en consideración que, un tamaño de muestra muy pequeño genera dificultad para encontrar relaciones significativas en los datos, pues requieren de una muestra elevada para considerar representativos los resultados; en este caso, al contar con poco tiempo para la elaboración del Trabajo Fin de Máster, no ha sido posible contar con una muestra mayor; no obstante, a pesar de la muestra reducida, nuestra investigación ha coincidido en la mayoría de los casos con investigaciones anteriores.
2. Medidas empleadas para la recolección de datos: Los datos de los cuestionarios han sido analizados por medio del software informático SPSS e interpretados de manera sencilla, pues el dominio estadístico del que dispongo es limitado; un mayor conocimiento respecto al tema podría haber aportado un análisis más exhaustivo de los datos obtenidos.
3. Limitaciones longitudinales: La temporalización limitada en la que ha de realizarse el TFM, no ha posibilitado realizar un estudio longitudinal con estos alumnos que permitiera cerciorar si la situación de rechazo se mantiene en cursos posteriores.
4. Limitaciones personales: Inexperiencia en relación al campo de la investigación y la estadística, puesto que hasta el momento no había realizado ningún trabajo con estas características.

Se presentan a continuación una serie de posibles líneas de investigación a desarrollar para mejorar el presente estudio:

- Introducir una parte cualitativa a la investigación en la que cada alumno rechazado pueda especificar en varias sesiones sus sentimientos al respecto de esta condición para cada una de las variables implicadas en el estudio.

- Realizar una investigación longitudinal con los niños rechazados del presente estudio (incluyendo los que pasan a 1º de la E.S.O) para comprobar si la situación que están viviendo prevalece en el tiempo.
- Establecer una propuesta de intervención de mejora de las situaciones sociales (aspecto en el que los rechazados muestran problemas) y ponerla en práctica en el área de la Educación Física, que propicia a los niños una situación de libertad controlada mayor que la establecida en cualquier materia.
- Realizar talleres con el profesorado para que puedan incorporar la estrategia de intervención en sus aulas de manera significativa para los alumnos.
- Realizar talleres con las familias en los que se estipule como identificar si sus hijos están sufriendo una situación de rechazo entre iguales, cómo afrontarlo y estrategias de intervención que puedan aplicarse en casa.

3. APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En definitiva, esta investigación aporta los siguientes datos:

- El rechazo, que afecta al 10-15% de casa aula, se focaliza especialmente en el género masculino.
- Las calificaciones académicas no son un precursor del rechazo para este centro escolar.
- Los niños rechazados son percibidos por sus compañeros como niños con menos actitudes de colaboración, menos prosocialidad y más aislamiento.
- Aunque generalmente la agresividad se asocia al rechazo, en este centro escolar, los niños rechazados presentan tasas menores de agresividad que los no rechazados.
- El alumnado rechazado de este centro escolar es de tipo no agresivo-no retraído, grupo en el que se encuentra el 60% de esta tipología sociométrica, ya que no son agresivos y son capaces de integrarse en el grupo de iguales, no obstante, no encajan en el mismo.

- Pese a estar por encima de la media para este estudio y refutar nuestras hipótesis sobre el tema, la timidez y la baja autoestima son factores que fomentan las situaciones de rechazo entre iguales, pues los niños mantienen mayor dificultad para relacionarse con los iguales.
- Los sentimientos de victimización no son destacables para el alumnado rechazado de esta investigación pues se mantienen por encima de la media.
- El alumnado rechazado presenta mayores problemas en las situaciones sociales que el alumnado no rechazado, destacando la entrada al grupo de iguales, la respuesta a la provocación y el fracaso.
- No hay presencia de conductas antisociales para el alumnado rechazado de la presente investigación, aunque existen diferencias significativas con las respuestas de los no rechazados.
- El profesorado se muestra facilitador y colaborativo con las propuestas que permitan conocer en profundidad la realidad de sus aulas.

REFERENCIAS

- Andrés, M. R. A. (2013). *Intervención socioemocional en el alumnado rechazado de primer curso de educación primaria* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, España
- Barrasa, Á., y Gil, F. (2004). Un programa informático para el cálculo y la representación de índices y valores sociométricos. *Psicothema*, 16(2), 329-335. Recuperado de <http://www.psicothema.com>
- Bautista, E., Casas, E., Pineda, I., Bezanilla, J. M., Renero, L., y Silva, Y. (2009). Utilidad del sociograma como herramienta para el análisis de las interacciones grupales. *Psicología para América Latina*, 18. Recuperado de <https://goo.gl/7iLy5g>
- Bezanilla, J. M. (2011). *Sociometría: Un método de investigación psicosocial*. México D.F, México: PEI Editorial.
- Bierman, K. L. (2004). *The Guilford series on social and emotional development. Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Blaya, C., (2011). La violencia en los colegios de enseñanza primaria: ¿cómo están los alumnos franceses?. *Magis. Revista internacional de Investigación en Educación*. Recuperado de <https://goo.gl/ASTSnt>
- Cava, M. J., y Musitu, G. (1999). Percepción del profesor y estatus sociométrico en el grupo de iguales. *Informació Psicològica*, 71, 60-65. Recuperado de <https://goo.gl/YuBxA1>
- Cerezo, F. (2015). *La violencia en las relaciones entre escolares. Claves para entender, evaluar e intervenir en bullying*. Barcelona, España: Horsori Editorial.
- Correa, A. G. (1992). Las relaciones psicosociológicas de los alumnos repetidores de EGB con sus compañeros. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 14, 205-221.
- Crespillo, E. Á. (2010). *La escuela como institución educativa*. Pedagogía magna, 5, 257-261.
- Díaz Aguado, M. J., (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Díaz Aguado, M. J., y Andrés, M. T. (1997). Educación intercultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos. *Unpublished document. Madrid: CIDE*.
- Díaz-Aguado, M. (2001). El maltrato infantil. *Revista de educación*, 325, 143-160. Recuperado de <https://goo.gl/RTbt8o>
- 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.

García Bacete, F. J., Marande Perrin, G., Sanchiz Ruiz, M. L., Sureda García, I., Ferrá Coll, P., Jiménez Lagares, Muñoz Tinoco, M. V., Monjas Casares, M. I., Martín Antón, L. J., y Grupo, G. R. E. I. (2014). El rechazo entre iguales en su contexto interpersonal. Una investigación con niños y niñas de primer ciclo de primaria. *Apuntes de psicología*, 31(2), 145-154. Recuperado de <https://goo.gl/fzDGhY>

García-Bacete, F. J., Musitu, G. y García, M. (1990). El perfil ecológico del alumno rechazado en EGB. *Actas del III Congreso de Psicología Social*, 1, 324-344. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.

García Bacete, F. J., Sureda, I., y Monjas, M. I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26 (1), 123-136. Recuperado de <https://goo.gl/6SHGRV>

García-Bacete, F. J., Jiménez, I. L., Muñoz, M. V. T., Monjas, M. I. C., Sureda, I. G., Ferrá, P. C., Martín, L. J. A., Marande, G. P., y Sanchiz, M. L. R. (2013). Aulas como contextos de aceptación y apoyo para integrar a los alumnos rechazados. *Apuntes de psicología*, 31(2), 145-154.

García-Bacete, F. J., Sureda, I. G., y Monjas, I. C., (14 abril, 2010). El rechazo entre iguales en la educación Primaria. *Infocop online*. Recuperado de <https://goo.gl/qQrgTT>

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.

González, J., y García Bacete, F. J. (2010). Manual de Uso del Sociomet. Madrid: TEA Ediciones. ISBN: 978-84-7174-921-5

Hymel, S. (1986). Interpretaciones del comportamiento de los compañeros: Sesgo afectivo en la infancia y la adolescencia. *Desarrollo Infantil*, 431-445.

Jiménez Hernández, M. (2003). Características emocionales y comportamentales de los grupos sociométricos desde una perspectiva múltiple. *Psicología Conductual*, 11(1), 41-60.

Larzabal, L. A. (2013). El desarrollo afectivo en niños/as de 0-6 años. *Revista arista digital*, 35. Recuperado de <https://goo.gl/EXtr1Z>

López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología sin fronteras: revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*, 3(1), 16-19.

Martín, E., y De Bustillo, M. C. M. (2009). Un análisis contextual de la preferencia y el rechazo entre iguales en la escuela. *Psicothema*, 21(3), 439-445. Doi: 10.3389/fpsyg.2016.01925

Martín-Antón, L. J., Monjas, M. I., García Bacete, F. J., y Jiménez-Lagares, I. (2016). Problematic social situations for peer-rejected students in the first year of elementary school. *Frontiers in psychology*, 7, 1925.

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.

Monjas, M., Martín-Antón, L. J., García-Bacete, F. J., y Sanchiz, M. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales de psicología*, 30(2), 499-511.

Muñoz, V. T., (2 noviembre, 2007). El rechazo entre iguales en el ámbito educativo – entrevista a victoria muñoz tinoco. *Infocop online*. Recuperado de <https://goo.gl/8tCKob>

Perrin, G. M., Bacete, F. J. G., Navarro, I. G. M., y Rojas, I. M. (2011). Rechazo entre iguales: una intervención para cambiar la tipología sociométrica del alumnado rechazado de 1º de primaria. *Fòrum de Recerca*, (16), 737-750.

Ramos, AI, Giménez, MA, Muñoz-Adell, y Lapaz, E. (2006) *Prueba de Evaluación de la Autoestima en Educación Primaria–A EP-*. Madrid: TEA Ediciones.

Reátiga, M.E. (2009). Los recuerdos del maltrato entre compañeros en la vida escolar. *Psicología desde el Caribe*, 23, 132-147. Recuperado de <https://goo.gl/3yfCHu>

Ribés, A. S., Bacete, F. J. G., Perrin, G. M., Barreda, A. R., Rojas, I. M., y Sempere, S. R. (2013). Motivos de rechazo emitidos por el alumnado del primer ciclo de educación primaria de Castellón, Palma de Mallorca, Sevilla y Valladolid. *Fòrum de Recerca*, (18), 355-366.

Rogosch, FA, y Newcomb, AF (1989). Las percepciones de los niños sobre la reputación de los compañeros y su reputación social entre pares. *Child Development*, 597-610.

Roncero, David y Andreu, Jose y Peña, M.E. (2016). Procesos cognitivos distorsionados en la conducta agresiva y antisocial en adolescentes. *Anuario de Psicología Jurídica*, 26(1), 130-140. Doi: 10.1016/j.apj.2016.04.002.

San José, O. (2012). *El rechazo entre iguales en educación Primaria* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid, España

Sanahuja Ribés, A., García Bacete, F. J., Marande Perrin, G., Milián Rojas, I., Rubio Barreda, A., y Roselló Sempere, S. (2015). ¿Existen diferencias en la emisión de motivos de rechazo por parte de alumnos de 1º de primaria y alumnos de 2º de primaria?. *Ágora de Salut*, 2, 65-75. Doi: 10.6035/AgoraSalut.2015.2.6

Sánchez Santa-Bárbara, E. (1999). Relación entre la autoestima personal, la autoestima colectiva y la participación en la comunidad. *Anales de psicología*, 15(2), 251-260. Recuperado de: <https://goo.gl/skUzaM>

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 46(3), 407-441.

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.

Sureda García, I., Vellibre Ferrer, M. D. M., García Bacete, F. J., y Monjas Casares, M. I. (2005). Motivos de aceptación y rechazo entre iguales en el contexto escolar de primaria. Ponencia presentada en "II Congreso Anual sobre Fracaso Escolar", celebrado en Palma de Mallorca (Mallorca, España) del 24 al 26 de noviembre de 2005. Recuperado de: <https://goo.gl/S4643H>

Thorne, C., Ráez, M., Claux, M. L., y de la Flor Arbulú, M. (1988). La Escala de Inteligencia para Niños de Wechsler y las variantes socio-culturales. *Revista de Psicología*, 6(1), 51-62.

Williams, G., y Asher, S. R. (1993). Children without friends, Part 2: The reasons for peer rejection. *Day care center connections*, 3(1), 3-5.