

## El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general

Francisco-Juan García Bacete<sup>1\*</sup>, Inmaculada Sureda García<sup>2</sup> y M<sup>a</sup> Inés Monjas Casares<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidad Jaume I, <sup>2</sup>Universidad de les Illes Balears, <sup>3</sup>Universidad de Valladolid  
Grupo GREI (Grupo de Investigación del Rechazo Entre Iguales en el Contexto Escolar)

**Resumen:** En este trabajo se presenta una aproximación general al estudio del rechazo entre iguales. Tras comentar las contribuciones de las relaciones entre iguales al desarrollo de los niños y niñas y dar ejemplos de relaciones negativas e insatisfactorias, se presenta el rechazo como un proceso interpersonal en el que hay que considerar tanto las características del alumno rechazado como las del contexto en el que tiene lugar el rechazo, lo que produce una espiral negativa que limita las oportunidades de aprendizaje y conlleva consecuencias negativas graves para los niños rechazados. Entre los resultados obtenidos en diversas investigaciones desarrolladas principalmente con alumnado de educación primaria de Castellón, Valladolid y Palma de Mallorca es preciso resaltar que las razones que dan los niños y niñas para rechazar a sus iguales son muchas y variadas y que la proporción de alumnos identificados como rechazados es muy elevada y estable a lo largo de la escolaridad (11.3%). Asimismo se evidencia que la población de alumnos rechazados es muy heterogénea, pero tienen en común, frente a los otros tipos sociométricos, niveles de sociabilidad significativamente inferiores; además son mayoritariamente varones (16% frente al 5.6% de las niñas) y muestran una alta estabilidad. Finalmente, teniendo en cuenta el escaso éxito que han mostrado las intervenciones llevadas a cabo en etapas anteriores, se señalan unos principios de actuación y unas propuestas concretas de intervención y se hace un repaso de las nuevas agendas.

**Palabras clave:** Sociometría; estabilidad; diferencias de género; motivos de rechazo; subtipos de rechazados; intervención socioemocional.

**Title:** Peer rejection in elementary school: A general outlook.

**Abstract:** In this paper we carry out a general approach to the study of peer rejection. After commenting the contributions of peer relations to the children's development and giving examples of negative and unsatisfactory relationships, rejection is presented as an interpersonal process in which we can consider both the rejectee's characteristics and the context in which rejection takes place. This process encloses a negative spiral that limits the opportunities of learning with serious negative consequences. The results obtained from various studies among primary education pupils in Castellon, Valladolid and Palma de Mallorca point out that the reasons given by children to reject their peers are many and varied, that the proportion of children identified as rejected is very high and stable throughout schooling (11.3%). The population of rejected pupils is very heterogeneous, but they all have in common that their levels of sociability are significantly lower compared to others, that they are predominantly males (16% boys versus to 5.6% girls) and that they show high stability. Finally, in the context of the slim success displayed by interventions, we have designed some action principles and specific proposals of intervention and revised the new agenda.

**Key words:** Sociometry; stability; gender differences; reasons for rejection; subtypes of rejection; socioemotional intervention.

### Introducción

Todo el mundo está de acuerdo en la importancia de las relaciones entre iguales en el desarrollo de las personas. El interés por el significado evolutivo de estas relaciones ya está presente en los años 20 del siglo pasado, aunque el término "relaciones entre iguales" (*peer relations*) no se incorpora hasta 1967 al tesoro de las publicaciones de la APA. El clásico argumento formulado por Hartup (1983) es que los niños a partir de los cuatro años dedican cada vez más tiempo a estar con sus pares y, si esto es así, es que estas relaciones deben ser importantes. Sin duda, actualmente este argumento se ve reforzado porque los niños se incorporan a las escuelas infantiles mucho antes de los cuatro años y se reconoce cada vez más la importancia de las relaciones entre iguales en la juventud, durante la vida adulta e incluso durante la vejez. Más allá de la cantidad de tiempo dedicado, los iguales dan forma a un importante contexto social en el que se aprenden muchas habilidades y procesos que son esenciales para la adaptación y ajuste de las personas. Las relaciones entre iguales tienen lugar en diferentes niveles: individual, diádico y grupal. El estudio de la tipología sociométrica suele situarse en el primer nivel, las relaciones de amistad consti-

tuyen el aspecto más investigado en el segundo nivel, mientras que el estudio de los subgrupos de una red social pertenece al tercer nivel. Resulta claro que existe una relación jerárquica entre los tres niveles, pero a menudo se consideran de forma separada, dado que la información de cada uno de los niveles es relativamente independiente. Es posible que un alumno rechazado tenga algunos amigos, como también lo es que un alumno popular y con una posición central en su grupo de iguales, no se encuentre entre los preferidos de la clase.

Pero las relaciones entre iguales no siempre funcionan de forma adecuada. Un niño de 11 años que participó en un estudio, decía: "Tu quieres ser parte del grupo, pero te quedas fuera. No te dicen que te sientes a comer en su mesa; no quieren que estés aquí. No hay ningún sitio al que pertences. Te sientes como si no fueras nada, como si te echaran". Un adulto recordaba su experiencia con los iguales de la siguiente forma: "Hoy en día, con 37 años, todavía padezco por culpa de las críticas hirientes y los rechazos que recibí en la escuela y en otros sitios. Me acuerdo que a una edad muy temprana me asustaba la gente. Al crecer no me sentía a gusto en compañía de otros niños. Lo intentaba pero la gente me producía desconcierto y todavía me lo produce. Cuanto más rechazo e insultos, peor me sentía. Ponia una cara sonriente, como hago hoy también, pero sabía en mi corazón que la gente no me quería y nunca querrá". Al referirse a estos ejemplos Karen Bierman en su monografía "Peer Rejection: Developmental, processes and intervention strategies" (Rechazo entre iguales: Desarrollo, procesos y estrategias de intervención) afirma con rotundidad que durante la infancia hay pocos problemas que conlleven el nivel

\* Dirección para correspondencia [Correspondence address]:

Francisco-Juan García Bacete. Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Avda Vicente Sos Baynat s/n. Universitat Jaume I. 12071 Castellón (España). E-mail: [fgarcia@psi.uji.es](mailto:fgarcia@psi.uji.es)

de estrés y el daño a largo plazo que suele causar el rechazo crónico de los iguales (Bierman, 2004). Este importante impacto en el desarrollo del niño ha sido puesto en evidencia en numerosos estudios longitudinales, tanto en los de carácter retrospectivo (Roff, Sells y Golden, 1972) como en los de carácter prospectivo (Parker y Asher, 1987).

El rechazo entre iguales es un campo de estudio con una amplia tradición en la literatura científica europea y americana, no así en la española. El grupo GREI (Grupo interuniversitario de Investigación del Rechazo entre Iguales en el contexto escolar) se constituyó en 2003 con la decisión de centrar sus estudios en la población de alumnado rechazado. Este artículo pretende ser una síntesis de los principales resultados obtenidos por el Grupo GREI durante estos años; el artículo ofrece los aspectos más relevantes para comprender el rechazo entre iguales y para el diseño de intervenciones encaminadas a mejorar las experiencias sociales de las niñas y niños que son sistemáticamente rechazados y excluidos en su grupo de pares. Allí donde nuestros trabajos no han llegado tomaremos prestados los hallazgos de otros investigadores, muy en especial los aportados por el profesor Anthonius Cillessen, colaborador del grupo GREI, quien sin duda es uno de los investigadores con mayor tradición en este campo en los últimos veinte años. Se abordan las siguientes cuestiones: la importancia de las relaciones entre iguales, la existencia de relaciones no exitosas entre iguales, las características del alumno rechazado, la caracterización del rechazo como un proceso interpersonal, la identificación de los alumnos rechazados, la epidemiología de los rechazados, las razones para rechazar a alguien, la estabilidad del rechazo, los subtipos de rechazados y se aportan orientaciones para la intervención. El artículo finaliza con la discusión y la consideración de algunas perspectivas de futuro.

## Importancia de las relaciones entre iguales

Los contactos con los iguales sirven para funciones muy significativas en el desarrollo, claramente diferentes de las que cumplen, por ejemplo, las relaciones de parentesco (Moreno, 1999). Es evidente que los amigos son elementos importantes de *compañía*, de *diversión*, de *protección*, también de *información*; son fuente importante de *intimidad* y *afecto*, de *seguridad emocional* en situaciones novedosas o en momentos de estrés y transición.

Los iguales contribuyen al *conocimiento y validación del yo*, ya que en las actividades conjuntas se facilita la reflexión sobre uno mismo. Con los otros niños y niñas se *comparten experiencias importantes*; sirven como confidentes, promueven el desarrollo de importantes competencias sociales (asumir responsabilidades, devolver favores y cortesía,...), especialmente las que tienen que ver con el manejo de los conflictos interpersonales, la asertividad, la prosocialidad y la construcción de principios morales relacionados con la justicia, la benevolencia o la reciprocidad. También proporcionan *apoyo emocional*, actuando a modo de pasarela en la que progresivamente los niños y los adolescentes se desprenden de

la dependencia emocional de sus padres y se afianzan como adultos autónomos (Bisquerra, 2000; Cava y Musitu, 2000; Fuentes, López, Eceiza y Aguirrezabala, 2001; Sastre y Moreno, 2002; Trianes, Blanca, Muñoz, García, Cardelle-Elawar y Infante, 2002; Villanueva, Clemente y García-Bacete, 2002). Así, en cierto sentido, las relaciones con iguales sirven como “un campo de pruebas” para futuras relaciones interpersonales, incluyendo relaciones con los compañeros de trabajo o con la pareja.

La influencia de los pares se extiende también al desarrollo cognitivo y al ajuste escolar (Gifford-Smith y Brownell, 2003). Las inadecuadas relaciones entre iguales pueden incrementar o perpetuar las dificultades escolares, el fracaso y el abandono escolar, bien minando la motivación para asistir a la escuela, bien incrementando la exposición a otros iguales desajustados/disruptivos, o bien porque las mismas características que les llevan a experimentar la exclusión o el rechazo de sus iguales, provoquen los mismos efectos en los profesores. En sentido inverso, la amistad, y sobretodo, como señaló Hartup (1983), las características de los amigos influyen en la solución de problemas en un amplio repertorio de tareas, entre las que cabe considerar las implicadas en el logro y el ajuste escolar. De ahí que una de las preocupaciones principales de los padres sea conocer quienes son los amigos de sus hijos y con quienes se relacionan sus hijos en la escuela. Por último, no hay que olvidar que las características de los centros escolares y las de cada aula y las experiencias educativas que allí acontecen incrementan o disminuyen las oportunidades de que los niños establezcan amistades saludables. Por todo ello, es fácil entender que las experiencias negativas con los iguales pueden tener efectos dramáticos para quienes experimentan el rechazo, la exclusión o la ignorancia de sus compañeros o quienes no tienen amigos.

## Ejemplos de interacciones entre iguales no exitosas en la vida cotidiana

Los niños y las niñas participan cotidianamente en innumerables situaciones sociales que han de resolver satisfactoriamente: saludar a un compañero, buscar a los amigos para jugar, guardar turno para entrar en clase, pedir ayuda cuando se necesita, consolar a un niño que está triste, divertirse juntos, respetar las reglas de juego,... Dodge, McClaskey y Feldman (1985) han creado una taxonomía de las tareas sociales más relevantes y significativas a las que los niños se enfrentan cotidianamente: a) entrada a un grupo de iguales que ya están jugando (por ejemplo, cuando un grupo de compañeros ha organizado un equipo y no han incluido a este niño); b) respuesta a la provocación (por ejemplo, cuando durante un juego algún compañero se le cuela; destacan las provocaciones ambiguas, por ejemplo, cuando este niño está jugando con un compañero y éste accidentalmente le rompe el juguete); c) respuestas a situaciones de éxito (por ejemplo, cuando este niño ha ganado a un compañero en un

juego); d) respuestas a situaciones de fracaso (por ejemplo, cuando un compañero es más hábil que él en un juego); e) expectativas sociales de los iguales (por ejemplo, cuando este niño tiene un juguete de sobra y un compañero le pide que lo comparta); y f) expectativas sociales de los adultos (por ejemplo, cuando este niño está en una fila con sus compañeros y tiene que esperar mucho tiempo).

Se aprende a resolver estas situaciones en la práctica por experiencia directa o viendo cómo las resuelven otros compañeros más hábiles. Sin embargo en algunas ocasiones estos retos no se superan adecuadamente y se producen conflictos. Estos conflictos entre iguales son absolutamente necesarios, puesto que son una fuente inagotable de aprendizajes y de desarrollo de habilidades (la gestión de los conflictos, aprender a colaborar con los demás, adoptar la perspectiva de otra persona, el respeto de las propiedades y pertenencias de otros, dar y recibir apoyo, crecimiento cognitivo a través de la exposición a los puntos de vista de los demás,...), pero además constituyen experiencias que, por su bajo nivel de estrés o porque se dan en el contexto de niños y niñas conocidos, les preparan para hacer frente a la frustración o a situaciones futuras más intensas o en las que intervienen personas desconocidas. Así pues, el problema no son los conflictos entre iguales, sino su experiencia repetida o la existencia de demandas excesivamente exigentes para los recursos que se disponen o a los que se tiene acceso. De esta forma, lamentablemente, no todas las interacciones entre iguales ocurren como se espera ni sus resultados son tan positivos como sería deseable. Asher, Rose y Gabriel (2001) han categorizado las verbalizaciones y gestos que los iguales utilizan para expresar su rechazo: a) excluir o dar por terminada la interacción (por ejemplo, rechazar un ofrecimiento hecho por un niño que se ofrece a jugar con nosotros); b) impedir o negar el acceso a uno mismo, a otros, a objetos o lugares (por ejemplo, no decirle a un niño algo que él o ella quiere saber); c) agresión (por ejemplo, estropear deliberadamente una pertenencia del otro niño); d) dominancia (por ejemplo, decirle a un niño en un tono hostil que algo que ha dicho era incorrecto); e) desaprobación moral (por ejemplo, hacer reproches a un niño por algo negativo que ha sucedido); f) involucrar a una tercera parte (por ejemplo, apoyar una acción de rechazo que un tercero le ha hecho a un niño). Estos mismos autores proporcionan ejemplos de cada categoría. Veamos algunos. En la primera escena se observa como hay niños que tienen acceso a objetos que a veces sus iguales también desean. Aquí, Gema está repartiendo sus caramelos entre varios compañeros de clase. Gema no quiere compartir sus caramelos con Elena, justificándose diciendo que Elena no forma parte de los *Osos de azúcar*.

*Elena-Gema:* Me gustan los caramelos, ¿me das a mí también?

*Gema-Tatiana* (una niña al lado de *Elena*): Te voy a dar un puñadito.

*Gema-Elena:* No

*Elena-Gema:* ¿Uno solo?

*Gema-Elena:* No

*Elena-Gema:* No me quieres

*Gema-Elena:* Tú no eres de los *Osos de azúcar*.

En una segunda escena unas niñas realizan gestos hostiles a otra niña. Aquí, Jose, Geno, Marga, Paqui, Carmen, y Aitana están comiendo juntas y hablando de sus planes para el fin de semana, lo cual incluye pasar la noche en casa de una de ellas. Geno (un miembro marginado del grupo) está un poco confusa acerca de los planes para el fin de semana, y Paqui y Jose empiezan a gritarle, y después Marga le hace gestos agresivos).

*Paqui-Geno:* Métetelo dentro de tu cabeza.

*Jose-Geno, Paqui:* Sí, ¡métetelo dentro de tu gorda, grasienta y fofa cabeza!

(Jose suelta una risita tonta)(Marga oye su réplica y con la mano en forma de pistola simula dispararle a *Geno* en la cabeza y dar un salto atrás por el disparo. Entonces Marga mira a Paqui y Jose, buscando su aprobación y sonrío).

En una última escena un niño apoya a otro que acaba de hacer una acción de rechazo sobre un tercer niño. Aquí, Toni felicita a Ricardo por el nombre con el que Ricardo llamó a Bene.

*Ricardo-Bene:* ¡Bene el Gili!

*Toni-Ricardo:* ¡Esta sí que es buena! (Toni se ríe y aplaude)

Los testimonios de los niños que pueden verbalizar su experiencia son muy reveladores de las conductas y emociones implicadas en las interacciones negativas con los iguales: "No sé por que no me quieren. He intentado todo lo que sabía, pero ni me dejarán solo ni tampoco serán mis amigos. Me llaman apuesto y les digo que se callen, pero ellos no pararán. Ayer me persiguieron por la calle y tuve que correr hasta llegar a casa y cerrar la puerta de golpe. Todo el mundo tiene un amigo para defenderlo, pero yo no tengo a nadie que me defienda".

## Características del alumno rechazado

Desde los trabajos de Coie, Dodge y Coppotelli (1982) la literatura actual diferencia entre cinco tipos sociométricos diferentes: preferidos, rechazados, ignorados, controvertidos y promedios.

Aunque no hay un perfil prototípico del alumno rechazado la mayoría de los rechazados muestran alguna o varias de los siguientes patrones de conducta (Bierman, 2004): a) bajas tasas de conductas prosociales (por ejemplo, colaboran poco, soportan mal la frustración cuando pierden en un juego, no reconocen el impacto de su conducta en los otros,...); b) altas tasas de conductas agresivas o disruptivas (por ejemplo, pegan, molestan,...); c) altas tasas de conductas de falta de atención y/o inmaduras (por ejemplo, se comporta como un niño pequeño; se distrae en los juegos,...); d) altas tasas de conductas de ansiedad y evitación (por ejemplo, cuando hay que hablar casi siempre se queda el último; no parece que se lo pase bien). Los alumnos rechazados son claramente los más agresivos y aislados y, sobretodo, son los menos sociables de todos los tipos so-

ciométricos (García-Bacete, 2007). Cillessen (2008) señala los siguientes correlatos de los alumnos rechazados: conductuales (la agresión y el aislamiento), socio-cognitivos (sesgos de atribución hostil, por ejemplo, atribuir hostilidad o negativismo a eventos que son ambiguos o en los que en principio no resulta clara una intención negativa) y emocionales (pobre regulación emocional, por ejemplo, enojarse mucho y perder los nervios cuando algo te está molestando). Como señalan Gifford-Smith y Brownell (2003), los rechazados aparecen, sin lugar a dudas, como el grupo sociométrico con mayor riesgo en su desarrollo.

García-Bacete, Musitu y García aportaron en 1990 el perfil ecológico del alumno rechazado: Estos alumnos son significativamente diferenciados, tanto por sus compañeros, como por sus padres y sus profesores. Los alumnos rechazados en relación con el resto de compañeros tienen: a) escaso nivel de actividad social (no son elegidos, focalizan los rechazos, emiten pocas elecciones y rechazos); 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 orientación al logro y de planificación y participación en actividades culturales. Por su parte, sus profesores: a) los valoran negativamente en todas las variables: aceptación, adaptación, esfuerzo, colaboración, participación, conducta, madurez, rendimiento, inteligencia y éxito; b) perciben a sus familias como menos participativas e implicadas en la enseñanza y en la comunidad educativa, con menor grado de comunicación-acuerdo con el profesorado y con nivel cultural más bajo. Finalmente las familias de los alumnos rechazados: a) presentan un menor nivel de estudios, pero más frecuente, más hijos y mayor autoritarismo; b) valoran negativamente a la enseñanza y a los enseñantes; c) valoran negativamente al hijo con indiferencia de la temática objeto de valoración.

## El rechazo: Un proceso interpersonal

La propuesta de perfil ecológico anticipa la idea que el rechazo entre iguales más que una característica del individuo hay que entenderlo en su contexto interpersonal. La mayoría de las situaciones de rechazo, como señala Bierman (2004), tienen su origen en los procesos que activan los iguales: a) mediante procesos de modelado, refuerzo selectivo y conductas de provocación condicionan la respuesta de los rechazados; b) desarrollan sesgos en la reputación de los alumnos rechazados que afectan la forma en la que perciben, evalúan y sienten acerca de los rechazados; c) controlan los nichos sociales que pueden estar disponibles a los rechazados, influyendo en las oportunidades de aprendizaje social que los rechazados pueden experimentar. De esta forma no sólo es necesario observar lo que hacen los rechazados, sino que es igualmente importante observar cómo les tratan sus iguales (Asher *et al.*, 2001), cómo les influyen las dinámicas

sociales del aula o redes (Gifford-Smith y Brownell, 2003; Gallagher, Dadisman, Farmer, Huss y Hutchins, 2007), así como los patrones de respuestas, creencias y valores que han elaborado los propios rechazados en ese contexto (Bierman, 2004).

Hasta la década de los 60 los investigadores creían que la conducta del niño era el principal determinante de las conductas positivas con los iguales y afirmaban que para hacer posible que los niños agresivos o aislados alcanzaran el éxito en sus relaciones sociales bastaría con incrementar su tasa de conductas positivas (por ejemplo, sonreír, saludar, contacto ocular,...) y disminuir el número de conductas sociales problemáticas (por ejemplo, pegar) (Bierman, 2004). Pero ello resulta insuficiente desde una perspectiva del desarrollo ya que algunas conductas se vuelven inapropiadas/apropiadas con la edad, otras lo son para los niños pero no para las niñas,...; asimismo la investigación evolutiva sugiere que ser socialmente competente implica la capacidad para participar de forma efectiva en procesos interpersonales dinámicos a través de un rango de contextos sociales. En suma, el que una conducta sea apropiada depende del contexto en el que se realiza. Por ejemplo, se espera que los niños se comporten de forma diferente en el aula que en lugares de juego. Incluso, dentro del contexto de juego, se espera que las conductas sociales sean diferentes cuando se trata de un juego reglado a cuando se trata de un juego de imaginación o de conversaciones. Y cada uno de estos contextos de juego va a plantear numerosas actividades o tareas sociales, como por ejemplo pedir a otros niños que le dejen jugar, respetar el turno, colaborar para que el juego continúe, no responder de forma agresiva cuando pierde, felicitar a los ganadores, permitir que otros jueguen,... Por lo tanto en qué medida una conducta se considera eficaz depende del contexto en el que se muestra y de las tareas sociales que conlleva. En este sentido para ser competentes socialmente los niños y las niñas deben disponer de capacidades socio-cognitivas y habilidades de regulación emocional que les permitan seleccionar y activar las conductas sociales y en respuesta a la situación (Bierman y Welsh, 2000; Sroufe, 1996).

Pero la cuestión es más compleja todavía. Los iguales controlan los nichos de oportunidades sociales que están disponibles para los niños (Bierman, 2004). Cuando los compañeros de clase, por ejemplo, deciden que a ellos no les gusta un niño concreto, entonces se vuelven menos sensibles y están menos disponibles para este niño. De esta forma los iguales al limitar la disponibilidad de oportunidades para establecer vínculos afectivos positivos, pueden dejar a algunos niños fuera de las interacciones sociales que podrían apoyar el desarrollo de sus habilidades sociales, contribuyendo de forma notable al incremento de retrasos y déficits en habilidades de interacción. Además, la reputación negativa reduce las oportunidades para cambiar y contribuye a las profecías autocumplidas. Los niños que se encuentran excluidos de la red principal, o mayoritaria, de compañeros pueden fraguar alianzas con otros niños, que igual

que ellos, carecen de habilidades sociales. Las interacciones de baja calidad no sólo fracasan en promover un crecimiento social, sino que la afiliación con iguales que realizan conductas desviadas incrementa el riesgo de realizar ellos mismos comportamientos antisociales y de consumo de sustancias adictivas. Las experiencias que tienen con los iguales y su interpretación de estas experiencias también afecta el desarrollo de su identidad y de sus creencias sobre el mundo social, y a las representaciones personales que elabora del mundo social (Bierman, 2004). En base a sus experiencias interpersonales positivas, los niños aceptados y queridos se sienten seguros y vinculados con los iguales, e incrementan su capacidad para acercarse a los entornos sociales de forma confiada y para emplear estrategias adaptativas. Lo contrario ocurre con los niños con experiencias interpersonales negativas. De esta forma, tanto la vulnerabilidad del niño como las reacciones negativas de los iguales pueden contribuir a un ciclo negativo, en el que las dificultades sociales de los niños se incrementan en el tiempo, creando una situación crónica con un impacto negativo en el desarrollo de su identidad, autoestima, competencia social, salud mental, adaptación escolar.

Coie (1990) describió esta espiral de desarrollo negativo en los siguientes términos: 1) Un niño R fracasa en sus intentos de participar o entrar en los juegos de sus iguales como resultado de sus conductas agresivas o ansiosas (poco hábiles); 2) Estas conductas ahuyentan a los otros niños o hacen difícil establecer interacciones exitosas con ellos; 3) R se ve obligado a jugar sólo, o interactuar con otros compañeros más pequeños o menos habilidosos,...; 4) Los otros se forman reputación negativa de R; 5) R se ve expuesto de forma reiterada a respuestas hostiles; 6) R genera sentimientos de soledad, resentimiento, ansiedad, depresión, indefensión, alienación,...; 7) R fracasa en sus intentos de participar... La consecuencia de este proceso es que, si no media otro tipo de intervenciones, los problemas con los iguales se pueden volver crónicos y complejos, dando como resultado trastornos de tipo internalizado (ansiedad, depresión), externalizado (consumo de sustancias, actividades delictivas) y escolares (abandono escolar) (Parker, Rubin, Price y DeRosier, 1995). Además, el rechazo entre iguales incrementa la probabilidad de que las conductas agresivas sean estables y agrava sus consecuencias. De hecho los niños que son agresivos o hiperactivos y son también rechazados por sus iguales muestran mayores problemas de atención, de regulación emocional y problemas internalizados que aquellos otros que están mejor aceptados por sus iguales (Miller-Johnson, Coie, Maumary-Gremaud, Bierman y Conduct Problems Prevention Research Group, 2002).

## La identificación de los alumnos rechazados

El rechazo es en primer lugar una cuestión sociométrica, una cuestión de preferencias y antipatías sociales, con significado estadístico y psicológico. Para identificar a los alumnos rechazados se emplean los métodos sociométricos y de modo específico el cuestionario sociométrico de nominaciones entre iguales. Este sistema consiste en que cada niño elige o nombra a un número de compañeros de clase, limitado o no, en función de un criterio previamente establecido. Por ejemplo, ¿Quiénes son los tres compañeros o compañeras de esta clase que eliges como *mejores amigos o amigas?*. Para la identificación adecuada de los tipos sociométricos se requiere que el cuestionario sociométrico incluya también la dimensión negativa (¿Quiénes son los tres compañeros o compañeras de esta clase que *menos te gustan como amigos o amigas?*).

Existen dos grandes sistemas de identificación de tipos sociométricos, los que utilizan las puntuaciones típicas para establecer los valores de corte (métodos estandarizados) y los que desarrollan puntos de corte basados en las probabilidades binomiales (métodos de probabilidades). Ambos sistemas retoman la idea de los grupos extremos propuesta originalmente por Moreno y Bronfenbrenner. Los procedimientos propuestos por Coie *et al.* (1982) y Coie y Dodge (1983) son los más utilizados entre los estandarizados. El procedimiento propuesto por Newcomb y Bukowski (1983) es el referente entre los métodos de probabilidad. 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.

El procedimiento propuesto por García-Bacete (2006, 2007) utiliza los cálculos de la probabilidad binomial de las nominaciones positivas recibidas (NPR) y las nominaciones negativas recibidas (NNR) 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  $LI_{NNR}$ ). Los criterios específicos para determinar si un alumno o alumna es de un tipo sociométrico u otro se presentan en la Tabla 1. 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 (García-Bacete, González, Monjas y Sureda, 2007; González y García-Bacete, 2008).

De acuerdo con los criterios presentados en la Tabla 1, los alumnos rechazados son aquellos que cumplen de modo simultáneo dos condiciones: a) reciben un número de nominaciones negativas igual o superior al límite superior de nominaciones negativas ( $NNR \geq LS_{NNR}$ ); b) reciben un número de nominaciones positivas inferior a la media de nominaciones positivas ( $NPR < M_{NPR}$ ).

**Tabla 1:** 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.

## Porcentajes de rechazados y rechazadas a lo largo de la escolaridad

De acuerdo con la revisión realizada por García-Bacete (2006), los porcentajes para un mismo tipo varían a través de los distintos procedimientos, pero a modo orientativo, se sitúan entre los siguientes intervalos: entre 10-15% de preferidos y de rechazados, ligeramente superiores los ignorados (12-17%) y porcentajes menores de controvertidos (2-6%).

En la Tabla 2 se presentan los porcentajes de cada tipo sociométrico encontrados por García-Bacete, Sureda y Monjas (2008) con una muestra de 2173 alumnos escolarizados (45.7% eran chicas y el 54.3% chicos) en 92 aulas de todos

los cursos desde el segundo ciclo de infantil al primer ciclo de secundaria, de 24 colegios públicos de Castellón, Valladolid y Palma de Mallorca.

La mayor parte de alumnos son identificados como promedios (62.1%). Casi un 10% son preferidos. El 28% restante es identificado negativamente por los compañeros: 4.2% son controvertidos, 11.3% son rechazados y 12.4% son ignorados. 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.

**Tabla 2:** Porcentaje de cada tipo sociométrico por ciclo educativo.

TIPOS	CICLO EDUCATIVO					TOTAL
	2º Infantil	Inicial	Medio	Superior	1º ESO	
Preferido	6.8	10.6	12	11.7	5.1	9.9
Rechazado	9.1	12.4	10.8	12.3	10.2	11.3
Ignorado	11.4	13.6	12	12.9	10.8	12.4
Controvertido	5.3	3.4	3.6	4	7	4.2
Promedio	67.4	60	61.7	59.2	66.9	62.1

En la Tabla 3 se presenta para cada género el porcentaje de rechazados en cada ciclo educativo. El primer resultado es que hay más rechazados que rechazadas (16.0% vs 5.8%). García-Bacete, Sureda y Monjas (2008) fueron más allá y analizaron el efecto de interacción ciclo x género x tipo sociométrico, encontrando que: a) hay más rechazados que

rechazadas en todos los ciclos educativos; b) el porcentaje de rechazados y el de rechazadas es estable a lo largo de la escolaridad; c) la proporción de rechazados está entre 2 y 5 veces la de rechazadas en todos los ciclos de primaria, y hasta 5 veces en infantil y secundaria..

**Tabla 3:** Porcentaje de rechazados por ciclo educativo y género.

GÉNERO	CICLO EDUCATIVO					TOTAL
	2º Infantil	Inicial	Medio	Superior	1º ESO	
Chicos	14.6	16.8	16	16	15.6	16.0
Chicas	2.5	7.6	4.6	7.7	3	5.8

García-Bacete (2006) mostró que aunque las correlaciones entre procedimientos que utilizan nominaciones entre géneros y los que utilizan nominaciones sólo intragéneros son muy altas ( $r$  aceptaciones =.952 y  $r$  rechazos =.882), cuando se calcula el grado de acuerdo entre ambos tipos de procedimientos a la hora de asignar un tipo sociométrico a cada alumno, se observa que el acuerdo en los chicos es del 82.6% y de sólo un 36.54% en las chicas.

Si nos fijamos en la Tabla 4 encontramos algunas respuestas. Mientras que la mayoría de las nominaciones posi-

vas van dirigidas a un compañero del mismo género (88.3%), sólo el 47.1% de las elecciones negativas son intragénero, éstas son especialmente bajas en el caso de las chicas (8.81%). Chicos y chicas tienen la misma expansividad negativa, pero unos y otras eligen mayoritariamente como destinatario de sus rechazos a un varón (79.7% de las nominaciones de las chicas y el 68.5% de los chicos). Esta asimetría en la distribución de las nominaciones negativas es lo que hace que el rechazo sea una característica fundamentalmente asociada a los varones.

**Tabla 4:** Porcentajes de aceptaciones y rechazos intragénero.

	Varones	Mujeres	Total
En relación al total			
Aceptaciones	48.88	39.38	88.3
Rechazos	38.29	8.81	47.1
En relación al género Rechazos emitidos			
Intra	68.47	20.18	
Entre	31.53	79.72	

**Tabla 5:** Distribución sociométrica de rechazados a nivel de aula (García-Bacete, Sureda y Monjas, 2008).

	NÚMERO DE AULAS Y PORCENTAJES EN CADA INTERVALO					
	0 - 4.99%	5 - 9.99%	10 - 14.99%	15 - 19.99%	20 - 24.99%	25% o Superior
CHICOS	8 (8.7)	16 (17.4)	19 (20.6)	17 (18.5)	14 (15.2)	18 (19.6)
CHICAS	49 (53.3)	21 (22.8)	10 (10.9)	5 (5.4)	4 (4.3)	3 (3.3)
TOTAL	10 (10.9)	27 (29.3)	33 (35.9)	19 (20.6)	3 (3.3)	0

## El rechazo explicado por los iguales

Williams y Asher (1993) en su trabajo *“Las razones para el rechazo entre iguales”* sugieren que los niños a la hora de decidir ser o hacerse amigos de alguien se hacen a sí mismos unas preguntas esenciales: ¿Es divertido estar con este niño?, ¿nos influimos mutuamente en la dirección que a mí me gusta?, este niño, ¿es digno de confianza?, ¿me ayuda a conseguir mis metas?, ¿me hace sentir bien?, ¿es similar a mí?. Como resultado de su trabajo concluyen que la base del rechazo se encuentra en las conductas agresivas, dominantes, disruptivas, de traicionar la confianza, de ser desconsiderado y de ser diferente.

Dado el interés por conocer los motivos concretos que niños y niñas ofrecen para rechazar a sus compañeros, Monjas, Sureda y García-Bacete (2008) formularon a 430 alumnos y alumnas de quinto y sexto curso de Educación Primaria, pertenecientes a 21 aulas de centros públicos de Valladolid, Palma de Mallorca y Castellón de la Plana, las siguientes preguntas: ¿Quiénes son los tres compañeros y compañeras de esta clase que menos te gustan como amigos o amigas?, ¿por qué? Los participantes proporcionaron un total de 1787 razones del rechazo (una media de 4.16 razones por cada alumno emisor), que tras el proceso de categorización efectuado se agruparon en quince categorías de rechazo:

1. Falta de amistad (N= 108; 6.1%). No ser buenos amigos y a características de una mala relación de amistad como ser desleal y/o mostrar una falta de reciprocidad hacia la otra persona: chivarse, ser cotilla, entrometerse, no escuchar, no hacer caso o no comprender...
2. Mal compañero (N= 63; 3.6%). No ser buenos compañeros y a características de mal compañero, al no ayudar al otro y/o buscar el beneficio propio: no comparte, se aprovecha, es egoísta.
3. Me cae mal (N= 150; 8.5%). La falta de agrado del otro, especificando características que no gustan del otro niño.
4. Características físicas (N= 14; 0.8%). Características externas del otro: apariencia física desagradable y/o aspectos de higiene poco cuidados.
5. Antipatía (N= 63; 3.6%). Características y cualidades poco agradables del otro niño, concretamente su antipatía.
6. Mal carácter (N= 55; 3.1%). Cualidades no positivas del otro niño: malhumorado, negativo, que se enfada constantemente, que protesta por todo y se rebota por cualquier cosa.
7. Mala competencia académica (N= 56; 3.2%). Carencia de habilidades académicas y/o comportamiento negativo en el centro escolar: es vago, interrumpe, no viene a clase o se porta mal, no hace los deberes, no trabaja.
8. Aburrido/ Retraído (N= 98; 5.6%). Relación poco atractiva, nada divertida; el otro niño es soso, no tiene sentido del humor y con él no se lo pasan bien. También se incluyen las referidas a timidez, poca comunicación del otro, calificándolo de persona rara y con la que resulta difícil entenderse.
9. Tonto-niño, inmaduro (N= 153, 8.7%). Comportamiento infantil, indeciso; conductas inmaduras, patosas, mimadas, quiere llamar la atención de los otros.
10. Pesado/Molesto (N= 143; 8.1%). Comportamiento molesto, agobiante, pesado y que no favorece una relación satisfactoria.
11. Agresión verbal y gestual (N= 153; 8.7%). Se manifiesta en insultos, gestos feos y malas palabras.
12. Dominancia y Superioridad (N= 379; 21.4%). Se ejerce a través de cuatro aspectos: a) prepotencia, chulería, machismo, b) rechazo, no dejando jugar o hablar a los otros, excluirlos; c) manipulación del otro: meterlos en líos, inventarse cosas; d) intimidación, tratando mal al otro, no respetando, amenazando, despreciando, faltando al respeto.
13. Agresión física (N= 186, 11.5%). Se trata de una agresión física activa y directa: pegar, arañar, estirar del pelo, pegar bofetadas, empujar o pellizcar.

14. Antisocial/Vandalismo (N= 65; 3.7%). Conductas antisociales y que violan las normas: maleducado, ladrón, tramposo.
15. Falta de relación (N= 69; 3.9%). Ausencia de relación y de conocimiento del otro, no se hablan, no juegan o no hacen cosas juntos.

Los resultados del estudio de Monjas, Sureda y García-Bacete (2008) ponen de relieve que los principales motivos de rechazo esgrimidos por los iguales se focalizan en las conductas agresivas; primeramente en la agresión relacional e indirecta (dominancia y superioridad, especialmente prepotencia), después en la agresión física y finalmente en la agresión verbal. Los comportamientos que revelan inmadurez y falta de atención y los que agobian y/o resultan molestos para los otros son otras razones importantes de rechazo. Es preciso indicar que las razones de rechazo en relación a cuestiones de apariencia física, mal carácter, aspectos académicos y conductas antisociales no obtienen porcentajes de rechazo elevados.

Los diferentes tipos sociométricos se diferencian en la importancia o frecuencia con la que utilizan o son objeto de unos u otros motivos de rechazo. Así, los rechazados emiten más motivos de la categoría agresión verbal y gestual que los alumnos promedios. En cuanto a la recepción de motivos, los alumnos rechazados, por una parte, son los principales receptores de las nominaciones de la categoría "pesado, molesto" y, por otra, reciben menos nominaciones de que son aburridos que los alumnos ignorados y menos nominaciones de dominancia (prepotencia) que los promedios.

### Estabilidad del rechazo a lo largo de la escolaridad

El estudio de la estabilidad de las tipologías sociométricas es una cuestión de enorme importancia. ¿Para qué sirve estudiar la estabilidad? Las medidas de estabilidad a corto plazo proporcionan información de la fiabilidad de los métodos sociométricos, mientras que las de estabilidad a largo plazo indican la invarianza de los fenómenos que subyacen a los tipos, esto es, de las relaciones entre iguales. Comprender los factores que mantienen la estabilidad de la tipología social es importante para determinar el foco de la intervención con niños instalados en procesos estables de pobres relaciones con los iguales. El estudio de la estabilidad también sirve para evaluar los efectos de las intervenciones realizadas.

La estabilidad de las categorías sociométricas ya estuvo en el punto de interés de Moreno (1934). Con alumnos de 14 a 18 años y con un intervalo de tres meses entre las dos mediciones, Moreno mostró que el 92% de las primeras nominaciones de los varones y el 82% de las segundas permanecían invariables en el tiempo.

Recientemente, Jiang y Cillessen (2005) han realizado un metanálisis de la estabilidad de las medidas continuas (número de aceptaciones, número de rechazos, preferencia social)

que están a la base de las tipologías sociométricas. A corto plazo, todas las medidas mostraron una buena fiabilidad test-retest (valores superiores a  $r = .70$ ). A largo plazo la fiabilidad se sitúa entre moderada y alta ( $r$  media alrededor de .50).

Más cercano a nuestros intereses, Cillessen, Bukowski y Haselager (2000) encontraron y revisaron los doce estudios que habían medido la estabilidad de los tipos sociométricos en los últimos veinte años. La estabilidad media a corto plazo (intervalos inferiores a tres meses) de todos los tipos es aceptable, el 61% (moderado-excelente). La estabilidad de los rechazados es la más alta de todos los tipos sociométricos, entre 45% y 74%. La estabilidad media a largo plazo varía entre el 23%, a los cuatro años, y el 60%, a los 12 meses. También en este caso la estabilidad de los rechazados es la más elevada de todos los tipos, con un rango de porcentajes entre el 18% y el 69% y una media de 45%. De mayor a menor, la estabilidad de los otros tipos es la siguiente: preferidos (35%), controvertidos (28%) e ignorados (23%).

En general, se puede afirmar que la estabilidad se incrementa con la edad y decrece con el incremento del intervalo entre las medidas, siendo especialmente intensa en el caso de las nominaciones negativas y de los alumnos rechazados.

¿Cómo se puede explicar la estabilidad de tipos y del rechazo en particular? Los determinantes de la estabilidad pueden ser: a) el individuo, las características conductuales de los niños son estables; por ejemplo, un alumno rechazado sigue comportándose de forma agresiva; b) el grupo, por ejemplo, los alumnos rechazados siguen sin poder participar en las actividades grupales; c) los procesos de percepción social de los grupos, por ejemplo, las expectativas sociales y/o los procesos de reputación social de los iguales hacia los rechazados no han variado; d) los procesos del yo del rechazado, por ejemplo, los alumnos rechazados a menudo interpretan motivaciones hostiles en las conductas de los iguales; e) la estabilidad de los factores contextuales, por ejemplo cuando se cambia de etapa o de centro las características individuales y las autopercepciones tienen más peso.

Coie (1990) distinguió dos fases en el proceso de rechazo entre iguales: una fase emergente, en la que la interacción con los iguales conduce al rechazo inicial y una 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. Mientras en la primera fase las relaciones negativas son temporales y circunstanciales, en la segunda fase son cada vez más estables y generalizadas.

Sandstrom y Coie (1999) utilizando como punto de partida las diferentes rutas propuestas por Coie (1990) obtuvieron el siguiente retrato de los rechazados que mejoran y de los rechazados crónicos. Los *rechazados que mejoran* son capaces de percibir su propio rol en sus problemas con los iguales y pueden participar activamente en actividades extracurriculares; pueden verse a sí mismo como parcialmente exitosos a pesar de sus dificultades con sus iguales y a pesar de que sigan mostrando conductas agresivas. Sus madres suelen tener conciencia de quienes son los amigos o quienes van



con sus hijos y tienden a valorar positivamente las relaciones con los iguales. Por su parte, *los rechazados crónicos o continuos* tienden a verse a sí mismos como menos atractivos para sus iguales, niegan su papel en las dificultades que tienen con los iguales y se entretienen en actividades extracurriculares solitarias. A estos rechazados se les describe menos frecuentemente como agresivos. Sus madres son menos conscientes de sus interacciones sociales y tienden a no resaltar o incluso a minusvalorar la importancia de las relaciones positivas con los iguales.

### Subtipos de rechazo

Para establecer la existencia de subtipos de rechazados se realizaron diversos análisis de cluster usando las puntuaciones tipificadas en agresión, aislamiento y sociabilidad de 90 alumnos rechazados (García-Bacete, 2008), de acuerdo con el procedimiento propuesto por Lease, Musgrove y Axelrod (2002), que combina métodos empíricos y racionales. Los alumnos estaban escolarizados en 33 aulas de primaria (10 ciclo inicial, 10 ciclo medio, 13 ciclo superior) de 24 colegios públicos de diferentes localidades de la provincia de Castellón (España). Para definir el perfil de cada subtipo se uti-

lizó el análisis de cluster de K-medias para el número de clusters determinado.

En la Tabla 6 se presentan los tres subtipos de *rechazados*. Los rechazados puntúan por encima de la media en agresión y en aislamiento y por debajo en sociabilidad. El nivel de agresión y el nivel de aislamiento establecen la diferencia entre los subtipos: a) un 25% tienen agresión alta y puede progresar con/sin aislamiento (*rechazado-agresivo, RA*); b) un 15% exhiben frecuentes comportamientos de aislamiento (*rechazado-aislado, RAi*). Esos dos subtipos coinciden con los descritos por French (1988) para los chicos. En efecto, en estos grupos más del 90% son varones; c) no obstante, el grupo más numeroso, en torno al 60%, estaría formado por rechazados con niveles bajos de agresión y aislamiento (*rechazado-medio, RM*). Las distancias entre los tres clusters son claramente significativas. Los tres subtipos se diferencian en agresión. El primero se diferencia de los otros dos en aislamiento. Ninguno se diferencia en sociabilidad.

Con relación al género se confirma: a) que el rechazo se asocia al género masculino (su presencia es abrumadora en los subtipos extremos, RA y RAi, y mayoritaria en el subtipo RM); b) que el rechazo en las chicas se vincula con otros motivos (el 85% de las chicas rechazadas pertenecen al subtipo RM).

**Tabla 6:** Subtipos de Rechazados (García-Bacete, 2008).

Cluster	N	Agresión	Centroides								
			F (ns)	Post hoc	Aislamiento	F (ns)	Post hoc	Sociabilidad	F (ns)	Post hoc	Distancia Centros
1	15	1.44		(1-2) .000	2.99		(1-2) .000	-.576		(1-2) .995	(1-2) 2.993
2	21	3.37	137.6 (.000)	(1-3) .000	.698	89.67 (.000)	(1-3) .000	-.55	.024 (.976)	(1-3) .997	(1-3) 2.971
3	54	.282		(2-3) .000	.258		(2-3) .055	-.556		(2-3) 1	(2-3) 3.122

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

En opinión de Cillessen (2008) el subtipo rechazado-agresivo es el prototipo de acosador-agresivo. Es rechazado porque no gusta a sus iguales, pero él es el rechazador de otros. No es muy consciente de su rechazo y de hecho piensa que es bien visto en el grupo de iguales, porque al igual que un acosador, puede ser bastante central en su subgrupo y relacionarse con muchos otros que o bien le tienen miedo o bien intentan estar a su lado para no ser las próximas víctimas. Y es bastante estable a lo largo del tiempo. Por contra, el subtipo rechazado-aislado es el prototipo de víctima. Es activamente rechazado y excluido por sus compañeros, tiene autopercepciones precisas y es consciente de su posición en el grupo y probablemente sufra problemas internalizados. Este subtipo tiene más oportunidades para cambiar su estatus.

De esta forma resulta que una cosa es no gustar a los demás y otra es ser activamente rechazado y aislado. La presencia de los subtipos de rechazo resuelve mejor esta situación que la clásica diferenciación entre rechazados e ignora-

dos, quienes muchas veces no se diferencian de los promedios.

### Propuestas de intervención

La evidencia de la estabilidad del rechazo a lo largo de los años y la toma de conciencia de las negativas consecuencias que esta situación acarrea para el desarrollo socio-emocional del alumnado rechazado, apelan a la necesidad de intervenir para mejorar su situación de relación interpersonal. Sin embargo la intervención con este colectivo dista mucho de estar clara y, todavía hoy en día se aprecia escasa atención y pocas investigaciones específicas.

En las últimas décadas, la atención prestada a este colectivo se ha focalizado exclusivamente en el niño rechazado a quien se trata de forma individual, con el objetivo principal de mejorar su ajuste conductual ya que se propugna que al disminuir la conducta agresiva o disruptiva, automáticamente se incrementa la aceptación social de los compañeros del

grupo. De acuerdo con este planteamiento se utilizan técnicas de modificación de conducta y programas de entrenamiento en habilidades sociales de corte estrictamente conductual, trabajando habilidades sociales moleculares (la mirada, hacer preguntas...). Los resultados obtenidos en esta etapa han sido moderados con serios problemas de generalización y mantenimiento, encontrando mejores resultados para niños inhibidos y con déficits, que para los rechazados agresivos. Esto no es de extrañar ya que cambiar las conductas de los niños rechazados puede ser insuficiente para cambiar la reputación de ese niño entre los iguales y para cambiar las respuestas de los iguales (Bierman, 2004; Schneider, 1992).

Si, como hemos expuesto anteriormente, se entiende el rechazo entre iguales como un proceso interpersonal dinámico en el que juegan un importante papel las conductas y respuestas de los iguales y los procesos y dinámicas sociales que ocurren en el seno del grupo de clase, se han de ampliar los contextos y se han de enriquecer las estrategias de intervención. Es por ello que hoy en día se considera necesario que la intervención se dirija no sólo al niño rechazado, sino también a las personas y los contextos de relación, es decir al grupo-clase, al profesorado y a la familia. Esto es respaldado por investigaciones relevantes como las llevadas a cabo por el Programa *Fast Track* desarrollado durante diez años con alumnado de riesgo (Conduct Problem Prevention Research Group, 1999, 2002).

Respecto al trabajo en el grupo-aula hay que enfatizar que se interviene de forma universal aplicando programas socio-emocionales dirigidos a un repertorio amplio de competencias de comunicación, asertividad, gestión emocional, solución de conflictos interpersonales, autocontrol y autorregulación, conducta prosocial... Se defiende que las intervenciones centradas en el sujeto rechazado que tratan de incrementar sus habilidades sociales pueden ser potenciadas si se toman en consideración su reputación, roles sociales y grupos de afiliación por una parte, y las jerarquías sociales, dinámicas de interacción y valores y normas sociales del grupo, aula y escuela (Farmer y Xie, 2007). Por su parte Schneider (2008) aconseja centrarse en las relaciones diádicas, tratando de que cada niño rechazado interactúe con un compañero de clase o que haya compañeros mediadores y alumnos-amigos de los niños excluidos y rechazados, a la vez que se implantan estrategias cooperativas de organización y aprendizaje en la escuela. Además, para la implementación exitosa es crucial el apoyo de la comunidad educativa en su conjunto y el compromiso institucional con los objetivos del Programa (Seifer, Gouley, Millar y Zakriski, 2004). Por nuestra parte, en este momento estamos diseñando la intervención en base a los resultados de nuestras propias investigaciones y teniendo en cuenta algunos de los programas que pueden aportar valiosa información en la línea de este planteamiento; hemos de destacar el PATHS (*Promoting Alternative Thinking Strategies*) (Kusché y Greenberg, 1994), que está siendo utilizado con relativo éxito por el *Conduct Problems Prevention Research Group* (1999, 2002). Asi-

mismo estamos considerando una serie de programas y estrategias que en nuestro país han demostrado su eficacia en la promoción de la competencia socio-emocional en contextos escolares (entre otros Carpena, 2001; Cava y Muisitu, 2002; Garaigordobil, 2004a y b; 2005; Luca, Rodríguez y Sureda, 2001; Monjas, 2004; 2007; Ortega y del Rey, 2004; Renom, 2007; Trianes, 1996; Trianes y Fernández Figarés, 2001).

En esta línea el grupo GREI presentó en sus terceras Jornadas celebradas en Castellón (Monjas, Sureda, García-Bacete, Sanchíz, 2008) una propuesta de intervención que de modo sintético se basa en los siguientes principios de actuación: a) tener en cuenta el contexto escolar y plantear las actuaciones en el marco de los planes de mejora de la convivencia y de promoción de relaciones entre iguales de calidad; b) enfatizar la importancia del profesorado y otros profesionales en la detección e intervención con alumnado con problemas de aceptación e inserción en el grupo, lo que conlleva énfasis en su formación y reciclaje en estos temas; c) considerar el grupo y el clima social del aula (estructura y dinámicas sociales, redes y subgrupos, patrones de afiliación y dominancia social) y promover intencionalmente oportunidades de interacción positiva y de amistad y redes de afiliación; d) integrar la prevención y la intervención de estos problemas dentro de la dinámica académica y las rutinas escolares, a través de la metodología enseñanza-aprendizaje promoviendo entrenamiento en habilidades socio-emocionales, trabajo cooperativo, redes de ayuda entre iguales, programas de mediadores-amigos; e) incluir a la familia en la dinámica de prevención-intervención; f) diseñar intervenciones más duraderas con programas estructurados y multimodales.

En concreto, con la intención de que los niños rechazados sean más competentes social y escolarmente y tratando de promover el cambio de interacción con gente importante de su mundo social (profesorado, compañeros y padres), se propone el siguiente programa con niños de primaria<sup>1</sup>: a) a nivel **universal**: promoción de un clima social inclusivo (cohesión, normas, dinámicas y metas de grupo), desarrollo de un programa socioemocional en cada curso y empleo de estrategias y técnicas de aprendizaje cooperativo y b) a nivel específico con la **población de rechazados y sus familias**: *acciones dirigidas al alumnado rechazado* (entrenamiento en grupo en habilidades para relacionarse con los otros; emparejamientos selectivos y rotatorios con un igual y promoción de la amistad; apoyo en los aprendizajes escolares, especialmen-

<sup>1</sup> En la actualidad el Grupo GREI está llevando a cabo este programa en 15 colegios de educación primaria de Castellón, Palma, Sevilla y Valladolid, gracias a la ayuda concedida por el Ministerio de Ciencia e Innovación, dentro del Plan Nacional de I +D + I (2008-2011) al proyecto Rechazo entre Iguales y Dinámica Social del Aula: Una Aproximación Multidisciplinar y Multimetodológica (Referencia PSI2008-00541/PSIC). Son miembros del Grupo GREI: Francisco Juan García Bacete, M<sup>a</sup> Inés Monjas Casares, Inmaculada Sureda García, M<sup>a</sup> Victoria Muñoz Tinoco, Irene Jiménez Lagares, M<sup>a</sup> Luisa Sanchiz Ruiz, Patricia Ferrà Coll y Luis Jorge Martín Antón.

te de la lectura; intervenciones que abordan la formación de impresiones y reputaciones sociales que se tienen de los rechazados) y *acciones dirigidas a los padres y madres de alumnos rechazados* (entrenamiento en habilidades de parentalidad, monitorización de las relaciones con los hijos, mejorar las relaciones familia-escuela). En todo ello juega un papel esencial la formación del profesorado en los diferentes componentes mencionados y el asesoramiento al profesorado en la solución de problemas tanto a nivel de grupo como a nivel individual de alumno o familia.

### Consideraciones finales y algunas perspectivas de futuro

A modo de síntesis de los aspectos más relevantes expuestos hasta este momento, extraemos las siguientes consideraciones:

- 1<sup>a</sup>. El rechazo entre iguales es un proceso interpersonal que hace que el alumnado rechazado entre en una espiral negativa, que tiene como resultado directo una restricción importante de oportunidades de interacción positiva con sus compañeros, privándole o dificultándole la adquisición de competencias sociales necesarias para relacionarse de forma satisfactoria con sus coetáneos, lo que a su vez conlleva consecuencias negativas graves a corto y largo plazo.
- 2<sup>a</sup>. La proporción de alumnos identificados como rechazados es muy elevada en la mayoría de los estudios y se mantiene relativamente estable a lo largo de la escolaridad, aspecto éste que debería ser objeto de enorme preocupación. Además, con la edad se observa que los alumnos rechazados tienden a incrementar sus diferencias con los otros tipos sociométricos, y aunque los ignorados llegan a mostrar las mismas tasas de aislamiento que los rechazados y los controvertidos mantienen tasas de agresividad comparables a las de los rechazados, tanto unos como otros son cada vez más sociables, aprendizaje que no ocurre con los rechazados (García-Bacete, 2007).
- 3<sup>a</sup>. Aunque la población de alumnos rechazados es muy heterogénea, lo que tienen en común rechazados agresivos y rechazados aislados, es que sus niveles de sociabilidad son significativamente inferiores a los que presentan las demás tipologías (García-Bacete, 2008), que son mayoritariamente varones (su proporción es entre 2 y 5 veces superior al de chicas) y que muestran una alta estabilidad a corto y largo plazo, que se incrementa con la edad.
- 4<sup>a</sup>. Se propugna la necesidad de que la intervención se dirija tanto al niño rechazado, como al resto de compañeros del grupo, al profesorado y a la familia, y de que se consideren intervenciones más duraderas con programas estructurados y multimodales por lo que se han delineado unos principios básicos de actuación y unas propuestas concretas de intervención.

Para finalizar hemos de comentar, siquiera brevemente, alguno de los nuevos temas que están ocupando el foco de atención de los investigadores (Cillessen, 2008), ya que constituyen las líneas por dónde ha de avanzar la investigación futura, a la vez que sugieren implicaciones para la evaluación y la intervención:

- (a) La experiencia de ser rechazado. La percepción subjetiva y la realidad objetiva del rechazo necesitan diferenciarse. Bellmore y Cillessen (2003) encontraron que mientras los preferidos suelen percibir su situación interpersonal de forma bastante precisa, los rechazados son a menudo imprecisos en estos aspectos; los rechazados agresivos suelen ser bastante inconscientes de su agresividad y de que no gustan a sus compañeros, mientras que los rechazados-aislados son normalmente muy conscientes. Más allá de lo que se acaba de comentar, la distinción entre subjetividad y objetividad afecta a la cuestión misma del significado del rechazo, esto es, ¿cuándo se es realmente rechazado?, ¿es suficiente con ser clasificado como rechazado a partir de las nominaciones de los otros o es necesario verse uno mismo como rechazado y tener la experiencia subjetiva del rechazo?

La cuestión no está resuelta actualmente, pero resulta importante señalar algunas implicaciones: la importancia de recoger datos tanto de la percepción de los iguales como de las autopercepciones, y no ignorar a los niños que informan de altos niveles de rechazo y exclusión, aunque no sean identificados como tales en los métodos sociométricos, puesto que el impacto del rechazo puede ser suavizado o acentuado sobre la base de las propias interpretaciones de los niños, y que la intervención puede fracasar porque los agresivos no son conscientes y porque quienes se ven como rechazados pueden desencadenar que sus iguales se comporten con ellos de la forma que esperan que lo harán.

- (b) Características específicas del contexto interpersonal. Hay variables del contexto, como por ejemplo las normas, el género o las variables étnicas de los miembros, que conviene tener presentes.

Las normas del grupo y en particular el nivel de aceptación de los comportamientos agresivos tienen que ver con ser o no rechazado; así, en los grupos en los que el nivel de agresión es alto, los comportamientos agresivos no conducirán al rechazo, pero sí ocurrirá en grupos prosociales. También hay que tener en cuenta la composición de género que hay en el grupo. Como es conocido, la segregación de género o preferencia de relación con los niños o niñas del mismo sexo es una característica de las relaciones entre iguales en las aulas de primaria y las claves de los chicos para relacionarse entre sí son diferentes de las que emplean las chicas. Las investigaciones muestran reiteradamente que la agresión manifiesta y/o física está mucho más relacionada con el rechazo en las chicas que en los chicos, dado que la agresión física es menos normativa entre las chicas que entre los chicos. El

contexto también puede estar definido por la etnicidad. Esta cuestión es de enorme trascendencia actualmente dado el fuerte incremento de alumnado inmigrante en las aulas en nuestro país. Por una parte, las conductas pro-sociales y de respeto pueden ser enfatizadas de forma diferente de unas culturas a otras, por ejemplo ser reservado puede ser más valorado en unos grupos culturales que en otros. Esto es, la valoración que se hace de la conducta depende de la "eticidad" del estudiante, pero también de la composición étnica del grupo de compañeros que le va a evaluar. Y aquí surge una importantísima cuestión: ¿cuál es el grupo de iguales a partir del cual un alumno deriva su tipología social?, ¿un estudiante es rechazado por un pequeño subgrupo de iguales o por el sistema de iguales entero?, ¿puede ser promedio o ignorado en la clase y ser bastante preferido dentro de su red de amigos del mismo grupo étnico? En este sentido, es necesario analizar las consistencias y discrepancias entre la tipología en la red más amplia y la tipología en el subgrupo (género, etnia) y sus implicaciones en el ajuste del estudiante.

- (c) El rechazo a lo largo del desarrollo evolutivo. Se suele afirmar que los correlatos y las consecuencias de las relaciones entre iguales en general y del rechazo en particular son idénticas a lo largo de un rango amplio de edades. En la práctica, sin embargo, ser rechazado, no tener amigos, quedar excluido de la red social o la percepción de popularidad pueden tener diferente significado e importancia en cada etapa evolutiva. Y aunque se puede pensar que los distintos niveles de relaciones entre iguales (individual, diádico, grupal) pueden tener diferentes prioridades en diferentes grupos de edad, la investigación no ha prestado mucha atención a estos aspectos.
- (d) Diferencias entre popularidad sociométrica y popularidad percibida. El análisis del rol que la agresión juega en los procesos de rechazo ha llevado a una interesante distinción entre la popularidad sociométrica (ser preferido o rechazado) y la popularidad percibida o sociológica, de forma que aquellos alumnos que son percibidos como populares no necesariamente son los que más gustan a sus iguales: la correlación entre preferencia sociométrica y popularidad percibida es moderada a lo largo de la educación primaria, pero decrece a lo largo de la adolescencia, especialmente en las chicas. Los investigadores

han descubierto que la agresión se relaciona negativamente con la preferencia social y sin embargo lo hace de forma positiva con la popularidad percibida, una medida de visibilidad e influencia social. Este paradoja refuerza la idea de la estabilidad del rechazado-agresivo o la dificultad del cambio, ya que el grupo al valorar los comportamientos dominantes de un miembro, le da poder e influencia en el grupo.

- (e) Rechazo y acoso entre iguales. El rechazo entre iguales parece estar presente en los procesos de intimidación-victimización y actualmente se trata de profundizar en su asociación con el perfil característico de los distintos protagonistas (acosador, víctima y bully-víctima) y los distintos subtipos de rechazo (Cerezo y Ato, 2005; Perren y Alsaker, 2006; Warden y Mackinnon, 2003).
- (f) Fundamentos biológicos del rechazo. Este tipo de estudios están empezando a tener presencia en la investigación, en particular en dos áreas: la neurociencia social y la endocrinología comportamental. En los estudios de neurociencia se ha observado que los eventos de rechazo activan el área del cerebro que procesa el dolor. Desde la endocrinología conductual se han encontrado asociaciones entre el rechazo entre iguales y la presencia de la hormona del estrés, así se pueden valorar los efectos de la falta de amistad en el estrés de los niños rechazados en función de los niveles de cortisol presentes en el niño (Trianes, Blanca, Fernández, Escobar, Maldonado y Muñoz, 2009).
- (g) Otras agendas para el futuro que preocupan a los investigadores son: integrar los diferentes niveles de análisis (individual, diádico y grupal) en el estudio del rechazo y extender el estudio del rechazo a otros contextos distintos del escolar, como pueden ser el contexto de ocio o el ciberespacio, aspectos que desde luego plantean interesantes retos.

*Agradecimientos.*- Investigación realizada gracias a las ayudas de investigación "El rechazo entre iguales en la vida cotidiana" (SEJ2004-04028) y "Aceptación y rechazo entre iguales" (SEJ2006-27364-E/EDUC) concedidas por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (Plan Nacional de I+D+I, 2004-07) y "El rechazo entre iguales: situación en los centros de infantil y primaria de la provincia de Castellón" (P1·1B2003-28) concedida por Fundació Bancaixa-Universitat Jaume I.

## Referencias

- Asher, S. R., Rose, A. J. y Gabriel S. W. (2001). Peer rejection in everyday life. En M. R. Leary (Ed.), *Interpersonal rejection* (pp 105-142). Oxford, N.Y.: Oxford University Press.
- Bellmore, A. D. y Cillessen, A. H. N. (2003). Children's meta-perceptions and meta-accuracy of acceptance and rejection by same-sex and other-sex peers. *Personal Relationships*, 10(2), 217-233.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection. Developmental, processes and intervention strategies*. New York: The Guilford Press.
- Bierman, K. L. y Greenberg, M. T. (1996). Social skills training in the Fast Track program. En R. D. Peters y R. J. McMahon (Eds.), *Preventing childhood disorders, substance abuse and delinquency*. Banff internacional behavioral science series, vol. 3 (pp. 65-89). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bierman, K. L. y Welsh, J. A. (2000). Assessing social dysfunction: The contributions of laboratory and performance-based measures. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 526-539.
- Bisquerra, R. (coord) (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: CIS-SPRAXIS.
- Bronfenbrenner, U. (1945). *The measurement of sociometric status, structure and development*. Sociometry Monographs, 6. New York: Beacon House.
- Carpena, A. (2003). *Educación socioemocional en la etapa de Primaria*. Barcelona: Octaedro

- Cava, M. J. y Musitu, G. (2000). Perfil de los niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología Social*, 15(3), 319-333.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cerezo, F. y Ato, M. (2005). Bullying in spanish and english pupils. A sociometric perspective using the Bull-S Questionnaire. *Educational Psychology*, 4, 353-368.
- Cillessen, A. H. N. (2008). Peer rejection: Developmental and contextual variations. Conferencia presentada en las III Jornadas Internacionales sobre "Rechazo entre iguales: Acoso grupal permanente". Organizadas por el grupo GREI. Celebradas en Castellón del 11 al 12 de Diciembre de 2008.
- Cillessen, A. H. N. y Bukowski, W. M. (2000). Conceptualizing and measuring peer acceptance and rejection. En A. H. N. Cillessen y W. M. Bukowski (Eds.), *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system* (pp. 3-10). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Cillessen, A. H. N., Bukowski, W. M. y Haselager, G. J. T. (2000). Stability of sociometric categories. En A. H. N. Cillessen y W. M. Bukowski (Eds.), *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system* (pp. 75-93). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Cillessen, A. H. N., Coie, J., Terry, R. y Lochman, J.E. (1996). The role of gender in the behavior basis of children's sociometric status evaluations. Paper presented at the biennial meetings of the International Society for the Study of Behavioral Development, Quebec City, Quebec, Canada.
- Coie, J.D (1990). Toward a theory of peer rejection. En S. R. Asher, J. D. Coie (eds). *Peer rejection in childhood* (pp. 365-401). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Coie, J. D. y Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year perspective. *Merrill Palmer Quarterly*, 29, 261-281.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. y Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18 (4), 557-570.
- Conduct Problem Prevention Research Group (1999). Initial impacto of the Fast Track prevention trial for conduct problems: II. Classroom effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67(5), 648-657.
- Conduct Problem Prevention Research Group (2002). The implementation of the Fast Track Program: an example of a large-scale prevention science efficacy trial. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(1), 1-17.
- Dodge, K. A., McClaskey, C. L. y Feldman, E. (1985). A situational approach to assessment of social competence in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 344-353.
- Farmer, T. W. y Xie, H. L. (2007). Aggression and school social dynamics: The good, the bad, and the ordinary. *Journal of School Psychology*, 45, 461-478.
- French, D. G. (1988). Heterogeneity of peer-rejected boys: aggressive and nonaggressive subtypes. *Child Development*, 59, 976-985.
- Fuentes, M. J., López, F., Eceiza, A. y Aguirrezabala, E. (2001). Predictores emocionales y conductuales de la aceptación de los compañeros en la edad escolar. *Revista de Psicología Social*, 16 (3), 275-291.
- Gallagher, K. C., Dadisman, K. Farmer, Th. W., Huss, L y Hutchins, B. C. (2007). Social dynamics of early childhood classrooms: Considerations and implications for teachers, In O. Saracho y B. Spodek (Eds.), *Contemporary Perspectives in Early Childhood Education: Vol. 7. Social Learning in Early Childhood Education* (pp. 17-48). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Garaigordobil M (2004a) *Programa juego: juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años (incluye CDrom)*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2004b). *Programa juego: juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años (incluye CDrom)*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2005). *Programa juego: juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años (incluye CDrom)*. Madrid: Pirámide.
- García-Bacete, F. J. (2006). La identificación de los alumnos rechazados. Comparación de métodos sociométricos de nominaciones bidimensionales. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (4), 437-451.
- García-Bacete, F. J. (2007). La identificación de alumnos rechazados, preferidos, ignorados y controvertidos en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60 (1-2), 25-46.
- García-Bacete, F. J. (2008). Identificación de subtipos sociométricos en niños y niñas de 6 a 11 años. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (2), 209-222.
- García-Bacete, F. J., González, J., Monjas, I. y Sureda, I. (2008). Aplicaciones educativas del Sociomet: Un software que utiliza los datos del cuestionario sociométrico. Póster presentado en el V Congreso Internacional de Psicología y Educación: Los Retos del Futuro. Celebrado en Oviedo del 23 al 25 de Abril.
- 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, Vol. I* (pag. 324-344). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.
- 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.
- Gifford-Smith, M. E., y Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- González, J. y García-Bacete, F. J. (2008). El Sociomet: Un programa de ordenador para evaluar la aceptación y el rechazo. Ponencia presentada en las III Jornadas Internacionales sobre "Rechazo entre iguales: Acoso grupal permanente". Organizadas por el grupo GREI. Celebradas en Castellón del 11 al 12 de Diciembre de 2008.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. En P. H. Mussen (Series Ed.) y Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4 Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 102-196). New York: Wiley.
- Jiang, X. L. y Cillessen, A. H. N. (2005). Stability of continuous measures of sociometric status: a meta-analysis. *Developmental Review* 25, 1-25.
- Lease, A. M., Musgrove, K. T., y Axelrod, J. L. (2002). Dimensions of social status in preadolescent peer groups: Likeability, perceived popularity, and social dominance. *Social Development*, 11(4), 514-533.
- Luca de Tena, C; Rodríguez, R. I; Sureda, I. (2001). *Programa de habilidades sociales en la enseñanza secundaria obligatoria. ¿Cómo puedo favorecer las habilidades sociales de mis alumnos?*. Málaga: Aljibe.
- Miller-Johnson Sh., Coie, J. D. Maumary-Gremaud A., y Bierman, K. (2002). Peer rejection and aggression and early starter models of conduct disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(3), 217-30.
- Monjas, M. I. (1993, 2004). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y adolescentes*. Madrid: CEPE. (1ª ed., 7ª reimp.).
- Monjas, M. I. (2007) (Dir). *Cómo promover la convivencia: Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.
- Monjas, M. I., Sureda, I., García-Bacete, F. J. y Sanchiz, M. L. (2008). Intervención con el alumnado rechazado: más de lo mismo o el reto de innovar. Comunicación presentada en las III Jornadas Internacionales sobre "Rechazo entre iguales: Acoso grupal permanente". Organizadas por el grupo GREI. Celebradas en Castellón del 11 al 12 de Diciembre de 2008.
- 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.
- Moreno, J. L. (1934). *Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations*. Washington, D.C.: Nervous and Mental Disease Publishing Co.
- Moreno, M. C. (1999). Desarrollo y conducta social de los 6 años a la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (comp.), *Desarrollo psicológico y educación. Tomo I, Psicología Evolutiva* (pág. 405-430). Madrid: Alianza Editorial.
- Muñoz Tinoco, M. V. (2004). *Las técnicas sociométricas y sus correlatos conductuales en la investigación evolutiva: una aplicación al estudio de las relaciones en el aula de los adolescentes sevillanos*. Trabajo de investigación del Diploma de Estudios Avanzados. Universidad de Sevilla.
- Newcomb, A. F. y Bukowski, W. M. (1983). Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. *Developmental Psychology*, 19 (6), 856-867.
- Ortega, R. y del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- Parker, J. G. y Asher, S. R. (1987) Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?. *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J. M., y DeRosier, M. E. (1995). Peer relationships, child development and adjustment: A developmental perspective. En D. Cicchetti y D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol. 2: Risk, disorder, and adaptation* (pp. 96-161). New York: Wiley.
- Perren, S. y Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 47 (1), 45-57.

- Renom, A. (2007). *Educación emocional: programa para educación primaria (6-12 años)*. Madrid: Praxis.
- Roff, M., Sells, S. B. y Golden M. M. (1972). *Social adjustment and personality development in children*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Sandstrom, M. J. y Coie, J. D. (1999). A developmental perspective on peer rejection: Mechanisms of stability and change. *Child Development*, 70, 955-966.
- Sastre, G y Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Schneider, B. (2008). La oración de la serenidad: Intervenir para mejorar las relaciones entre iguales. Conferencia presentada en las III Jornadas Internacionales sobre "Rechazo entre iguales: Acoso grupal permanente". Organizadas por el grupo GREI. Celebradas en Castellón del 11 al 12 de Diciembre de 2008.
- Seifer, R., Gouley, K., Millar, A. L. y Zakriski, A. (2004). Implementation of the PATHS Curriculo in an urban elementary school. *Early Education and Development*, 15 (4), 471-485.
- Sroufe, L. A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Trianes, Mª V. (1996) *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, Mª V. y Fernández Figares, C. (2001). *Aprender a ser personas y convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao: Descleé de Bouwrier.
- Trianes, M.V., Blanca, M.J., Fernández, F.J., Escobar, M., Maldonado, E. y Muñoz, A. (2009). Evaluación del estrés infantil: Inventario Infantil de Estresores Cotidianos (IEEC). *Psicothema*, 21(4), 598-603.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., Muñoz, A., García, B., Cardelle-Elawar, M. y Infante, L. (2002). Relaciones entre evaluadores de la competencia social en preadolescentes: Profesores, iguales y autoinformes. *Anales de Psicología*, 18(2), 197-214.
- Villanueva, L., Clemente, R. A. y García, F. J. (2002). La comprensión infantil de la mente y su relación con el problema del rechazo entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 25(1), 85-100.
- Warden, D. y MacKinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367-385.
- Williams, G. y Asher, S. R. (1993). Children without friends, Part 2: The reasons for peer rejection. En C. M. Todd (Ed.), *Day care center connections*, 3(1), pp. 3-5. Urbana-Champaign, IL: University of Illinois Cooperative Extension Service. National Network for Child Care: [http://www.nncc.org/Guidance/dc31\\_wo.friends2.html](http://www.nncc.org/Guidance/dc31_wo.friends2.html).

(Artículo recibido: 22-7-2009; revisado: 10-11-09; aceptado: 23-11-2009)