

Las Relaciones sociales en la Escuela: El Problema del Rechazo Escolar

Social Relationships at School: The Problem of Rejection

Estefanía Estévez López
Universidad Miguel Hernández de Elche

Belén Martínez Ferrer
Universidad Pablo Olavide de Sevilla

Teresa Isabel Jiménez Gutiérrez
Universidad de Zaragoza

Resumen. La calidad de las relaciones con los iguales en la escuela, el grado de aceptación y rechazo social experimentado por el adolescente, son aspectos clave para el ajuste psicosocial y el éxito académico en esta etapa de la vida. En el presente artículo profundizamos en estas asociaciones a partir de la siguiente secuencia expositiva: en primer lugar, comentamos el rol que desempeñan las amistades en la adolescencia y cómo éstas surgen –y se pueden analizar– en el contexto escolar; a partir de aquí, presentamos los tipos sociométricos destacados en la literatura científica, sus características principales y el grado de estabilidad temporal, para centrarnos a continuación en el estatus de rechazado. Respecto al rechazo escolar, examinamos por un lado los principales factores de riesgo asociados a este estatus sociométrico, entre los que se han destacado factores socio-cognitivos, familiares y escolares; y por otro lado, examinamos las principales consecuencias negativas derivadas de esta condición de rechazo social en la escuela, y que se relacionan tanto con el desarrollo de problemas de ajuste escolar, como conductual y emocional.

Palabras clave: adolescencia, rechazo escolar, estatus sociométrico, relación con iguales, ajuste.

Abstract. The quality of peer relationships at school and the degree of acceptance and social rejection experienced by adolescents are key aspects of psychosocial fit and academic success in this period of life. This paper addresses in depth these issues as follows. Firstly, the role played by friends during adolescence –how they emerge and how they can be analyzed at the school level. Secondly, the different sociometric types highlighted in the literature, including their features and stability over time, are shown. Finally, the status of being rejected is examined.

With regard to school rejection, on the one hand main risk factors related to the sociometric status are analyzed –socio-cognitive, family and school factors being the most important. On the other hand, the negative consequences of this social rejection are examined –leading to the development of school fit problems, both behaviourally and emotionally.

Key words: adolescence, school rejection, sociometric status, peer relations, school adjustment.

En la adolescencia las relaciones sociales con los iguales adquieren una particular trascendencia, no

sólo por la creciente importancia que les concede el adolescente, sino también por el estrecho vínculo existente entre estas relaciones y el ajuste psicosocial de la persona. En el ámbito del contexto escolar, la aceptación o rechazo social por los iguales es fundamental en este sentido. En numerosas investiga-

La correspondencia sobre este artículo deberá enviarse a la primera autora a Universidad Miguel Hernández de Elche. Departamento de Psicología de la Salud. Área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Avda Universidad, s/n, Edificio Altamira. 03202 Elche. Correo electrónico: eeestevez@umh.es

ciones se ha observado una fuerte asociación entre el rechazo escolar y el fracaso en los estudios, la depresión o la implicación en conductas de riesgo tales como el consumo de sustancias o el comportamiento antisocial (Franz y Gross, 2001; Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001; Ortega, 2000; Stormont, 2002; Zabalza, 2002). Por el contrario, aquellos adolescentes que son aceptados por sus iguales amplían su esfera de relaciones interpersonales y disponen, en consecuencia, de más recursos de apoyo que se asocian con un mayor bienestar y ajuste psicosocial (Cava y Musitu, 2000).

El rol de las amistades en el ajuste adolescente

Las relaciones sociales en la adolescencia, en comparación con la niñez, son más estables, están menos supervisadas por los adultos y se caracterizan por una mayor intimidad y empatía. Son relaciones que, además, por sus particularidades, influyen en el desarrollo cognitivo y emocional del adolescente, en su adaptación al medio social en el que convive, en el aprendizaje de actitudes y valores, en la formación de la identidad y en la adquisición de habilidades sociales como el manejo del conflicto y la regulación de la agresión (Erikson, 1968; Hartup, 1996; Laursen, 1995). Las relaciones con el grupo de iguales, además, trascienden el ámbito de las relaciones sociales e inciden en otros ámbitos de la vida como la familia, la escuela y la comunidad (Gifford-Smith y Brownell, 2003; Hartup, 1996). En definitiva, para Hartup (1996) las relaciones de amistad influyen en el desarrollo adolescente a través de los siguientes aspectos: (1) Aprendizaje de actitudes, valores e informaciones respecto del mundo que les rodea, (2) Adquisición y desarrollo de la habilidad de percibir las situaciones desde el punto de vista del otro, (3) Formación de la identidad y del autoconcepto, a partir del feedback y la comparación social, (4) Adquisición de habilidades sociales de complejidad creciente (por ejemplo resolución de conflictos), (5) Control y regulación de los impulsos agresivos, en grupos que no aprueban estas conductas, (6)

Continuación del proceso de socialización del rol sexual, (7) Consumo de drogas y conducta sexual de riesgo, en grupos que aprueban estas conductas, (8) Nivel de aspiración educativa y el logro académico, (9) Disponibilidad de importantes fuentes de apoyo en situaciones de estrés, y (10) Salud psicológica y ajuste psicosocial.

El estudio de las relaciones de amistad en esta etapa se ha centrado tradicionalmente en tres aspectos clave, por su influencia en el ajuste en la adolescencia: (a) si se tiene amigos o no, (b) quiénes son los amigos y (c) la calidad de la amistad. Respecto del primer punto, *si se tienen o no amigos*, diversos estudios muestran que los niños y adolescentes que tienen amigos, en comparación con aquellos que no tienen amistades, son más competentes socialmente, más cooperativos, presentan menos dificultades en sus relaciones con los demás y una autoestima más elevada (Cava y Musitu, 2000). Estas conclusiones deben interpretarse, sin embargo, con cautela, puesto que la mayor parte de estas investigaciones son de tipo correlacional y no podemos inferir relaciones de causalidad. Así, si bien el hecho de tener amigos puede aumentar la autoestima y la sociabilidad de la persona, también podría ser que los adolescentes que presentan una autoestima más elevada y mejores habilidades sociales, establezcan y conserven más amistades (Bukowski, Newcomb y Hoza 1989). De hecho, parece plausible que ambas relaciones se den paralelamente: los adolescentes con una elevada autoestima y con una competencia social alta, establecen relaciones de amistad con rapidez, lo que incide en su autoestima y en el desarrollo de habilidades sociales más positivas.

No obstante, existen otros factores que influyen en estos resultados y que nos conducen al segundo aspecto: *quiénes son los amigos* o dicho de otro modo qué características tienen los amigos. Los grupos de amigos presentan una elevada homogeneidad; es decir, son similares en múltiples aspectos, entre los que destacan áreas como la actitud hacia la escuela, aspiraciones, metas, conducta prosocial, timidez, dependencia y estatus sociométrico, así

como la participación en conductas de riesgo como el consumo de alcohol y tabaco y el comportamiento antisocial (Dishion, Andrews y Crosby, 1995; Haselager, Hartup, Lieshout y Riksen-Walraven, 1998). Esta similitud puede tener su origen en la selección de las amistades, de modo que tendemos a relacionarnos con aquellas personas que son iguales a nosotros, o bien, en la influencia mutua, de modo que en los grupos de amistades se refuerzan aquellos aspectos comunes entre sus miembros (ver Tabla 1). Sin embargo, en la actualidad, la hipótesis que tiene una mayor aceptación supone la combinación de la selección en la fase inicial y de la influencia mutua en socialización posterior.

Las relaciones sociales en la escuela

Las relaciones sociales y de amistad que tienen lugar en el aula surgen a partir de las agrupaciones formales impuestas por la institución y de las agrupaciones informales reguladas por las normas establecidas en el seno del grupo. Estas relaciones y agrupamientos se configuran en función de metas y normas propias de la cultura a la que pertenecen los adolescentes, pero también en función de normas específicas del grupo; así, es frecuente que el grupo genere sus propias normas (por ejemplo a través de la forma de vestir, gustos y preferencias) que facilitan la diferenciación con respecto a otros grupos, la

Tabla 1. Orígenes de la similitud de las amistades

Selección de las amistades

- Se fundamenta en la tendencia humana a afiliarse con otros que son similares.
- Implica la cooperación con otros con intereses semejantes en distintos ámbitos.
- Los puntos de vista y valores de uno son validados por los otros.

Influencia mutua

- Los amigos se socializan entre sí, modelan la conducta de los otros y se refuerzan
- La influencia se puede ejercer tanto para conductas normativas positivas como para conductas antisociales o socialmente reprobadas.

Por último, *la calidad de las amistades* resulta de especial importancia para la continuidad de estas relaciones en el tiempo. La calidad de las amistades de los adolescentes se relaciona positivamente con la competencia social y con la autoestima, y negativamente con la sensación de soledad (Hartup, 1996; Newcomb y Bagwell, 1995). En general, las relaciones de amistad de calidad tienen efectos sumamente positivos en el ajuste en la adolescencia, aunque en algunos casos pueden influir de modo negativo en otros aspectos, en función de las características del grupo de amistades. Así, y a modo de conclusión, los adolescentes que tienen amigos generalmente difieren en varios dominios de los adolescentes sin amistades; la existencia de relaciones de amistad parece ejercer un doble efecto: por un lado parece tener efectos positivos en el ajuste psicológico, social y emocional, pero por otro lado, también puede ejercer un efecto negativo en aspectos relacionados con el consumo de drogas, la implicación en conductas delictivas, la violencia y la victimización escolar.

cohesión interna y su identidad grupal (Cava y Musitu, 2000). En estos grupos, existen diferentes relaciones de poder y diversas posiciones: los miembros más aceptados por el grupo ocupan posiciones más centrales, mientras que aquellos menos aceptados se sitúan en posiciones más periféricas respecto del grupo. Para analizar las relaciones establecidas en el aula y las interacciones sociales que tienen lugar en ella, el investigador cuenta con diversos métodos, como las entrevistas, los autoinformes, la observación conductual y los métodos sociométricos. Estos últimos han sido los más utilizados en las investigaciones realizadas en centros de enseñanza, entre otros motivos, por su fácil aplicación y su validez empírica (Muñoz, Moreno y Jiménez, 2008).

La técnica sociométrica creada por Moreno (1934) tiene como objetivo el estudio de las relaciones interpersonales de cualquier tipo (por ejemplo, las amistades). En el caso de la escuela, el objetivo principal es el análisis de la vida emocional del aula, su entramado de relaciones afectivas y su estructura informal de roles según el estatus de cada

persona (Cerezo, 1999). Para ello, esta técnica analiza la organización del grupo y la posición que ocupa cada alumno en el mismo a partir de las elecciones y rechazos efectuados respecto de sus compañeros en función de un criterio preestablecido (por ejemplo, la simpatía o el trabajo en grupo) (Pinto y Sorribes, 1996). La técnica más utilizada para obtener esta información es la *nominación directa de preferencias*, que consiste en pedir a cada alumno que designe nombres de compañeros de su misma clase, normalmente ordenados por preferencia o por rechazo según el criterio establecido por el investigador.

El *cuestionario sociométrico* debe constar, al menos, de dos preguntas: una de elección y otra de rechazo, aunque también suelen incluirse otras dos que hacen referencia a la forma en que se perciben las relaciones por el alumno que lo contesta (quién cree que lo elige y quién cree que lo rechaza). A partir de estas respuestas, se elaboran los diferentes *índices sociométricos* considerando la aceptación y el rechazo como dos dimensiones independientes.

Los tipos sociométricos

A partir de los umbrales que se establecen en estas puntuaciones y de la comparación de estos índices, se puede clasificar a los alumnos de un aula en diversos *tipos o estatus sociométricos*: (1) *populares* (reciben un número de elecciones por parte de sus compañeros significativamente alto), (2) *rechazados* (reciben un número de rechazos significativamente alto), (3) *ignorados* (el número de elecciones y el de rechazos son significativamente bajos), (4) *controvertidos* (reciben un alto número de elecciones, pero también de rechazos) y (5) *promedio* (casos no asignados a ninguna de las categorías anteriores). Existe un abundante volumen de investigación que describe las principales características de estos tipos sociométricos (Coie, Dodge y Kupersmidt, 1990; Gifford-Smith y Brownell, 2003; Hill y Merrell, 2004; Newcomb, Bukowski, y Pattee, 1993):

- *Popular*: adolescentes que gustan a la mayoría del grupo. La popularidad puede atribuirse a distintos criterios, como el prestigio (por razones académicas, destreza en los deportes, etc.), aspectos emocionales y relativos a su relación en el grupo (como el compañerismo, simpatía, buen carácter, etc.) y por representar el ideal del grupo. Los adolescentes populares muestran una mayor competencia social y habilidades cognitivas, una menor conducta agresiva y disruptiva, así como menos sentimientos de soledad, en comparación con los otros tipos sociométricos.
- *Rechazado*: adolescentes que no resultan agradables para la mayoría de sus iguales. Estos adolescentes se implican con mayor frecuencia en comportamientos violentos, disruptivos o que conlleven una violación de las reglas institucionales, informan de relaciones más conflictivas con otros compañeros y profesores y presentan una baja competencia social y académica. Diferentes estudios muestran, sin embargo, que no todos los adolescentes rechazados participan en actos violentos y que, por tanto, la violencia no se asocia necesariamente al rechazo. Existe una proporción de alumnos rechazados que muestran un excesivo retraimiento social, depresión y ansiedad, hecho que también puede contribuir a que el adolescente sea rechazado, y a que permanezca en este tipo sociométrico. En definitiva, los adolescentes rechazados parecen responder a diferentes perfiles, que reflejan la heterogeneidad de este tipo sociométrico, aspecto que trataremos más adelante.
- *Ignorado*: adolescentes que resultan indiferentes para su grupo de iguales, reciben poca atención de éstos y son muy poco conocidos. Estos adolescentes son pacíficos, tímidos y reservados pero no tienen por qué estar aislados socialmente como algunos de los adolescentes rechazados. Aunque demuestran menos sociabilidad que los iguales promedio, respetan las reglas y están comprometidos en actividades socialmente aceptadas, aunque en grado menor

que los niños más aceptados y de forma más aislada.

- *Promedio*: adolescentes que, en comparación con su grupo de pares, no destacan por ser especialmente aceptados ni rechazados por sus compañeros. Estos adolescentes no parecen destacar, aunque son más visibles que los ignorados, de modo que no puntúan muy alto en los rasgos positivos que caracterizan al popular, pero tampoco en los rasgos negativos que caracterizan al rechazado.
- *Controvertido*: adolescentes que se caracterizan por tener elevados índices de aceptación y de rechazo; es decir, gustan a muchos pero también desagradan a muchos. Este tipo sociométrico también presenta comportamientos comunes a ambos grupos (populares y rechazados), puesto que se implican con alta frecuencia tanto en comportamientos prosociales como antisociales.

La estabilidad del estatus sociométrico

En general, parece ser que el estatus sociométrico es relativamente estable en el tiempo, principalmente el estatus de rechazo. En una reciente revisión, Cillessen, Bukowski y Haselager (2000) encontraron que el 35% de niños populares; el 45% de los rechazados, el 23% de los niños ignorados y el 65% de los promedio, permanecían con ese mismo esta-

tus al cabo de tres meses. Además, Malik y Furman (1993) constataron que aproximadamente el 45% de los niños rechazados seguían siendo rechazados un año después y el 30% permanecían rechazados cuatro años más tarde. Esta elevada estabilidad temporal es una de las principales características del estatus de rechazado y constituye un importante factor que influye en el desarrollo de problemas de conducta en la adolescencia y de problemas de ajuste en la edad adulta (Cillessen y cols., 2000). De ahí que el grupo de rechazados es el considerado como el de mayor riesgo (Newcomb y cols., 1993).

No obstante, cabe destacar que el estatus sociométrico no es una categoría inmutable y que está sujeta a cierta movilidad. De hecho, los cambios o “movimientos” en el estatus sociométrico suelen seguir unas pautas determinadas, de modo que es improbable que los niños o adolescentes populares sean rechazados posteriormente, o viceversa. El estatus de los niños rechazados parece moverse en una de las direcciones siguientes: o bien se convertirán en ignorados, o bien se moverán hacia el estatus promedio, o permanecerán rechazados. En cambio, es más probable que los niños inicialmente ignorados sean después promedio o populares (Coie y Dodge, 1988). Se han formulado cuatro hipótesis explicativas acerca del carácter permanente del estatus de rechazado que recogemos en el cuadro siguiente.

Aunque estas cuatro explicaciones de la estabilidad del rechazo se han considerado como alternati-

Tabla 2. Hipótesis sobre la permanencia del estatus de rechazado

Carencia de habilidades sociales	– Algunos adolescentes rechazados <i>carecen de las habilidades sociales requeridas</i> para comportarse efectivamente y, además, no saben cómo adquirirlas por sí mismos.
No-consciencia de la existencia de problemas con los iguales	– Una elevada proporción de niños y adolescentes rechazados no cambian porque <i>no son plenamente conscientes</i> de que tienen problemas con sus iguales, o no conocen las razones por las cuales desagradan a sus compañeros.
No-percepción de los cambios por parte del grupo	– <i>Cuando un niño o un adolescente efectúa pequeños cambios en su comportamiento, sus iguales o no los perciben o no responden a ellos adecuadamente.</i> Una vez que un sujeto es categorizado como “no-agradable”, es probable que sus actuaciones positivas se atribuyan a causas externas. Por el contrario, es más probable que las conductas negativas sean percibidas como disposicionales cuando son desempeñadas por un igual que desagrada.
Expectativas negativas de éxito	– Algunos niños y adolescentes rechazados <i>anticipan el rechazo del grupo de iguales</i> y, en consecuencia, inician ciertas compensaciones a estos rechazos que, con frecuencia, suponen una garantía de su exclusión del grupo.

vas, es muy posible que todas ellas sean válidas y sus efectos interactúen para mantener el estatus de rechazo una vez consolidado. De hecho, las teorías sistémicas de la conducta social sugieren que hay un *feedback* recíproco entre las expectativas y las conductas de todos los miembros de un grupo que contribuye de manera decisiva a la permanencia en el estatus de rechazado (Bierman, 2004).

Problemas de rechazo social en la escuela

Como ya hemos comentado, los adolescentes rechazados por su grupo de iguales se caracterizan por desagradar a la mayor parte del grupo, de modo que sus compañeros evitan las interacciones sociales con ellos y muestran, así, su desagrado. Además, los adolescentes rechazados presentan ciertas características asociadas (Cava y Musitu, 2000; Greenman, Scheiner y Tomada, 2009): informan de una autoestima más baja, sobre todo en el dominio académico; disfrutan menos de las actividades en la escuela; perciben el clima social del aula como menos favorable y cuestionan las reglas y normas del centro escolar; se muestran insatisfechos en las relaciones con sus profesores y compañeros; reciben valoraciones negativas de sus profesores acerca de su conducta, integración, rendimiento, esfuerzo y adaptación; perciben a sus familias como menos cohesionadas, más conflictivas, con más problemas de comunicación y con un estilo parental fundamentalmente autoritario; y sus padres valoran negativamente la enseñanza y el profesorado.

Sin embargo, no podemos afirmar que exista un prototipo o un perfil único del alumno rechazado debido a tres circunstancias básicas. En primer lugar, no existe consenso en la aproximación empírica al estatus de rechazado: para algunos autores la aceptación y el rechazo son extremos de un continuo (Bierman, 2004), mientras que para otros, tienen lugar cuando un sujeto recibe un elevado número de nominaciones de agrado o de desagrado de sus com-

pañeros, por lo que representan dimensiones diferentes (Gifford-Smith y Brownell, 2003). En segundo lugar, tampoco existe un consenso generalizado sobre una teoría única del rechazo, ya que éste es considerado por algunos autores como un producto de las características del adolescente y de las normas y valores del grupo en el que se encuentra, en tanto que para otros investigadores, el rechazo es entendido como un proceso intrínseco a la formación de los grupos (Dodge y cols., 2003; Gifford-Smith y Brownell, 2003). En tercer lugar, los tipos sociométricos y, en especial el de rechazado, son heterogéneos; de hecho, existen numerosas investigaciones desde los años 90 que han identificado dos subtipos de rechazados: agresivos y sumisos (Parkhurst y Asher, 1992).

Esta distinción es de crucial importancia para entender la dinámica del rechazo; en la década de los 80, numerosas investigaciones constataron la estrecha relación entre el rechazo y la violencia (Coie y Kupersmidt, 1983; Pleydon y Schner, 2001) llegando incluso a asumir que la conducta violenta constituía la principal causa de rechazo por el grupo de iguales (Dodge, Coie, Petit y Price, 1990). Sin embargo, en la actualidad el rechazo se vincula con, al menos, una de las siguientes conductas problemáticas: baja implicación en comportamientos prosociales, alta participación en conductas disruptivas o violentas, comportamiento inmaduro e inatento y conductas evitativas y elevada ansiedad (Bierman, 2004).

Los adolescentes *rechazados agresivos* muestran un estilo comportamental fundamentalmente violento, mientras que los denominados *rechazados sumisos* se caracterizan por la falta de asertividad social, el aislamiento social, y además, no suelen participar en comportamientos violentos (Astor, Pitner, Benbenishty y Meyer, 2002; Harrist, Zaia, Bates, Dodge y Petit, 1997; Verschueren y Marcoen, 2002). Incluso algunos autores han señalado un tercer tipo de rechazo que supone la combinación de las características los rechazados agresivos y sumisos, de

modo que estos adolescentes se implican en comportamientos violentos con elevada frecuencia, pero también presentan elevados niveles de ansiedad, pasividad y comportamiento evitativo (Hymel, Bowker y Woody, 1993).

Es importante destacar que el subgrupo de rechazados violentos es el más numeroso y el que presenta un mayor riesgo de implicarse en conductas delictivas y violentas tanto en la adolescencia como en la juventud y que, por tanto, constituye un grupo de especial riesgo (Miller-Johnson, Coie, Maumary-Gremaud y Bierman, 2002; Qualter y Munn, 2002). Muchos “bullies” o acosadores, insertos en este grupo, son aceptados por su grupo de amigos, pero rechazados por el resto de compañeros (Dijkstra, Lindenberg y Veenstra, 2008). Estos adolescentes suelen actuar en grupo junto con iguales que se comportan como ellos, reforzando el vínculo entre los miembros que conforman la pandilla, pero debilitando al mismo tiempo la oportunidad de conseguir amistades con “iguales normativos” (Vitaro, Perdesen y Brendgen, 2007). Por otra parte, diversas investigaciones se han centrado en analizar otros posibles factores que pueden vincularse con la presencia de problemas de rechazo en la escuela y que comentamos en el apartado siguiente. Estas variables son relativas a tanto a características individuales, como a aspectos concretos de los contextos familiar y escolar.

Factores asociados con el rechazo escolar

¿Por qué un adolescente es rechazado por su grupo de iguales? ¿Qué causas le conducen a esta condición social entre sus compañeros? Como hemos comentado anteriormente, una de las principales causas asociadas es la combinación de una elevada participación en actos de tipo antisocial con una baja implicación en conductas prosociales (Bierman, 2004; Gifford-Smith y Brownell, 2003). Además, parece ser que cuanto más temprana es la implicación en conductas antisociales (en los primeros cursos escolares) mayor es también la probabili-

dad de que el niño adquiere un estatus rechazado en la adolescencia media (Perdesen, Vitaro, Barker, y Borge, 2007). No obstante, y puesto que existen alumnos agresivos que son, al mismo tiempo, aceptados por sus iguales, ha quedado patente que la violencia no es el único factor predictivo de la preferencia social (Bierman y cols. 1993; Stormont, 2002; Miller-Johnson y cols., 2002; Zabalza, 2002). Un aspecto que nos puede ayudar a entender el vínculo entre rechazo social y violencia hace referencia al carácter social de los procesos cognitivos: las creencias normativas.

Las *creencias normativas* se definen como cogniciones individuales que implican la aceptación o negación de determinados comportamientos y que regulan las subsiguientes conductas -como por ejemplo la conducta violenta- (Huesmann y Guerra, 1997). Así, en aquellas aulas en las que profesorado y alumnos mantengan unas creencias normativas negativas hacia la conducta violenta, se registrará una menor incidencia de estos comportamientos (Henry y cols., 2000). En este sentido, la conducta violenta no causa un detrimento de las relaciones con el grupo de iguales *per se*, sino que dependerá de las creencias normativas del grupo: la conducta violenta propiciará rechazo social cuando este comportamiento no sea normativo en el grupo de referencia (Gifford-Smith y Brownell, 2003; Stormshak, y cols., 1999).

Variables socio-cognitivas

Diferentes revisiones coinciden en señalar que los adolescentes rechazados, tanto agresivos como sumisos, tienden a interpretar las interacciones ambiguas de manera inapropiada: carecen de la habilidad para supervisar y responder adecuadamente a las señales e intenciones interpersonales de los pares y no suelen preocuparse por los efectos de sus reacciones ni por los sentimientos de los demás (Gifford-Smith y Brownell, 2003; Ladd, 1999; Ladd, 1999; Parkhurst y Asher, 1992). En consecuencia, estos adolescentes tienden a reaccionar de

un modo poco adecuado ante la intención real del grupo de pares. En otras palabras, el bajo estatus estaría indicándonos la existencia de algún déficit emocional o cognitivo relativamente estable y que podría ser el resultado del aprendizaje de pautas conductuales inapropiadas como, por ejemplo, la existencia de modelos de interacción coercitivos en los padres (Patterson, 1982).

Además, el estatus sociométrico de rechazo parece estar relacionado con autopercepciones distorsionadas. Así, los rechazados sumisos tienden a infravalorar su competencia social, mientras que, por el contrario, los rechazados agresivos suelen sobervalorar su competencia social (Gifford-Smith y Brownell, 2003). Estas autopercepciones ejercen una notable influencia en el proceso de desarrollo del estatus social y contribuyen también a la estabilidad del mismo, puesto que los sujetos tienden a mantener la consistencia en estas percepciones y a rechazar información que contradiga dicha autopercepción, aun cuando ésta sea negativa (Swann, Griffin, Predmore y Gaines, 1987).

Estos déficits en el procesamiento de la información se traducen en dificultades en el manejo de numerosas situaciones sociales altamente relevantes para la persona. En situaciones con alto grado de ambigüedad, estos adolescentes interpretan mayor intención de hostilidad en sus iguales. Además, estos adolescentes generan respuestas de menor calidad - más agresivas, ineficaces y menos precisas- en situaciones sociales concretas, seleccionan con mayor frecuencia respuestas agresivas como solución a conflictos y muestran menor competencia en la ejecución de la respuesta seleccionada.

Variables familiares

La calidad de las relaciones familiares se encuentra estrechamente relacionada con el comportamiento que los hijos desarrollarán en la interacción social con otros en el futuro (Helsen, Vollebergh y Meeus, 2000; Musitu y Cava, 2001, 2002; Musitu y García, 2004). En la revisión realizada por Ladd (1999) se

señala que la influencia de la familia en las relaciones de los hijos con el grupo de iguales es tanto directa como indirecta y que opera a través del apego, los estilos parentales y variables relativas al funcionamiento familiar. La *influencia directa* se fundamenta en el aprendizaje por modelado: la conducta de los padres en situaciones de interacción social sirve de guía para los hijos, puesto que los padres transmiten pautas de inicio y mantenimiento de las relaciones sociales. Así, la calidad del consejo o asesoramiento de los padres se relaciona positivamente con la competencia social de los hijos, con el logro académico y con su aceptación en el grupo y negativamente con la selección de amigos con tendencias antisociales (Ladd, 1999, Parke, 2004).

Paralelamente, la *influencia indirecta* de la familia se ejerce fundamentalmente a través de los estilos parentales y el apego. Así, un apego seguro permite desarrollar una sensación de permanencia y continuidad que ayuda al niño y al adolescente a afrontar nuevas relaciones sociales con una mayor confianza (Black y McCartney, 1997). Si las figuras principales de apego son sensitivas y responsivas, los niños interiorizan modelos de sí mismos como personas valiosas merecedoras de atención y cuidado; por el contrario, si los cuidadores no son responsivos, los niños internalizarán modelos de sí mismos como personas no valiosas y serán potenciales objetivos de victimización. Cuando el niño entra en la adolescencia, el vínculo que se haya establecido con los padres modulará las relaciones con los iguales, de modo que aquellos con un vínculo seguro con sus padres se mostrarán también más competentes socialmente con sus iguales (Black y McCartney, 1997; Verschueren y Marcoen, 2002). Respecto de los estilos parentales, se ha observado que los niños y adolescentes con problemas para el contacto social con sus iguales provienen, a menudo, de hogares donde predomina una baja responsividad y una excesiva utilización del castigo (estilo autoritario); por el contrario, cuando los padres utilizan el razonamiento y la relación familiar se fundamenta en el afecto y apoyo (estilo autorizativo), la competencia social de los hijos es mucho mayor (Woodward y Fergusson, 1999).

Además de los estilos parentales, otras variables como el conflicto familiar, la comunicación familiar y el estrés parental inciden indirectamente en el modo en el que los hijos se relacionan con su grupo de iguales y en los modelos de expresión emocional y de estrategias conductuales que utilizan para hacer frente a las situaciones sociales. Las estrategias de resolución de conflictos disfuncionales como la amenaza, el insulto, la hostilidad verbal, la presencia de actitudes defensivas, el retraimiento y la violencia física se han asociado con un aumento de la emocionalidad negativa en los hijos, con la tendencia de éstos a utilizar la violencia como un medio para resolver conflictos y con el rechazo escolar (Cummings, Goeke-Morey y Papp, 2003). La calidad de la comunicación familiar también constituye un factor importante implicado en el estatus sociométrico de los hijos (Putallaz, 1997; Franz y Gross, 2001). Se ha constatado que el estilo de comunicación familiar difiere según el estatus sociométrico del hijo (Helsen y cols., 2000): en las familias con adolescentes rechazados por sus iguales, la comunicación suele ser negativa y ofensiva y los hijos perciben un bajo apoyo parental (Estévez, Martínez, Moreno y Musitu, 2006), mientras que las familias de aquellos adolescentes mejor aceptados se caracterizan por un estilo de comunicación cálido e inductivo (Franz y Gross, 2001).

VARIABLES ESCOLARES

En el análisis de las variables escolares queremos destacar el papel preponderante que ejerce la figura del profesor, un referente social de gran relevancia en la adolescencia (Palomero y Fernández, 2002; Reinke y Herman, 2002). Así, las valoraciones que hacen los iguales sobre las cualidades de un alumno están influidas por la observación de la interacción entre el profesor y el alumno, de modo que, por ejemplo, los adolescentes que tienen relaciones poco conflictivas con el profesor son mejor aceptados por sus iguales y viceversa (Ladd, Birch y Buhs, 1999; Helsen y cols., 2000). Del mismo modo, las verbali-

zaciones que hacen los profesores de los alumnos influyen en la percepción de agrado del grupo de iguales (White y Kistner, 1992). En consecuencia, parece que la relación profesor-alumno es una fuente importante de información que los propios alumnos utilizan cuando realizan juicios de aceptación y rechazo acerca de sus compañeros (Hughes, Cavell y Willson, 2001; Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu, 2008).

En el caso específico de los alumnos rechazados, la investigación señala que estos alumnos, en comparación con los alumnos promedio y populares, obtienen las peores valoraciones de los profesores en: expectativas de éxito escolar, cooperación en clase, rendimiento académico y valoración de sus compañeros (Cava y Musitu, 2000; White y Kistner, 1992). Es decir, el profesor percibe más favorablemente a los alumnos populares y menos favorablemente a los alumnos rechazados por sus iguales, por lo que se tiende a reforzar la condición de rechazado. Parece razonable que estos adolescentes, dadas estas circunstancias, encuentren la escuela secundaria como un lugar muy poco reforzante para pasar la mayor parte del día, a menos que existan fuertes factores de compensación, entre los que destacamos el hecho de ser bueno académicamente o atléticamente, o en actividades extracurriculares como música o teatro. Los adolescentes rechazados que no tienen estas compensaciones serán probablemente absentistas o abandonarán la escuela, y los que permanecen en clase serán en numerosas ocasiones objeto de medidas disciplinarias e informarán de un pobre ajuste escolar y bajo logro académico (Reinke y Herman, 2002).

CONSECUENCIAS DEL RECHAZO ESCOLAR

Las diferentes revisiones teóricas que se han realizado sobre las consecuencias derivadas del rechazo social en la escuela, destacan tres aspectos fundamentales, a saber: problemas de ajuste escolar, comportamiento desviado y violento y problemas emocionales (Gifford-Smith y Brownell, 2003;

Kupersmidt y cols., 1990). A continuación analizamos en mayor detalle cada uno de estos aspectos.

Rechazo social y ajuste escolar

Los alumnos rechazados, en comparación con aquellos no rechazados, presentan mayores dificultades académicas, mayor fracaso y abandono escolar y desajuste psicosocial (Hatzichristou y Hopf, 1996). En el caso del fracaso escolar, este vínculo parece obedecer a tres factores (Cava y Musitu, 2000): (1) La aceptación social influye en la motivación de logro académico y en la participación en las actividades de aprendizaje; (2) las habilidades autorreguladoras, como la conducta independiente, la autoconfianza, el control de los impulsos al interactuar con los iguales, las conductas cooperativas y de ayuda, así como la conducta socialmente competente, se vinculan tanto con el estatus sociométrico popular, como con el éxito académico; y (3) el grado de coincidencia entre la percepción de los alumnos y la del profesor suele ser elevado, de modo que generalmente profesores y alumnos suelen evaluar negativamente a los mismos alumnos. Esta relación puede resultar importante para comprender el ajuste académico, puesto que los chicos que son rechazados por sus iguales tienden a recibir menos ayuda y más críticas del profesor y son considerados menos cooperadores que sus compañeros (Cava y Musitu, 2000).

El rechazo por el grupo de iguales tiene, además, dos consecuencias negativas que repercuten en el ajuste de los adolescentes en la escuela: por un lado, el estatus social negativo en el aula desencadena una menor disponibilidad de apoyo social (recursos interpersonales), precisamente en una etapa en la que se afrontan numerosos cambios estresantes como el paso de un tipo de enseñanza a otro (por ejemplo, el paso de la educación primaria a la ESO) y, por otro lado, la carencia de una red de amigos impide que el alumno rechazado participe en importantes experiencias de aprendizaje social con otros compañeros, lo que se refleja en una disminución de

los recursos intrapersonales (como por ejemplo, la autoestima) necesarios para enfrentarse con las demandas sociales propias de esta etapa.

Rechazo social y comportamiento desviado y violento

Tal y como ya apuntamos, si bien tradicionalmente se ha considerado la conducta violenta como una causa fundamental del rechazo, más recientemente se ha sugerido que este tipo de conducta puede ser también una consecuencia de la propia condición de rechazado (Kupersmidt y cols., 1990; Ladd, 1999). Algunos investigadores incluso señalan que los adolescentes rechazados difieren de los no rechazados en las características de los comportamientos violentos que cometen. Así, en la revisión realizada por Gifford-Smith y Brownell (2003) se concluye que los alumnos rechazados agresivos cometen conductas violentas de mayor gravedad que los no rechazados y aluden a distintas razones que justifican estos comportamientos. Efectivamente, parece ser que ambos grupos muestran un estilo diferente y peculiar de comportamiento violento: en los rechazados agresivos predomina la *agresión ineficaz o inútil*; este tipo de agresión se caracteriza por ser fundamentalmente reactiva, poco controlada y asociada a situaciones negativas valoradas por la persona como frustrantes. Por el contrario, los adolescentes no rechazados muestran una *agresión efectiva o eficaz*, de carácter más activo y asociado con el poder y la obtención de aquello que se desea, de modo que aunque provoquen ciertos problemas en el contexto escolar, no suelen experimentar rechazo ni sufrir victimización (Bierman, 2004; Miller-Johnson y cols., 2002). En la tabla siguiente se presentan las diferencias entre ambos estilos de agresión y las consecuencias asociadas.

No obstante, la relación entre el rechazo y el comportamiento violento está sujeta a los cambios evolutivos propios de la edad. Las normas que regulan la interacción en el grupo, la aceptación de la conducta violenta, las diferentes formas de agresión y la

Tabla 3. Estilos de comportamiento agresivo y su relación con el rechazo (Bierman, 2004)

<i>Agresión eficaz</i>		<i>Agresión ineficaz</i>
Bajo riesgo	<i>Riesgo de rechazo y/o victimización</i>	Alto riesgo
Proactiva: para controlar la conducta de los demás	<i>Finalidad de la agresión</i>	Reactiva: a partir de una situación de frustración
Muy controlada	<i>Control de la agresión</i>	Poco controlada
Justificada, tolerada	<i>Percepción de la conducta agresiva por el grupo de iguales</i>	Injustificada
Intimidación	<i>Tipo de conducta predominante</i>	Agresión
Muy sociable Alta aceptación	<i>Evaluación del profesor y de los iguales</i>	Poco sociable Baja aceptación
Baja	<i>Estabilidad temporal</i>	Alta

función que desempeña o el significado asociado cambian de acuerdo con el momento evolutivo y el contexto de la interacción. La habilidad para reconocer estos cambios y comportarse de modo adaptativo parece ser un importante predictor del rechazo: los adolescentes que muestran un estilo agresivo *eficaz* parecen modificar las manifestaciones comportamentales de acuerdo con la aceptación de estas conductas por sus compañeros, mientras que los adolescentes con estilo agresivo inefectivo son más rígidos y les cuesta adaptar sus comportamientos, lo que favorece la estabilidad del estatus de rechazado y los problemas de ajuste en edades posteriores (Bierman, 2004; Gifford-Smith y Brownell, 2003; Yoon, Hughes, Cavell y Thompson, 2000).

Por último, una de las variables que se relacionan con la conducta violenta y el rechazo es la tendencia que muestran estos adolescentes a asociarse con iguales desviados que los aceptan (Hymel, Wagner y Butler, 1990). Esta asociación contribuye a la elaboración de códigos y normas propios que refuerzan sus conductas e incrementa la probabilidad de que la desviación se agrave (Fergusson, Woodward, y Horwood, 1999; Vitaro, Brendgen y Tremblay, 2000). De este modo, estos adolescentes satisfacen su necesidad de sentirse integrados y aceptados, al tiempo que ceden a la presión ejercida por el grupo asumiendo un comportamiento violento; una vez se

ha constituido este grupo, las interacciones positivas con otros iguales se encuentran limitadas, lo que conduce a la perpetuación tanto del aislamiento como de la violencia (Espelage, Holt y Henkel, 2003; Fergusson y cols., 1999). La asociación con iguales desviados en el grupo de rechazados se puede atribuir a dos causas: por un lado, puede ser el resultado de problemas de relación con los iguales en edades anteriores, aspecto que limita el contacto con iguales no-desviados y que refuerza que el adolescente se sienta competente socialmente en grupos de iguales desviados, por otro lado, se ha comprobado que el desarrollo temprano de problemas de conducta interviene en dicha asociación, puesto que las interacciones sociales de estos adolescentes, rechazados desde la infancia, suelen constreñirse a compañeros que se encuentran en la misma situación.

Rechazo social y problemas emocionales

Finalmente, el rechazo escolar también deriva en consecuencias negativas relacionadas con aspectos emocionales, como síntomas de ansiedad y depresión, sentimientos de soledad y estrés, así como de baja satisfacción con la vida (Estévez, Herrero, Martínez y Musitu, 2006; Hay, Payne, y Chadwick, 2004; Woodward y Fergusson, 1999). Estos proble-

mas emocionales parecen estar más acentuados en el subtipo de rechazados sumisos (Rubin, Bukowski y Parker, 1990). No obstante, algunos estudios señalan que ambos tipos de rechazados presentan problemas de carácter emocional como la sintomatología depresiva, aunque estos síntomas pueden presentar orígenes distintos: en el caso de los rechazados agresivos la sintomatología depresiva radicaría en los problemas interpersonales con el grupo de iguales, mientras que en los rechazados sumisos el origen estribaría en su bajo nivel de interacción social y, por tanto, la carencia de amistades (Hecht, Inderbitzen y Bukowski, 1998).

Tanto la sintomatología depresiva como el rechazo se encuentran estrechamente asociados con los sentimientos de soledad. De hecho, a partir de la década de los 80 los investigadores han comenzado a examinar las autopercepciones y las experiencias afectivas de los niños y adolescentes rechazados en este sentido, debido fundamentalmente al fuerte aislamiento que muestran algunos de ellos. Así, encontramos que los adolescentes rechazados, en comparación con sus compañeros populares, se perciben a sí mismos como menos competentes socialmente y tienen menos expectativas positivas de éxito social, lo que supone mayores sentimientos de soledad, así como menores intentos de acercamiento para establecer interacciones. Estos sentimientos de soledad favorecen que los adolescentes rechazados se aislen más en su grupo, un hecho contribuye a que sean aún más rechazados por sus compañeros y a una mayor sintomatología depresiva, de modo que el adolescente se encuentra en un círculo vicioso del que resulta difícil escapar.

Conclusiones

A lo largo de este artículo hemos ido comentando distintos aspectos relacionados con las redes de amistad en la adolescencia y la aceptación y el rechazo social en el contexto escolar. Una de las conclusiones principales a las que nos conducen los estudios presentados, es que las amistades juegan un

papel fundamental en el adecuado desarrollo y ajuste psicosocial en la adolescencia. Tal y como vimos al comienzo del artículo, tan importante es si se tiene o no amigos, como quiénes son los amigos y la calidad de estas amistades. Todos estos aspectos pueden ejercer una influencia tanto con valencia positiva como negativa en la persona: por un lado las amistades supone un recurso fundamental para el ajuste psicológico, social y emocional pero, por otro lado, también pueden ejercer un efecto indeseable respecto a cuestiones tales como el consumo de drogas, la implicación en conductas antisociales y delictivas, o la victimización escolar.

En la escuela, surgen numerosas agrupaciones de alumnos que se configuran en función de metas y normas propias que facilitan la diferenciación con respecto a otros grupos. En estos grupos, existen diferentes relaciones de poder y diversas posiciones o estatus sociales que podemos estudiar mediante técnicas sociométricas. Hemos destacado la importancia de esta técnica en la comprensión del entramado social del contexto específico del aula y cómo, mediante las nominaciones de preferencias de los alumnos, podemos distinguir cinco tipos sociométricos: populares, rechazados, ignorados, controvertidos y promedio. Cada uno de ellos presenta unas particularidades en relación con su ajuste emocional y conductual.

Uno de los aspectos más interesantes y, al mismo tiempo, más preocupantes, es la estabilidad que el estatus social presenta en el tiempo. Aunque el estatus sociométrico no es una categoría inmutable y puede estar sujeta a cierta movilidad, las investigaciones al respecto concluyen que muchos adolescentes que han adquirido un cierto estatus lo arrastran a cursos posteriores, y éste es especialmente el caso del rechazado. Este aspecto merece la pena ser destacado por su relevancia a múltiples niveles: tanto por el bienestar de los alumnos implicados como por su afectación en la dinámica de enseñanza-aprendizaje en el aula. No debemos olvidar que algunos adolescentes rechazados muestran al mismo tiempo comportamientos agresivos y antisociales que interfieren en el clima escolar, mientras que otros son

sumisos y pasivos y pueden manifestar importantes problemas internalizantes.

Para prevenir estas situaciones de rechazo entre compañeros, debemos atender a las principales causas que los provocan. Entre los factores de riesgo encontramos precisamente la manifestación de conductas desviadas, que inducen en muchas ocasiones la repulsa directa de los iguales. La prevención de conductas violentas y antisociales en las escuela contribuiría, por tanto, a la prevención de problemas de rechazo social. Programas que fomenten habilidades sociales de estos estudiantes y el manejo de autopercepciones distorsionadas también podrían resultar muy beneficiosos. Además, no podemos olvidar el rol fundamental de los educadores, tanto profesorado como padres, en la consecución de estos objetivos. El trabajo conjunto de familias y escuelas reforzaría los beneficios de estas intervenciones.

Estos programas de prevención e intervención se presentan como absolutamente necesarios, dado el alcance de las consecuencias negativas que la condición de rechazo social provoca en la persona. Tal y como hemos comentado en el último apartado del artículo, el rechazo social en la adolescencia puede provocar tanto problemas de ajuste escolar, como comportamientos desviados y problemas emocionales, entre los que destacan fundamentalmente la insatisfacción con la propia vida, la sintomatología depresiva y el sentimiento de soledad. Evitar en la medida de lo posible estos casos y prevenir el surgimiento de casos nuevos es una cuestión pendiente todavía en muchas escuelas, donde la dicotomía entre el objetivo profesional de la mera transmisión de conocimientos o de la formación integral de los alumnos, sigue estando en debate.

Bibliografía

- Astor, R., Pitner, R. O., Benbenishty, R. y Meyer, H. A. (2002). Public concern and focus on school violence. En L. A. Rapp-Paglicci, A. R. Roberts y J. S. Wodarski (Eds.), *Handbook of violence* (pp. 262-302). New York: John Wiley y Sons, Inc.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies*. New York: Guilford Press.
- Black, K. A. y Mc Cartney, K. (1997). Adolescent females' security with parents predicts the quality of peer interactions. *Social Development*, 6, 91-110.
- Bukowski, W. M., Newcomb, A. F. y Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: issues in theory, measurement, and outcome. En T. Berndt y G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 15-45) New York: Wiley.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cillessen, A., Bukowski, W. y Haselager, G. (2000). Stability of sociometric categories. En A. Cillessen y W. Bukowski (Eds.), *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system* (pp. 75-93). San Francisco: Jossey-Bass.
- Coie, J. D. y Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: a cross-age comparison. *Child Development*, 59, 815-829.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. y Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17-59) New York: Cambridge University Press.
- Coie, J. D. y Kupersmidt, J. B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development*, 54, 1400-1416.
- Cummings, E. M., Goeke-Morey, M. y Papp, L. (2003). Children's responses to everyday marital conflict tactics in the home. *Child Development*, 74 (6), 1918-1929.
- De Baryshe, B. y Fryxell, D. (1998). A developmental perspective on anger: family and peer contexts. *Psychology in the Schools*, 35, 205-216.
- Dijkstra, J.K., Lindenberg, S. y Veenstra, R. (2008). Beyond the class norm: bullying behavior of po-

- pular adolescents and its relation to peer acceptance and rejection. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36 (8), 1573-2835.
- Dishion, T. J., Andrews, D. W. y Crosby, L. (1995). Antisocial boys and their friendships in early adolescence: relationship characteristics, quality, and interactional process. *Child Development*, 66, 139-151.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., Petit, G. S. y Price, J. M. (1990). Peer status and aggression in boys' groups: developmental and contextual analysis. *Child Development*, 61, 1289-1309.
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Petit, G. S., Fontaine, R. y Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74, 374-393.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth, and crisis*. Nueva York: Norton.
- Espelage, D. L., Holt, M. K., y Henkel, R. R. (2003). Examination of peer group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development*, 74, 205-220.
- Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected students: an analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43, 387-400.
- Estévez, E., Martínez, B., Moreno, D. y Musitu, G. (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. *Cultura y Educación*, 18, 335-344.
- Fergusson, D. M., Woodward, L. J. y Horwood, L. J. (1999). Childhood peer relationship problems and young people's involvement with deviant peers in adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27 (5), 357-370.
- Franz, D. Z. y Gross, A. M. (2001). Child sociometric status and parent behaviours. *Behavior Modification*, 25 (1), 3-20.
- Gifford-Smith, M. E. y Brownell, C. A. (2003). Childhood Peer Relationships: Social Acceptance, Friendships, and Social Network. *Journal of School Psychology*, 41 (4), 235-284.
- Greenman, P.S., Schneider, B.H. y Tomada, G. (2009). Stability and change in patterns of peer rejection. Implications for children's academic performance over the time. *School Psychology International*, 30 (2), 163-183.
- Harrist, A. W., Zaia, A. F., Bates, J. E., Dodge, K. A. y Petit, G. S. (1997). Subtypes of social withdrawal in early childhood: sociometric status and social-cognitive differences across four years. *Child Development*, 68, 278-294.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67 (1), 1-13.
- Haselager, G., Hartup, W., Lieshout, C. y Riksen-Walraven, J. (1998). Similarities between friends and nonfriends in middle childhood. *Child Development*, 69 (4), 1198-1208.
- Hatzichristou, C. y Hopf, D. (1996). A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development*, 67 (3), 1085-1102.
- Hay, D. F., Payne, A. y Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 45 (1), 84-108.
- Hecht, D. B., Inderbitzen, H. M. y Bukowski, A. L. (1998). The relationship between peer status and depressive symptoms in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, pp.153-160.
- Helsen, M., Vollebergh, W. y Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29 (3), 319-335.
- Henry, D., Guerra, N.G., Huesmann, L. R., Tolan, P. H., Vanacker, R. y Eron, L. D. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 28 (1), 59-81.
- Hill, D. K. y Merrell, K. W. (2004). Characteristics of "controversial" children: an exploration of teacher and parent social behavior rating scale data sets. *Psychology in the Schools*, 41(5), 497-507.
- Huesmann, L. R. y Guerra, N. G. (1997). Children's

- normative beliefs about aggression and aggressive behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (2), 408-419.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. y Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39 (4), 289-301.
- Hymel, S., Bowker, A. y Woody, E. (1993). Aggressive versus withdrawal unpopular children: variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development*, 64 (3), 879-896.
- Jiménez, T. I., Moreno, D., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (2), 227-236.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. y Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: related spheres of influence? *Child Development*, 70 (6), 1373-1400.
- Laursen, B. (1995). Conflict and social interaction in adolescent relationships. *Journal of Research on Adolescence*, 5 (1), 55-70.
- Malik, N. M. y Furman, W. (1993). Practitioner review: problems in children's peer relations: what can the clinician do? *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 34 (8), 1303-1326.
- Miller-Johnson, S., Coie, J. D., Maumary-Gremaud, A. y Bierman, K. L. (2002). Peer rejection and aggression and early starter models of conduct disorder. *Journal of Abnormal and Child Psychology*, 30 (3), 217-230.
- Moreno, J. L. (1934). *Who Shall Survive? A new approach to the problem of human interrelations*. Washington DC: Nervous and Mental Disease Publishing.
- Muñoz, V., Moreno, M.C. y Jiménez, I. (2008). Las tipologías de estatus sociométrico durante la adolescencia: contraste de distintas técnicas y fórmulas para su cálculo. *Psicothema*, 20 (4), 665-671.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M. J. (2001). *Familia y Adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G. y Cava, M. J. (2001). *Familia y educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G. y García, F. (2004). La socialización parental desde el modelo bidimensional: ¿padres autoritativos o padres indulgentes? *Psicothema*, 16 (2), 288-293.
- Newcomb, A. F. , Bukowski, W. M. y Pattee, L. (1993). Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113 (1), 99-128.
- Newcomb, A. F. y Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117 (2), 306-347.
- Ortega, R. (2000). *Educación para prevenir la violencia*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Palomero, J. E. y Fernández, M. R. (2002). La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 13-35.
- Parke, R. D. (2004). Development in the family. *Annual Review of Psychology*, 55, 365-399.
- Parkhurst, J. T. y Asher, S. R. (1992). Peer rejection in middle school: subgroup differences in behaviour, loneliness and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28 (2), 231-241.
- Patterson, G. R. (1982). *A social learning approach, volume 3: coercive family process*. Eugene, OR: Castalia).
- Pedersen, S., Vitaro, F., Barker, E. D. y Borge, A.H.I. (2007). The timing of middle-childhood peer rejection and friendship: linking early behavior to early adolescent adjustment. *Child Development*, 78 (4), 1037-1051.
- Pinto, V. y Sorribes, S. (1996). El aula como contexto social: las relaciones entre iguales. En R. A.

- Clemente y C. Hernández, *Contextos de Desarrollo Psicológico y Educación* (pp. 233-237). Málaga: Aljibe.
- Pleydon, A. P. y Schnier, J. G. (2001). Female adolescent friendship and delinquent behavior, *Adolescence*, 36, 189-205.
- Putallaz, M. (1997). Maternal behavior and children's sociometric status. *Child Development*, 58, 324-340.
- Qualter, P. y Munn, P. (2002). The separateness of social and emotional loneliness in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43 (2), 233-244.
- Reinke, W. M. y Herman, K. C. (2002). Creating school environment that deter antisocial behaviors in youth. *Psychology in the Schools*, 39 (5), 549-559.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. y Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. En W. Damon, W. y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Vol 3: Social, Emotional, and Personality Development* (pp. 553-617). New York: Wiley.
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., Bruschi, C., Dodge, K. A., Coie, J. D. y The Conduct Problems Prevention Research Group. (1999). The Relation between behavior problems and peer preference in different classroom contexts. *Child Development*, 70 (1), 169-182.
- Stormont, M. (2002). Externalizing behavior problems in young children: contributing factors and early intervention. *Psychology in the Schools*, 39 (2), 127-138.
- Swann, W. B.Jr., Griffin, J. J.Jr., Predmore, S. C. y Gaines, B. (1987). The cognitive-affective cross-fire: when self-consistency confronts self-enhancement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (5), 881-889.
- Verschueren, K. y Marcoen, A. (2002). Perceptions of self and relationship with parents in aggressive and nonaggressive rejected children., *Journal of School Psychology*, 40 (6), 501-522.
- Vitaro, F., Brendgen, M. y Tremblay, R. E. (2000). Influence of deviant friends on delinquency: searching for moderator variables. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28 (4), 313-325.
- Vitaro, F., Pedersen, S. y Brendgen, M. (2007). Children's disruptiveness, peer rejection, friends' deviancy, and delinquent behaviors: a process-oriented approach. *Development and Psychopathology*, 19, 433-453.
- White, K. J. y Kistner, J. (1992). The influence of teacher feedback on young children's social preferences and perceptions. *Developmental Psychology*, 28 (5), 933-975.
- Woodward, L. J., y Fergusson, D. M. (1999). Childhood peer relationship problems and psychosocial adjustment in late adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27 (1), 87-104.
- Yoon, J., Hughes, J., Cavell, T. y Thompson, B. (2000). Social cognitive differences between aggressive-rejected and aggressive-non-rejected children. *Journal of School Psychology*, 38 (6), 551-570.
- Zabalza, M. A. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: políticas de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 139-174.

Manuscrito recibido: 08/04/2009

Revisión recibida: 19/05/2009

Manuscrito aceptado: 30/06/2009