

LA ESCUELA COMO CONTEXTO SOCIALIZADOR*

Gonzalo Musitu
David Moreno
María Martínez
Universitat de Valencia

Introducción

En esta ponencia se considera la escuela como un contexto de socialización y se subraya su trascendencia en el ámbito específico de la adolescencia. En primer lugar, se estudia la escuela como una institución cuya finalidad es preparar al adolescente para la vida en sociedad constituyendo un contexto de socialización de gran trascendencia para su ajuste y felicidad. Pero además, la escuela es el primer sistema formal en el que participa el niño y adolescente; por esta razón, dedicaremos un segundo punto al carácter formal de la institución escolar centrándonos en la génesis de la actitud hacia la autoridad formal representada por los profesores. En tercer lugar, analizaremos la figura del profesor, puesto que es el agente escolar que interactúa directamente con los alumnos. Finalmente, nos referiremos a las relaciones sociales que tienen lugar en la escuela y, más específicamente, a los problemas de integración social en la escuela.

1. La escuela y su carácter institucional

El sistema escolar se caracteriza por ser una estructura de autoridad jerarquizada que se regula por un conjunto de normas aplicadas de modo personal e imparcial. En ella, los individuos ocupan puestos con responsabilidades y obligaciones formalmente definidas que inciden en la conducta de los miembros de este sistema social (Ruiz, Cerezo y Esteban, 1998). La escuela supone, además, el primer contacto directo y continuo del niño y del adolescente con relaciones sociales organizadas de tipo burocrático (Garnegski y Okma, 1996; Molpeceres, Llinares y Bernard, 1999), por lo que proporciona a los niños la primera oportunidad de aprender sobre los principios de regulación social (Rueter y Conger, 1995) y sobre los conceptos de gobierno y democracia (Howard y Gill, 2000), al tiempo que contribuye a la configuración de la actitud hacia la autoridad institucional.

La participación en este tipo de organizaciones, así como el desarrollo del concepto de autoridad es un proceso que evoluciona paralelamente con el desarrollo cognitivo y moral de los individuos, desde una concepción de autoridad que se sostiene en la personalización de la autoridad en figuras concretas en la infancia, hasta la elaboración profunda de una concepción del orden institucional en la adolescencia (Berti, 1988; Kohlberg, 1976). Así, mientras que los niños consideran de modo más evidente que el poder se estructura de manera jerárquica y unidireccional, los adolescentes piensan que éste puede distribuirse equitativamente mediante un sistema democrático de derechos y responsabilidades donde puede existir reciprocidad en las relaciones de poder (Howard y Gill, 2000).

Sin embargo, en el proceso de formación de la actitud hacia la autoridad institucional no se pueden considerar las transformaciones cognitivas propias de la adolescencia como un mero proceso madurativo, al contrario, resulta necesario considerar el carácter social de las representaciones cognitivas. Esta concepción constructivista implica que las actitudes de los individuos dependen del contexto del que forman parte, del rol que desempeñan y de sus experiencias de interacción social con otros individuos y con las instituciones presentes en su entorno inmediato (Emler y Reicher, 1995). Desde estos supuestos, se priman las experiencias que el individuo tiene con el orden institucional, en especial el grado de responsabilidad que se otorga a los alumnos en las actividades escolares, puesto que el alcance de este grado de influencia en la escuela se relaciona con el sentimiento que los alumnos tienen hacia la institución escolar (Samdal, 1998), minimizando la potencial influencia de los procesos meramente cognitivos.

En este sentido, la actitud hacia la escuela como sistema formal y hacia los profesores como figuras de autoridad se construye a partir de la experiencia escolar, pero también a través de pautas familiares y sociales. En un estudio clásico en los años 70, Bernstein mostró que las familias de clases desfavorecidas transmiten, a través del lenguaje, un concepto de escuela de carácter punitivo que favorece a las clases económicamente más favorecidas. La configuración de una actitud negativa hacia la autoridad formal se encuentra, de este modo, vinculada con la sensación que tiene el adolescente de la falta de sentido de su formación escolar y de que se imponen arbitrariamente las normas y actividades escolares. Esta sensación se refleja en la dificultad del alumno para adaptarse a la rutina de horarios y tareas en la escuela y se expresa mediante sentimientos de hastío, rabia y resentimiento hacia las instituciones

formales, mientras que la creencia de que la escuela es un contexto de aprendizaje y adquisición de conocimientos, así como una inversión indispensable para lograr un lugar digno en el entorno laboral, incide positivamente en la actitud hacia la autoridad institucional.

1.1. La orientación hacia la autoridad

Paralelamente al proceso de formación de la actitud hacia la autoridad institucional, los adolescentes elaboran representaciones sobre las figuras de autoridad informales (padre, madre, etc.) y formales (maestro, policía, etc.) (Laupa y Turiel, 1986; Molpeceres y cols., 1999; Rigby, Schofield y Slee, 1987). En el primer caso, los padres son las primeras figuras informales con las que los niños interactúan, por lo que la relación del niño y el adolescente con sus padres conformará su orientación hacia el resto de sistemas informales y hacia otras figuras de autoridad. Análogamente, la relación que el adolescente tenga en la escuela con los profesores constituye la base para la comprensión de otros sistemas burocráticos, de otras figuras formales de autoridad y de la orientación del niño y adolescente hacia las normas (Emler, Ohama y Dickinson; 1990; Emler y Reicher, 1995; Rubini y Palmonari, 1995, 1998). En consecuencia, la percepción que los adolescentes tienen de la imparcialidad y racionalidad de los reglamentos escolares y del modo en que los profesores ejercen su función institucional, influye en la valoración que éstos hacen de otras figuras de autoridad, de la imparcialidad y racionalidad de la ley (Molpeceres y cols., 2000) y configura su orientación hacia el resto de sistemas institucionales (Emler y Reicher, 1995).

La autoridad, a diferencia del poder, requiere un código compartido de valores en los que se reconoce el derecho a mandar y el deber de obedecer (Prada, 2001). Esta legitimación no se produce en términos absolutos, sino que existe una gradación que oscila entre la máxima aceptación y el máximo rechazo. Así, partiendo de los diferentes tipos de legitimación presentes en las organizaciones, Weber estableció los principales tipos de autoridad (ver tabla 1).

Tabla 1. Tipos de autoridad según Weber

AUTORIDAD	CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTALES
Legal-racional	- Se fundamenta en regulaciones externas o reglas jurídicas, - Se basa en la creencia que los subordinados tienen sobre el derecho a mandar, asociado a una determinada posición en la organización - La legitimación no está asegurada
Carismática	- Se asocia a las cualidades especiales de una persona - Puede co-ocurrir o no con la autoridad legal-racional
Tradicional	- Se sustenta en el reconocimiento social del orden establecido, la tradición.

La escuela se caracteriza por ser una institución vertical en la que el profesor desempeña la autoridad legal-racional y puede, por tanto, ser o no legitimada por sus alumnos. A diferencia de lo que ocurre en otras organizaciones, en la escuela la autoridad formal del profesor raras veces resulta de una negociación explícita entre las partes, sino que este proceso ocurre de una manera más implícita: los alumnos ponen a prueba los límites y aceptan en diferentes grados la autoridad que representa el profesor (Prada, 2001).

Además, la orientación del adolescente hacia la autoridad se relaciona con el rendimiento académico y con su implicación en comportamientos saludables (Samdal, 1998), pero también con conductas antisociales (Epps y Hollín, 1993; Heaven, 1993), puesto que estas conductas suponen un quebrantamiento de las normas que regulan la organización del aula (Estrela, 2002). En este sentido, la actitud hacia las figuras de autoridad institucional desempeña un doble papel en el desarrollo de conductas transgresoras: por un lado, constituye un factor de riesgo, puesto que una actitud favorable hacia la transgresión de las normas y de oposición hacia las figuras de autoridad se asocia con el desarrollo de conductas antisociales (Loeber, 1996), pero por otro lado, puede también ejercer un efecto protector respecto de la implicación en conductas antisociales (Hoges, Andrews y Lescheid, 1996), en el sentido de que es más probable que aquellos adolescentes que tienen una actitud positiva hacia la escuela y hacia los profesores, no se vean implicados en conductas antisociales (Gottfredson y Hirschi, 1991; Moncher y Miller 1999).

1.2. El Clima social del aula

El clima está constituido por el ambiente percibido e interpretado de los miembros que integran una organización (en este caso la escuela) y, a su vez, ejerce una importante influencia en los comportamientos de los alumnos y profesores en ese contexto (Martínez, 1996), así como en su desarrollo social, físico, afectivo e intelectual (Schwarth y Pollishuke, 1995). El clima social, por tanto, hace referencia a las percepciones subjetivas y al sistema de significados compartidos respecto a una situación concreta, que en el caso de la escuela se traduce en la percepción compartida que tienen los miembros de la escuela acerca de las características del contexto escolar y del aula (Trickett y cols., 1993). El clima social del aula está compuesto por dos elementos fundamentales: el funcionamiento y la comunicación. El *funcionamiento* hace

referencia al tipo de regularidades que podemos observar en la forma de organizar las clases, a la claridad con que se conocen las reglas establecidas por los miembros de la comunidad escolar, así como a la vinculación afectiva entre profesores y alumnos. La *comunicación* es una dimensión facilitadora que conforma el clima general en el que se interpretan las interacciones en la escuela y el aula; es decir, constituye un marco interpretativo de las dinámicas de la escuela y del aula, y en el cual se pueden introducir cambios y reajustes en el funcionamiento.

Conjuntamente con estos dos factores que constituyen el clima social del aula, existen diversas clasificaciones de las dimensiones que conforman el clima escolar y que facilitan su medición. En este sentido, Cava (1998) propone cinco dimensiones fundamentales que es necesario tener en cuenta para conocer el clima social de un aula: (1) la dimensión de *autonomía individual*, hace referencia a la capacidad que tiene el sujeto para organizar de forma responsable su propio trabajo; (2) la dimensión de la *estructura de tarea*, incluye el tipo de supervisión establecida, el grado en que se establecen objetivos, estrategias y métodos, el tipo de dirección ejercido en el trabajo y la flexibilidad de las tareas; (3) la dimensión de *orientación hacia la recompensa y el logro* y orientación de las actividades hacia la recompensa; (4) la dimensión de *apoyo y consideración*, apoyo a los alumnos y clima de relaciones, y (5) la dimensión de *desarrollo personal* o autorrealización.

Por lo general, el clima social del aula se considera positivo cuando los estudiantes se sienten aceptados, valorados, pueden expresar sus sentimientos y opiniones, se les escucha, se les considera como personas y pueden realizar aportaciones e implicarse en diversas actividades (Trianes, 2000). En otras palabras, siguiendo las dos dimensiones generales –funcionamiento y comunicación–, el clima del aula será positivo cuando el funcionamiento y la comunicación sean adecuados. Podemos decir que el funcionamiento es adecuado cuando los alumnos tienen claras las reglas y la relación entre profesores y alumnos es positiva, de modo que se favorece el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los alumnos. Respecto de la comunicación, el hecho de que tanto los alumnos como los profesores puedan expresar abiertamente sus preocupaciones, dificultades o inquietudes, constituye un recurso indispensable para hacer frente a los problemas que puedan surgir.

Existen, además, dos aspectos relativos a la organización del centro que impiden un clima social adecuado en el aula: la competitividad como valor, que subyace a la

organización escolar y a las relaciones entre los alumnos, y la existencia de alumnos con problemas de integración en el aula. Por un lado, la *competitividad* entre alumnos, repercute de manera negativa en el clima del aula, puesto que provoca una escisión entre escolares “aventajados” y “fracasados” académicamente lo cual perpetúa etiquetas sociales en los adolescentes. Por otro lado, cuando hablamos de la *interacción social* entre los alumnos, consideramos que en las relaciones sociales que tienen lugar en el aula es habitual que existan grupos de adolescentes vinculados entre sí y un pequeño porcentaje que sufren problemas de integración social con sus compañeros. Como señalan Adler y Adler (1995), en los grupos de adolescentes las normas que rigen la inclusión y exclusión del alumno en el grupo son bastante estrictas, por lo que no todos los que desean pertenecer a un determinado grupo son finalmente aceptados. Estas características estructurales que delimitan el clima social del aula se inscriben en un sistema formal más amplio: el carácter institucional de la escuela. Sin embargo, el responsable último de lo que acontece en el aula, clima, relaciones, motivación, ilusión, etc., es siempre el profesor que es educador, es decir, instructor y socializador.

2. Interacción profesor-alumno

El profesor, además de ser la principal figura de autoridad formal, desempeña un doble rol en la relación con el alumno: por un lado, determina lo que deben aprender los alumnos, decide el contenido del currículo y el método de enseñanza y organiza las clases, es decir, desempeña el rol de *instructor*. Pero además, el profesor debe mantener la disciplina en el aula, crear unas reglas de conducta e intervenir en la organización de agrupamientos de alumnos, en la distribución de equipos y horarios y en la fijación de los medios para que se cumplan las reglas, es decir, desempeña también un rol socializador en el que se encuentra el mantener la disciplina (Gómez, Mir y Serrats, 2004).

Desde la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, se ha profundizado en la relación entre el profesor y el alumno. Así, según Gordón y Burch (1998) una buena relación entre el profesor y el alumno debe caracterizarse por cuatro aspectos fundamentales: (1) *transparencia*, como un requisito fundamental para la honestidad entre ambos; (2) *preocupación por los demás*, cuando cada uno sabe que es apreciado por el otro; (3) *individualidad*, para permitir que cada alumno desarrolle su

individualidad; y (4) *satisfacción de las necesidades mutuas*. Desde esta perspectiva, el profesor es considerado como un agente socializador, cuyos comportamientos influyen en la motivación de los alumnos, en su rendimiento y en el ajuste escolar.

Por otra parte, numerosos trabajos han analizado aquellos comportamientos de profesores de secundaria en que son altamente motivadores y otros que son calificados como desmotivadores (Justicia, 1996; Urdan, 1997; Utman, 1997; Pintrich, 2000; Schunk, 2000; Henson y Eller, 2000). Los *comportamientos motivadores* son aquellos que estimulan directa o indirectamente a los alumnos a iniciar con relativa rapidez las tareas encomendadas, a perseverar en ellas hasta su terminación, a estar atentos en clase o a hacer intervenciones (preguntas, sugerencias, aportaciones de información, experiencias o anécdotas). Los *comportamientos desmotivadores*, por el contrario, no estimulan a los adolescentes a iniciar con rapidez las tareas encomendadas ni a perseverar en ellas hasta su terminación, ni a estar atentos en clase ni a hacer intervenciones (ver tabla 2).

Tabla 2. Principales comportamientos motivadores del profesor de secundaria

OBJETIVO	COMPORTAMIENTOS MOTIVADORES	COMPORTAMIENTOS DESMOTIVADORES
1. Dirigidos a la activación o iniciación de la tarea	<ul style="list-style-type: none"> a) Organizadores previos b) Sentido del humor c) Entusiasmo por el trabajo d) Activadores de la atención e) Oferta de “optatividad” f) Comportamiento autoritativo 	<ul style="list-style-type: none"> a) Desorganización en las clases b) Recargar conceptualmente las explicaciones c) No utilizar claves (humor, anécdotas...)
2. Dirigidos a la persistencia o mantenimiento en la tarea	<ul style="list-style-type: none"> a) Claridad expositiva b) Flexibilidad con los niveles de abstracción c) Preguntas de naturaleza metacognitiva, sobre lo que los alumnos están mentalmente elaborando d) Organizadores gráficos e) Funcionalidad. Aplicación de los conocimientos a la vida cotidiana f) Pensamiento crítico g) Aprendizaje cooperativo <i>versus</i> aprendizaje autónomo 	<ul style="list-style-type: none"> a) Explicar demasiado rápido b) Abusar de la evaluación sumativa, frente al mayor poder motivador de la evaluación formativa c) Carencia de la habilidad de escuchar activamente críticas, quejas d) Realizar comentarios pesimistas con frecuencia e) Etiquetar negativamente a los alumnos

Además de los comportamientos motivadores y desmotivadores, otras dos variables son fundamentales en el estudio de la interacción entre el profesor y el alumno: las expectativas del profesor y su estilo docente. Seguidamente vamos a profundizar en estos dos aspectos.

2.1. Expectativas del profesor: el efecto Pigmalión

Las expectativas son creencias generalizadas acerca de las personas o grupos sociales que forman parte de la interacción habitual con las personas de nuestro entorno. En el contexto escolar los profesores tienen expectativas específicas acerca del rendimiento y conducta de cada uno de sus alumnos (Musitu y Cava, 200, 2001; Pinto, 1996), que inciden en la visión que los alumnos tienen de su realidad escolar y de sí mismos, en el tipo de relación que se establecerá entre alumno y profesor, en el clima social del aula y en la marcha de la clase (Guil, 1997). Uno de los trabajos más conocidos acerca de las expectativas del profesor y su efecto en los alumnos es el desarrollado por Rosenthal y Jacobson (1968; 1980) (ver cuadro 1). Estos autores analizaron la influencia de las expectativas de los profesores en el rendimiento de los alumnos, para ello se realizaron una serie de trabajos de campo cuyas conclusiones aún siguen vigentes en la actualidad (Machargo, 1994). Los resultados de su estudio confirmaron el efecto de las expectativas previas de los profesores en la relación entre el profesor y los alumnos y en el rendimiento de estos últimos, en especial cuando los alumnos son niños (Guil, 1997).

Cuadro 1. Los experimentos de Pigmalión

LOS EXPERIMENTOS DE PIGMALION (Rosenthal, 1968 y 1980)
Los tres principales experimentos de Rosenthal relativos al <i>Efecto Pigmalion</i> son los siguientes: (1) En una escuela de enseñanza general básica de un nivel social bajo se realizó al principio del año escolar un test de inteligencia general (CI) no verbal. Rosenthal dijo a los profesores que con este test era posible predecir la <i>capacidad intelectual</i> de un individuo. La escuela tenía 18 clases, tres por cada uno de los seis cursos. En una clase se había agrupado a los alumnos cuya capacidad era superior al promedio, en otra a los que tenían una capacidad media y en la tercera a los de capacidad inferior al promedio. Al principio, Rosenthal no observó los resultados de los tests, sino que seleccionó al azar el 20% de los alumnos de cada clase y los clasificó como alumnos "con porvenir". Rosenthal dio sus nombres a los profesores y les explicó que, en función de estos tests, se podía esperar que estos alumnos iban a hacer progresos importantes durante el año escolar. Esta diferencia entre el grupo experimental y el grupo de control era ficticia, <i>sólo se generó en la mente de los profesores</i> . Ocho meses más tarde se volvió a pasar este test a los alumnos. Los resultados mostraron que los niños del grupo experimental (los que se habían descrito a los profesores como niños de gran "porvenir") habían mejorado su CI en cuatro puntos más que los niños del grupo de control. Además se observó que el resultado era independiente del hecho de que un niño procediera de una clase con alumnos "por encima de la media" o "por debajo de la media". (2) El efecto de Pigmalión se aplica igualmente a los adolescentes y a los adultos, incluso cuando no se trata de objetivos de aprendizaje intelectual. Por ejemplo, en un campamento de vacaciones se hallaba un grupo de chicos y chicas de 14 años, con el objeto de aprender a nadar. A una mitad de los profesores de natación se les había dicho que en sus grupos se encontraban todos los más capacitados y efectivamente, al final del cursillo, estos jóvenes sabían nadar mejor que los demás. (3) El efecto de Pigmalión incluso se observa en trabajos con animales. Rosenthal estudió la influencia de determinadas expectativas sobre el comportamiento de ratas. En un seminario de doce estudiantes contó la historia siguiente: mediante la cría continuada de ratas a las que se había enseñado una rápida orientación en el laberinto se hacía posible obtener razas de ratas inteligentes. Para demostrarlo se asignaron cinco ratas a cada estudiante. Bajo las instrucciones del estudiante, estas ratas deberían aprender a correr en el pasillo oscuro de un laberinto en forma de T a seis estudiantes se les contó que sus ratas procedían de una raza inteligente "que sabían orientarse en un laberinto", a los demás se les dijo que sus ratas eran animales experimentales normales o ignorantes. En la realidad no existía diferencia alguna entre los animales. Al final del experimento, los resultados fueron distintos para los diferentes grupos. Las ratas consideradas como inteligentes por los alumnos mejoraron sus resultados de día en día. La valoración de este experimento con ratas mostró, además, los siguientes detalles interesantes: los estudiantes que creían trabajar con animales inteligentes tenían más afecto a sus ratas. Interiormente estaban más tranquilos en presencia de los animales que los estudiantes con las ratas "ignorantes". Las trataban con más cuidado y les gustaba

más el experimento que a los estudiantes que suponían que estaban trabajando con animales ignorantes.

En la práctica cotidiana, el profesor genera expectativas respecto de los alumnos a partir de la información que proviene de los expedientes académicos de años anteriores, de la información de tipo informal que le aportan sus compañeros y de su experiencia con los alumnos en el aula. No obstante, en el proceso de formación de las expectativas intervienen, además, aspectos como la personalidad del alumno, su identidad social, su estatus socioeconómico o su atractivo físico (Dusek y Joseph, 1985). Para Guil (1997), los profesores suelen elaborar estas primeras impresiones atendiendo, por orden, a estas cuatro categorías: categorías académicas, psicológicas, sociales y físicas del alumnado. No obstante, el profesor no es un agente pasivo que elabora las expectativas a partir de la información que dispone del alumno. Al contrario, la percepción selectiva del profesor también incide en el proceso de formación de las expectativas, y pone de manifiesto el carácter subjetivo de este proceso (Musitu y Cava, 2000).

Esta percepción selectiva se encuentra determinada por las características del profesor y el contexto de la interacción. El primer factor, *las características del profesor*, alude a aspectos como la tendencia a subrayar las diferencias entre alumnos, la forma de elaborar los juicios y de tomar decisiones, la concepción de la asignatura y su grado de complejidad cognoscitiva, el lugar donde el profesor desempeña su trabajo, el uso de la información sobre la capacidad de aprendizaje de los sujetos según el sexo, la consideración de los intereses o motivos que rigen la enseñanza, la creencia en su propia eficacia, el modo de interpretar pequeñas muestras de conducta, la predisposición a observar signos de éxito o de fracaso y la habilidad para controlar la conducta del alumno. El segundo factor, *el contexto de la interacción*, hace referencia a características como la complejidad, ambigüedad y rapidez con que se produce la información y variables relativas al aula, entre las que destacan su amplitud, el agrupamiento de alumnos o la organización y estructura de las clases.

Teniendo en cuenta ambos factores, a partir de la información disponible del alumno, de su posición relativa en el aula y de la percepción y evaluación que hace el profesor de la misma, este último genera expectativas acerca de los alumnos siguiendo una secuencia que va, desde la generación de los estereotipos en el profesor, hasta la formación de estas impresiones y expectativas (Ros, 1989) (ver tabla 3).

Tabla 3. Fases de formación de las expectativas del profesor hacia el alumno (Ros, 1989)

FASE 1	Adecuación a los estereotipos
FASE 2	Construcción de tipos de categorías de alumnos
FASE 3	Comparaciones entre alumnos dentro de una misma categoría
FASE 4	Desarrollo del concepto de "alumno ideal"
FASE 5	Tipificación de los alumnos
FASE 6	Impresiones y expectativas plenamente formadas

Las expectativas, una vez elaboradas, se manifiestan en un trato diferencial hacia los alumnos, tanto por la vía verbal como por la gestual (Díaz-Aguado, 1994; Machargo, 1994). Así, cuando las expectativas son positivas, los profesores tratan a los alumnos de un modo más agradable, amistoso y entusiasta, preguntando y permitiendo mayor número de intervenciones, observándolos con mayor atención, dirigiéndose a ellos con mayor frecuencia, dándoles más oportunidades y tiempo para que muestren sus capacidades y alentando, de este modo, un estilo cognitivo más reflexivo (Pinto, 1996). Además, precisamente estos alumnos de los que se espera más, suelen emitir un mayor número de respuestas exactas y menor número de respuestas incorrectas y, además, se les prodigan mayores elogios cuando responden bien y menores críticas cuando responden mal. Por el contrario, en los casos en los que los profesores tienen expectativas negativas sobre los alumnos y, por tanto, espera de éstos un peor rendimiento, reciben menos elogios, más críticas y los profesores les dan menos oportunidades (ver cuadro 2). Además de la comunicación verbal de las expectativas, la comunicación no verbal es constante y se manifiesta en el tono de voz, la expresión del rostro, los gestos, la proximidad y la ubicación espacial y el tiempo que se dedica a cada alumno (Machargo, 1994).

Cuadro 2. Comunicación de las expectativas

COMUNICACIÓN DE LAS EXPECTATIVAS
1. Los profesores que creen que un alumno es bueno, le sonríen con más frecuencia, mueven la cabeza, se inclinan hacia él y le miran más tiempo a los ojos (se trata de síntomas de un lenguaje del cuerpo "positivo").
2. Los buenos alumnos reciben siempre más feedback, independientemente de que sus respuestas sean correctas o falsas.
3. Para los alumnos de los que los profesores esperan más, las reacciones -elogio y crítica- son más fuertes y claras.
4. Los niños con talento reciben más elogios que críticas, lo que significa que los profesores guardan sus críticas para los alumnos "ignorantes".
5. A los alumnos de los que esperan más, los profesores les dan más enseñanza, en el sentido auténtico de la palabra.
6. Los profesores incitan a los alumnos, de los que esperan más, a responder más frecuentemente. Les llaman más a menudo, les dan problemas más difíciles, más tiempo para contestar y les ayudan a encontrar la solución correcta.
7. Al obtener buenos resultados los chicos a los que el profesor considera como menos inteligentes, éste incluso se disgusta con ellos. El profesor, en lugar de recompensar al alumno por su buena respuesta, le castiga porque no ha correspondido a sus expectativas.

A través de este proceso de comunicación de las expectativas, el profesor puede ejercer un efecto positivo en sus alumnos, puesto que les transmite que espera un buen rendimiento de ellos y les da oportunidades en el proceso de enseñanza/aprendizaje, pero también puede ejercer un efecto negativo, al hacerles saber a determinados niños que se espera muy poco de ellos. No obstante, los profesores pueden minimizar los efectos negativos de las expectativas si se centran en enseñar el contenido a la clase como un todo, mantienen expectativas hacia los alumnos en función de registros sobre el progreso actual, plantean las metas a partir de unos conocimientos mínimos aceptables, acentúan el progreso continuo a través de la comparación con niveles de ejecución anteriores y no en función de comparaciones normativas entre individuos, dan un *feedback* informativo y no meramente evaluativo de éxito o fracaso, presentan o reenseñan las tareas cuando los estudiantes no las comprenden, y piensan en estimular la mente de los estudiantes, animándoles a lograr todo lo que pueden en lugar de pensar en términos de protegerles del fracaso o de las dificultades (Cava, 1998).

Finalmente, cabe destacar que el alumno no es un sujeto que únicamente reacciona ante las expectativas del profesor. Así, para que las expectativas del profesor ejerzan su efecto, es necesario que el alumno las perciba correctamente y que valore altamente la opinión de este profesor (Ros, 1989).

2.1.1. Teoría de los cuatro factores

Las ideas previas tienen consecuencias prácticas muy importantes en la actividad profesional y calidad de vida de los docentes siempre y cuando se las crean. Esas consecuencias las podríamos sintetizar en la teoría de los cuatro factores cuyos componentes son los siguientes: clima, feed-back, input y output.

1• CLIMA: Se compone de todos los mensajes no verbales que transmite el profesor: tono de voz, expresión facial, contacto ocular, posición corporal, espacio personal, etc.. Naturalmente, estos mensajes pueden transmitir tanto expectativas negativas o positivas. Siempre, y por principio, el profesor, si es pigmalión positivo, debe transmitir expectativas positivas. Parece que el pigmalión positivo genera un clima socio-emocional más cálido:

- Crea un clima humano propicio:
"Bien hablar y hacerse agradable, cuesta poco y mucho vale"
- Procura comprensión y empatía
- Es espontáneo y comprensivo
- Mantiene la alternancia-simetría y complementariedad-
- Es imparcial
- Intenta adaptarse al mundo del receptor:
"Con buenos modos lograrás lo que con malos no podrás"
- Se sirve de la comunicación directa (mejor oral que escrita)
- Traduce las palabras en acciones:

"Viendo trabajar al "maestro" se aprende el oficio presto"

- Reduce las distancias: utiliza la comunicación informal
- Mantiene actitudes de apertura

2• FEED-BACK/Retroalimentación: De acuerdo con lo que el profesor espera del alumno, este responderá en mayor o menor grado o más o menos eficazmente. El pigmalión positivo ofrece más "feedback" sobre los resultados logrados y se centra en mucho menor grado que el pigmalión negativo, en los errores o en aquellas cosas que no andan bien. Es lo que los teóricos de la comunicación llaman "EL MANEJO POR EXCEPCION" que es centrarse en los aspectos negativos o en aquellas cosas que andan mal, en lugar de potenciar y estimular aquello que funciona bien y en las actividades bien hechas. Este es un comportamiento que favorecería, sin ninguna duda, a todos sin excepción. El pigmalión positivo:

- Utiliza el diálogo.
- Define con claridad los objetivos de la comunicación.
- Informa sobre todo y sólo lo necesario.
 - "La palabra que sueltas es tu amo, la que no profieres, es tu esclavo"*
 - "La palabra es mitad de quien la pronuncia, mitad de quien la escucha"*
- Procura información de retorno
- Utiliza vías distintas o cuantas sean necesarias

2.1. Sabe escuchar: "escucha activa"

- Atiende a lo que el otro dice
- Le mira cuando habla
- No le interrumpe, deja que termine de hablar
- Intenta ponerse en su lugar
- Respeta y aprende de su experiencia:
 - "Ya muriendo Salomón, de un niño tomó lección"*
 - "Más vale aprender viejo, que morir necio"*
- Escucha la música además de la letra: *no se aferra a las meras palabras pronunciadas*
- Es paciente
- No critica ni argumenta en exceso
- Pregunta lo que sea necesario
- Hace que su interlocutor se sienta con confianza:
 - "Palabra suave llegar al alma sabe"*
- Establece una empatía con su interlocutor
- Deja de hablar (SABE ESCUCHAR):
 - "Callando es como se aprende a oír, oyendo es como se aprende a hablar y luego hablando se aprende a callar".(Diógenes).*
 - "Quien mucho habla, a ninguno escucha"*
 - "Poco hablar y mucho oír y no tendrás que sentir"*
 - "Hay quien callando habla y quien hablando calla"*
 - "Hablar poco es oro y mucho, lodo"*

3• INPUT: Información y consejo. La tercera forma en que el profesor puede transmitir sus expectativas positivas o negativas es por la cantidad y calidad de la información que proporciona al alumno. El pigmalión positivo da más información

(input) y se le solicita más ayuda, consejo, orientación e información que al pigmalión negativo. El pigmalión positivo:

- Orienta con rigor y sin precipitación
- Describe con detalle a cuanto se le pregunta y solicita
- Es comprensivo respecto de las dificultades y problemas de los alumnos
- Insiste varias veces o cuantas sean necesarias hasta que percibe que el alumno/a está satisfecho/a.

4• OUTPUT: Rendimiento

El rendimiento o la falta de rendimiento que logra un profesor de sus alumnos es el cuarto factor que nos indica cómo las expectativas influyen en la conducta. Parece que los pigmaliones positivos ofrecen más oportunidad para preguntas y respuestas (output). El pigmalión positivo:

- No es: - Evaluador
- Estratega
- Superior
- Dueño de una única verdad
- Impositor
- Traduce las palabras en acciones
- Reduce las distancias: utiliza como parte de su estilo la comunicación informal

• La labor de un profesor o de cualquier persona significativa siempre debe ser la de un Pigmalión positivo. Una de sus funciones es influir en sus alumnos y debe hacerlo positivamente y no negativamente para garantizar los buenos resultados. (Y esto nada tiene que ver con la manipulación). Muchas veces categorizamos a las personas de una determinada manera: *Buenos ejecutores* -alumnos- y *Malos ejecutores*-alumnos- en cuanto a su motivación, comportamiento y rendimiento. Esto es una profecía de la realización personal. Todos los profesores hacen lo mismo. Todos tendemos hacia lo mismo. Una vez que tenemos esa representación mental, la profecía se autocumple y pocas veces somos conscientes de ello.

Lo que esperamos -expectativas-, como personas significativas, de otra persona, o de nuestros alumnos, es tan potente, que por sí mismo puede condicionar su comportamiento. Lo que creemos que uno es capaz de hacer, resulta decisivo para su evolución, progreso y desarrollo personal.

Para acabar este apartado, permítannos invitarles a reflexionar en estas ideas y llevar adelante en su vida diaria la figura del pigmalión positivo. Verán como se sentirán mejor y los demás de su entorno también. La comunicación es el principal componente del bienestar psicosocial y de la calidad de vida. Unamuno decía: *"No debo callarme porque soy palabra; callarme es morir y no quiero morir"*.

3. El rechazo escolar

¿Por qué un adolescente es rechazado por su grupo de iguales? ¿Qué causas llevan al rechazo? 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 y unas pobres expectativas de sus profesores (Bierman, 2004; Gifford-Smith y Brownell, 2003; Ladd, 1999). No obstante, es necesario señalar que la relación entre rechazo y violencia no es tan clara como inicialmente pudiera parecer: aproximadamente un tercio de los niños y dos tercios de los adolescentes que cometen actos de violencia no son rechazados por sus iguales e incluso, llegan a ocupar un estatus promedio e incluso popular (Bierman, 1986; Parkhurst y Asher, 1992). Estos trabajos, en los que se muestra la presencia de más alumnos agresivos bien aceptados por sus iguales que rechazados por éstos, nos sugieren que la violencia no es el único factor explicativo del rechazo (Bierman, Smoot y Aumiller, 1993; Stormont, 2002) y predictivo de la preferencia social (Miller-Johnson y cols., 2002; Zabalza, 2002).

Además de estas variables, se han estudiado otras también importantes en relación con el rechazo escolar como son los aspectos socio-cognitivos y las variables relativas a los principales ámbitos de socialización: el grupo de iguales, la escuela y la familia. Nos centraremos en la escuela y el grupo de iguales para responder a lo que , creemos, se espera de esta ponencia.

3.1. Variables escolares

En relación con el contexto escolar, es bien sabido que las relaciones que se establecen en la escuela en el periodo de la adolescencia son de naturaleza distinta a las que mantiene con su familia y, además, el tipo de actividades que comparte con compañeros y profesores varía sustantivamente (Musitu y Cava, 2001; Trianes, 2000; Cubero y Moreno, 1990). La escuela influye en todos los aspectos relativos a los procesos de socialización e individuación del adolescente, entre los que destacan: el desarrollo de las relaciones afectivas, la habilidad para participar en situaciones sociales, la adquisición de destrezas relacionadas con la competencia comunicativa, el desarrollo del rol sexual, el desarrollo de las conductas prosociales y el desarrollo de la propia identidad personal (Montero, 2000; Reinke y Herman, 2002). En este contexto, los correlatos más estrechamente vinculados a la participación de conductas violentas en la escuela y al rechazo social son: bajo logro académico, pobre ajuste escolar y elevadas

tasas de abandono escolar (Ollendick y cols., 1992; Reinke y Herman, 2002; Trianes, 2000).

En el análisis de las variables escolares debemos también 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; Trianes, 2000). Así, por ejemplo, se ha constatado que las valoraciones que hacen los iguales sobre las cualidades de un alumno están influidas por la observación de la interacción existente entre el profesor y el alumno, muy relacionado, a su vez, con el efecto Pigmalión. Normalmente, los niños que tienen relaciones poco conflictivas con el profesor son mejor aceptados por sus iguales (Ladd, Brich y Buhs, 1999; Helsen y cols., 2000). Del mismo modo, las verbalizaciones que hacen los profesores hacia los alumnos influyen en la percepción de agrado o desagrado 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). En el caso concreto 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.

En este sentido, el adolescente rechazado encontrará la escuela secundaria como un lugar muy poco reforzante para pasar la mayor parte del día allí, a menos que existan fuertes factores de compensación, entre los que destacamos el hecho de ser bueno académica o atléticamente, o actividades extracurriculares como música o teatro. Los adolescentes rechazados que no tienen estas compensaciones serán probablemente absentistas o abandonarán la escuela, mientras que los que permanecen en clase serán en numerosas ocasiones objeto de medidas disciplinarias lo cual perjudica a unos y a otros (Kupersmidt y cols., 1990).

3.2. Consecuencias del rechazo entre pares

El grupo de iguales desempeña un papel fundamental en el desarrollo de competencias y habilidades interpersonales que influyen en el ajuste del individuo (Ladd, 1999). Si nos centramos en el rechazo, éste se asocia con el desorden psicosocial

debido a dos razones: por un lado, el rechazo es en sí mismo un poderoso estresor, en el sentido de que el adolescente rechazado recibe un peor trato, es objeto de agresión con más frecuencia y, además, cuando se inicia una nueva relación, tiene expectativas negativas sobre la misma (Dodge y cols., 2003).

Por otro lado, el rechazo implica la disminución de uno de los recursos más importantes para el bienestar del individuo: la autoestima. Los alumnos rechazados suelen informar de una autoestima general más baja, en comparación con aquéllos no rechazados, especialmente en los dominios social y académico (Cava y Musitu, 2000; Gifford-Smith y Brownell, 2003; Ladd, 1999). No obstante, cuando analizamos las diferencias entre rechazados agresivos y sumisos encontramos un resultado aparentemente contradictorio: los rechazados agresivos tienden a mostrar mayores puntuaciones, especialmente en el área social, pese a que son los alumnos menos aceptados. En el análisis de esta contradicción se ha observado que los rechazados agresivos tienden a sobreestimar su competencia, especialmente en el área social y a infravalorar el rechazo de su grupo de iguales (Hymel y cols., 1993; Patterson, Kupersmidt, y Griesler, 1990), mientras que los rechazados sumisos realizan evaluaciones más ajustadas a la realidad sobre su competencia atlética, académica y social (Hymel y cols., 1993; Patterson y cols., 1990).

Por otro lado, las diferentes revisiones que han analizado las consecuencias del rechazo entre pares destacan la relación entre el rechazo y tres aspectos clave: el ajuste escolar, la violencia y la salud mental (Ladd, 1999; Gifford-Smith y Brownell, 2003; Kupersmidt y cols., 1990; Parker y Asher, 1987).

3.3. Rechazo y ajuste escolar aquí

Los alumnos rechazados, en comparación con aquéllos no rechazados, presentan mayores dificultades académicas, mayor fracaso y abandono escolar y desajuste psicosocial (Hatzichristou y Hopf, 1996). En el caso del fracaso escolar, Wentzel y Asher (1995) sugieren la existencia de tres factores que explican este vínculo:

- (1) La aceptación social influye en la motivación de logro académico y en la participación en las actividades de aprendizaje. Así, se ha constatado que los alumnos que presentan más problemas de integración social son calificados como menos hábiles intelectualmente y tienen mayores problemas de atención y de conducta que aquéllos que tienen relaciones positivas con sus iguales

(Woodward y Fergusson, 1999). Por tanto, el hecho de tener amigos y un grupo de iguales que ofrezca apoyo es especialmente importante para comprender la motivación hacia el logro durante los años escolares medios, ya que en este período conseguir un sentimiento de pertenencia y una identidad grupal es de una importancia central.

- (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, como con el éxito académico.
- (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. Este hecho subraya el paralelismo existente entre la calidad de la relación de los estudiantes con los iguales y con el profesor. Dicha 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).

En esta línea, el profesor desempeña un rol fundamental no sólo en el rendimiento académico, sino también en el ajuste social en el aula (Hamre y Pianta, 2001; Murray y Greenberg, 2001; Zettergren, 2003). Así, el apoyo del profesor motiva al alumno a mejorar su rendimiento (Davis, 2003). Sin embargo, los alumnos rechazados obtienen un menor apoyo de los profesores (Blankemeyer, Flannery, y Vazsonyi, 2002), especialmente si además, participan en conductas violentas en la escuela (Birch y Ladd, 1998). Además, las creencias y expectativas de los profesores influyen en la percepción que tienen los alumnos de sus compañeros y, en consecuencia, en la aceptación o rechazo hacia los mismos (Birch y Ladd, 1998; Zettergren, 2003).

Por otra parte, los problemas con los iguales en la escuela tienen, además, dos consecuencias negativas que repercuten en el ajuste de los adolescentes en la escuela (Wentzel y Asher, 1995): 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). 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 necesarios para enfrentarse con las demandas sociales propias de cada etapa.

3.4. Rechazo y comportamiento violento

Si bien tradicionalmente se ha considerado a la conducta violenta como causa fundamental del rechazo, otros estudios sugieren que este tipo de conducta puede ser también una consecuencia del rechazo (Kupersmidt y cols., 1990; Ladd, 1999; Gifford-Smith y Brownell, 2003). De este modo, se observa que, por un lado, los adolescentes que muestran una mayor conducta antisocial tienen mayor probabilidad de ser rechazados, pero por otro lado, la experiencia de ser rechazado constituye un estresor que se asocia con la presencia de problemas de conducta (Dodge y cols., 2003; Gifford-Smith y Brownell, 2003). Para Dodge y colaboradores (2003), la expresión temprana de conductas antisociales y violentas se vincula tanto al rechazo como al agravamiento de estos comportamientos en la adolescencia y edad adulta. En este sentido, estos autores sugieren que una de las variables que resulta más importantes para entender la relación entre el rechazo y el comportamiento violento es la competencia social, que correlaciona tanto con la conducta antisocial como con el rechazo.

Por otro lado, se ha constatado que no todos los alumnos que participan en comportamientos violentos presentan problemas de integración. Así, de la revisión realizada por Gifford-Smith y Brownell (2003) se concluye que los alumnos rechazados difieren de los no rechazados en la gravedad de la conducta violenta cometida y en las razones por las cuales se participa en este tipo de comportamientos. En este sentido, recientes estudios han profundizado en las diferencias en la conducta violenta entre rechazados y no rechazados (para una revisión ver Bierman, 2004). En estas investigaciones se han obtenido resultados que asocian el rechazo con un estilo concreto de agresión: *agresión ineficaz o inútil* (Bierman, 2004). Este tipo de agresión se caracteriza por ser fundamentalmente reactiva, poco controlada y asociada a situaciones negativas valoradas por el individuo como frustrantes (Miller-Johnson y cols., 2002). Al contrario, los alumnos cuya agresión es la denominada *agresión efectiva o eficaz*, si bien crean problemas en la escuela, no suelen experimentar rechazo ni sufrir victimización (Bierman, 2004). En la tabla siguiente se presentan las diferencias entre ambos estilos de agresión y sus consecuencias asociadas.

Tabla 4. Estilos de comportamiento agresivo y su relación con el rechazo (Bierman, 2004)

Agresión eficaz		Agresión ineficaz
Bajo riesgo	<i>Riesgo de rechazo y/o victimización</i>	Alto riesgo
Proactiva: para controlar la conducta de los demás	<i>Uso 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

No obstante, cabe destacar que la relación entre el rechazo y el comportamiento agresivo es diferente en función de la edad. En este sentido, las normas y la aceptación de esta conducta también están sujetas a cambios evolutivos propios de la edad. En definitiva, la forma, la función y el significado de la agresión cambian de acuerdo con el momento evolutivo y el contexto de la interacción. La habilidad de los niños para reconocer estos cambios y comportarse de modo adaptativo parece ser un importante predictor del rechazo y de la conducta agresiva (Bierman, 2004; Gifford-Smith y Brownell, 2003), de modo que un estilo agresivo inefectivo favorece la estabilidad del estatus de rechazado y los problemas de ajuste en edades posteriores (Yoon, Hughes, Cavell y Thompson, 2000).

Por último, una de las variables que se relacionan con los problemas de ajuste en la edad adulta y el rechazo es la tendencia a la asociación con iguales desviados que los aceptan y que son como ellos en conducta, valores y actitudes (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; Simons, Wu, Conger y Lorenz 1994; 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 (Martín y cols., 1998). Una vez se ha constituido este grupo, las interacciones positivas con los iguales se encuentran limitadas, aspecto que conduce a la perpetuación tanto del aislamiento como de la violencia (Espelage y cols., 2003; Fergusson y cols., 1999). La asociación con iguales desviados en el grupo de rechazados se puede atribuir a dos causas: por un lado, dicha

relación es el resultado de la existencia de problemas de relación con los pares en edades anteriores, aspecto que limita el contacto del niño con iguales no-desviados; por otro lado, se ha comprobado que otras variables, entre las que destaca la aparición temprana de problemas de conducta, intervienen en dicha asociación.

3.5. Rechazo y problemas internalizados

La calidad de las relaciones con los iguales se ha asociado con la presencia de problemas de ajuste, tanto internalizados como externalizados (Woodward y Fergusson, 1999). Según Rubin y cols., (1990) la preponderancia de uno u otro tipo de desorden se relaciona con aquellos aspectos que provocaron el rechazo de sus iguales. Así, los problemas externalizados (como por ejemplo delincuencia) tendrían como base el rechazo fundamentado en la conducta agresiva y disruptiva del niño, mientras que los problemas internalizados (tales como la depresión) se predecirían mejor a partir del rechazo fundamentado en la conducta retraída o ansiosa. Sin embargo, encontramos que no existe apoyo empírico para las tesis de Rubin y colaboradores, en el sentido de que no se conoce qué aspectos de la relación con el grupo de pares se asocian con distintos desórdenes como conducta antisocial, consumo de sustancias, depresión, ansiedad y conducta suicida (ver Woodward y Fergusson, 1999).

Por tanto, si bien existe acuerdo en la asociación entre el rechazo del grupo de iguales y los problemas externalizados, cuando hablamos de los problemas internalizados encontramos resultados contradictorios. Así, mientras que algunos autores señalan que los problemas con el grupo de iguales se relacionan únicamente con problemas externalizados (Woodward y Fergusson, 1999), otros estudios constatan la existencia de una relación directa entre los problemas de ajuste en la infancia y los problemas internalizados, a través del comportamiento ansioso y de las creencias de niños y adolescentes acerca de ellos mismos y de sus compañeros (Coie, Terry, Lochman y Hyman, 1995; Ladd y Troop-Gordon, 2003). De hecho, se ha obtenido apoyo a esta idea en estudios transversales (Coie y cols., 1992) y longitudinales (Kiesner, 2002; Kiesner, Poulin, y Nicotra, 2003)

Además, la relación entre sintomatología depresiva y rechazo es común a los dos subtipos de rechazados (Hecht, Inderbitzen, y Bukowski, 1998), aunque los rechazados sumisos obtienen mayores puntuaciones en soledad, timidez y preocupaciones sobre su condición de rechazados (Parkhurst y Asher, 1992) y, según Boivin, Poulin y Vitaro (1994), también en sintomatología depresiva. Sin embargo, Hecht y colaboradores

concluyen que, cuando se utilizan medidas globales de sintomatología depresiva no se encuentran diferencias entre ambos subgrupos de rechazados, mientras que cuando se utilizan medidas multidimensionales se obtienen diferencias que sugieren que la sintomatología depresiva tiene un origen diferente en ambos subgrupos: 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 estibaría en su bajo nivel de interacción social.

Además de los problemas de ajuste escolar, la conducta violenta y los problemas internalizados, una última consecuencia importante del rechazo de los iguales es el sentimiento de soledad. 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. Los niños impopulares respecto a sus compañeros de clase más populares, se perciben a sí mismos como menos competentes socialmente, tienen menos expectativas positivas de éxito social y también se sienten más deprimidos. Todo esto provoca mayores sentimientos de soledad y aislamiento que no sólo contribuyen a la situación de rechazo sino que también se asocian directamente con problemas de depresión. No obstante, el volumen de investigación sobre este tema es escaso, por lo que constituye una futura línea de investigación sugerente e interesante.

BIBLIOGRAFÍA

- Adler, P. A. y Adler, P. (1995). Dynamics of inclusion and exclusion in preadolescent cliques. *Social Psychology Quarterly*, vol. 58 (3), 145-162.
- Berti, A. E. (1988). The development of political understanding in children between 6-15 years old. *Human Relations*, 41, 437-446.
- Bierman, K. L. (2004). Peer rejection. *Developmental processes and intervention strategies*. New York: Guilford Press.
- Bierman, K. L., Smoot, D. L. y Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggressive--rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys. *Child Development*, 64, 139-151.
- Bierman, K.L. (1986). The relationship between social aggression and peer rejection in middle childhood. En R. Prinz (Ed.), *Advances in behavioral assessment of children and families*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Birch, S. H. y Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.
- Blankemeyer, M., Flannery, D. J. y Vazsonyi, A. T. (2002). The role of aggression and social competence in children's perception of the child-teacher relationship. *Psychology in the Schools*, 39, 293-304.
- Boivin, M., Poulin, F. y Vitaro, F. (1994). Depressed mood and peer rejection in childhood. *Development and Psychopathology*, 6, 483-498.
- Cava, M. J. (1998). La potenciación de la autoestima: Elaboración y evaluación de un programa de intervención. Tesis Doctoral. Universitat de València. Dir.: Gonzalo Musitu.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.

- Coie, J. D., Lochman, J. E., Terry, R. y Hyman, C. (1992). Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 783-792.
- Coie, J. D., Terry, R., Lenox, K. F., Lochman, J. E. y Hyman, C. (1995). Peer rejection and aggression as predictors of stable risk across adolescence. *Development and Psychopathology*, 7, 697-713.
- Cubero, R. y Moreno, M.C. (1990). Relaciones sociales: familia, escuela y compañeros. Años escolares. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.), *Desarrollo Psicológico y Educación I. Psicología Evolutiva* (pps 285-296). Madrid: Alianza.
- Davis, H. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38, 207-234.
- Díaz-Aguado, M.J. (1994). Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Dodge, K.A., Lansford, J.E., Burks, V.S., Bates, J.E., Pettit, G.S., Fontaine, R., & 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.
- Dusek, J. y Joseph, G. (1985). The bases of teacher expectancies: a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 75, 327-346.
- Emler, N., Ohama, J. y Dickinson, J. (1990). Children's representation of social relations. En G. Duveen y B. Lloyd (Eds.), *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Emler, N. y Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell Pub.
- Epps, K. y Hollin, C. R. (1993). Authority and hatred. En P. Varma (Dir.), *How and why children hate?* (pp. 136-154). Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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.
- Estrela, M. T. (2002). Para uma cooperação entre a escola e a família na prevenção dos problemas de indisciplina na escola. *Psicologia Educação e cultura*, 6, 27-48.
- 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, 357-370.
- Garnegski, N. y Okma, S. (1996). Addiction-risk and aggressive/criminal behaviour in adolescence: Influence of family, school and peers. *Journal of Adolescence*, 19, 503-512.
- Gifford-Smith, M. E. y Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and social network. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Gómez, M.T., Mir, V. y Serrats, M.G. (2004) *Propuestas de intervención en el aula* (7ª ed.). Narcea, Madrid.
- Gordon, T. y Burch, N. (1998). *P.E.E. Programa do ensino eficaz*. Lisboa: Escola superior de Educação João de Deus.
- Gottfredson, M. y Hirschi, T. (1991). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología Social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Guil, A. (1997). Construcción de la realidad en la interacción social: de la percepción a la identidad social. En M. Marín (Dir.). *Psicología Social de los procesos Educativos* (pps. 33-45). Sevilla: Algaída.
- Hamre, B. K. y Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eight grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Hatzichristou, C. y Hopf, D. (1996). A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development*, 67, 1085-1102.
- Heaven, P. (1993). Personality predictors of self-reported delinquency *Personality and Individual Differences*, 14, 67-76
- 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, 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, 319-335.
- Henson, K.T. y Eller, B. F. (2000). *Psicología educativa par ala enseñanza eficaz*. Madrid: International Thomson Editores.
- Hoge, R. D., Andrews, D. A. y Leschied, A. W. (1996). An investigation of risk and protective factors in a sample of youthful offenders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 37, 419-424.

- Howard, S. y Gill, J. (2000). The pebble in the pond: children's constructions of power, politics and democratic citizenship. *Cambridge Journal of Education*, 30 (3), 355-378.
- 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, 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, 879-896.
- Hymel, S., Wagner, E. y Butler, L. J. (1990). Reputational bias: View from the peer group. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pps. 156-186). New York: Cambridge University Press.
- Justicia, F. (1996). El profesor: los procesos de pensamiento. En A. Barca y otros (eds): *Psicología de la instrucción: 3-Componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar*. Barcelona: EUB. 77-99.
- Kiesner, J. (2002). Depressive symptoms in early adolescence: Their relations with classroom problem behavior and peer status. *Journal of Research on Adolescence*, 12, 463-478.
- Kiesner, J., Poulin, F. y Nicotra, E. (2003). Peer relations across contexts: individual-network homophily and network inclusion in and after school. *Child Development*, 74, 1328-1343.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralisation. The cognitive-developmental approach. En T. E. Lickona (Ed.), *Moral development and Behavior* (pp. 31-53). Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D. y Dodge, K. A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359.
- Ladd, G. W. y Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74, 1344-1367.
- 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, 1373-1400.
- Laupa, M. y Turiel, E. (1986). Children's conceptions of adult and peer authority. *Child Development*, 57, 405-412.
- Loeber, R. (1996). Developmental continuity, change and pathways in male juvenile problem behaviours and delinquency. En J. D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: current theories* (pp. 28-67). Nueva York: Cambridge University Press.
- Machargo, J. (1994). El autoconcepto: análisis desde una perspectiva psicosocial. *Actas del III Congreso Infad*, 363-369. León: Universidad de León.
- Martín, A., Martínez, J. M., López, J. S., Martín, M. J. Y Martín, J. M. (1998). *Comportamientos de riesgo: violencia, prácticas sexuales y consumo de drogas ilegales*. Entinema.
- Martínez, R. A. (1996). *Familia y Educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- 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, 217-230.
- Molpeceres, M. A., Llinares, L. y Bernad J. C. (1999). La percepción de las figuras de autoridad formales e informales y la inclinación a la conducta delictiva en la adolescencia: Un análisis preliminar de sus relaciones. *Intervención Psicosocial*, 8, 349-367.
- Moncher, F. J. y Miller, G. E. (1999). Nondelinquent youths' stealing behavior and their perceptions of parents, school, and peers. *Adolescence*, 34, 577-591.
- Montero, A. (2000). *La convivencia en los centros escolares: modelo de intervención y marco normativo*. Archidona: Aljibe.
- Murray, C. y Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 38, 25-41.
- Musitu, G. (2002). Las conductas violentas de los adolescentes en la escuela. El rol de la familia. *Aula Abierta*, 79, 109-138.
- Musitu, G. García, F. (2004). La socialización parental desde el modelo bidimensional: ¿Padres autoritativos o padres indulgentes? *Psicothema*, 16, 288-293.
- Musitu, G. y Cava, M. J. (2001). *Familia y educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G. y Cava, M. J. (2002). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 11, 1-1.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M. J. (2001). *Familia y Adolescencia*. Madrid: Síntesis.

- Ollendick, T. H., Weis, M. D., Borden, C. M. y Greene, W. W. (1992). Sociometric status and academic, behavioral and psychological adjustment: a five-year longitudinal Study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 80-87.
- 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.
- 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.
- Parkhurst, J. T. y Asher, S. R. (1992). Peer rejection in middle school: subgroup differences in behaviour, loneliness and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28, 231-241.
- Patterson, C. J., Kupersmidt, J. B. y Griesler, P. C. (1990). Children's perceptions of self and of relationships with others as a function of sociometric status. *Child Development*, 61, 1335-1349.
- Pinto, V. (1996). La escuela como contexto de enseñanza-aprendizaje. En R. A. Clemente y C. Hernández, *Contextos de desarrollo psicológico y educación* (pps. 221-230). Málaga: Aljibe.
- Pintrich, P.R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*. 25, 92-104.
- Prada, C. (2001). *Relaciones de poder entre las instituciones. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Madrid: Dykinson.
- Reinke, W.M. y Herman, K.C. (2002). Creating school environment that deter antisocial behaviors in youth. *Psychology in the Schools*, 39, 549-559.
- Rigby, K., Schofield, P. y Slee, P. T. (1987). The similarity of attitudes towards personal and impersonal types of authority among adolescent schoolchildren. *Journal of Adolescence*, 10 (3), 241-253.
- Ros, M. (1989). La percepción de la interacción y el juego de las expectativas. En C. Huici, *Estructura y procesos de grupo* (vol. 2). Madrid: UNED.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980). *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectations and pupils intellectual development*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Rubin, K. H., LeMare, L. J. y Lollis, S. (1990). Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Rubini, M. y Palmonari, A. (1995). Orientamenti verso le autorità formali e partecipazione politica degli adolescenti. *Giornale Italiano di Psicologia*, 10 (3), 757-775.
- Rubini, M. y Palmonari, A. (1998). The effect of school maladjustment and of membership of adolescent peer-groups on the orientation to the institutional system. Comunicación presentada a la 6th Biennial Conference of the EARA, Budapest.
- Rueter, M. A. y Conger, R. D. (1995). Antecedents of parent-adolescent disagreements. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 435-448.
- Ruiz, C., Cerezo, F. y Esteban, M. (1998). El aula, marco institucional de socialización, interacción e integración. En F. Cerezo (Ed.), *Conductas agresivas en la edad escolar* (pp. 69-83). Madrid: Pirámide.
- Samdal, O. (1998). The school environment as a risk or resource for students' health-related behaviors and subjective well-being. University of Bergen Norway.
- Schunk, D. H. (2000). Coming to term with motivation construct. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 116-119.
- Schwartz, S. y Pollishuke, M. (1995). *Aprendizaje activo*. Madrid: Narcea.
- Simons, R. L., Wu, C., Conger, R. D. y Lorenz, F. O. (1994). Two routes to delinquency: Differences between early and late starters in the impact of parenting and deviant peers. *Criminology*, 32, 247-275.
- Stormont, M. (2002). Externalizing behavior problems in young children: Contributing factors and early intervention. *Psychology in the Schools*, 39, 127-138.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trickett, E. J., Leone, P. E., Fink, C. M. y Braaten, S.L. (1993). The perceived environment of special education classrooms for adolescents: A revision of the classroom environment scale. *Exceptional children*, 59, 5, 441-420.
- Urduan, T. (1997). Achievement goal theory: Past results, future directions. En M.L. Maehr y P.R. Pintrich (eds): *Advances in motivation and achievement* (pps. 99-141). Greenwich, CT. JAI Press.
- Utman, C. H. (1997). Performance effects of Motivational state: A Meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 1, 170-182.

- 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, 313-325.
- Wentzel, K. R. y Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular and controversial children. *Child Development*, 66, 754-763.
- White, K. J. y Kistner, J. (1992). The influence of teacher feedback on young children's social preferences and perceptions. *Developmental Psychology*, 28, 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, 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, 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.
- Zettergren, P. (2003). School adjustment in adolescence for previously rejected, average, and popular children. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 207-221.