

PERFIL DE LOS NIÑOS CON PROBLEMAS DE INTEGRACIÓN SOCIAL EN EL AULA

María Jesús Cava y Gonzalo Musitu

Universidad de Valencia

RESUMEN:

La relevancia que las relaciones entre compañeros tienen en el desarrollo psicosocial del niño, así como las consecuencias negativas de sus dificultades, han merecido una considerable atención de los investigadores (Parker y Asher, 1987). Sin embargo, es todavía necesaria una mayor clarificación de las diferencias existentes entre los niños con problemas de integración social y sus compañeros bien adaptados socialmente. Este es el objetivo principal de esta investigación. La muestra está configurada por 537 alumnos, de ambos sexos y de edades comprendidas entre los 10 y 16 años. También, se contó con la colaboración de 21 profesores. Se utilizó un cuestionario sociométrico, medidas de autoestima y de percepción del clima escolar y una escala de percepción del alumno por el profesor. Los resultados indican la existencia de diferencias significativas entre ambos grupos de niños en la percepción que de ellos tiene el profesor, en autoestima social y académica, y en algunas dimensiones de la percepción del clima escolar.

PALABRAS CLAVE: Niños rechazados, Niños ignorados, Autoestima, Percepción del profesor, Clima escolar.

ABSTRACT:

The meaning of peer relationships for children psychosocial development and the negative consequences of their difficulties has commanded considerable research interest (Parker y Asher, 1987). Nevertheless, it is necessary to get a better knowledge of the differences between children with social integration problems and children without problems. This is the main aim of this study. A sample of 537 students, whose ages ranged from 10 to 16, was used. Also 21 teachers participated in the research. A sociometric questionnaire, a self-esteem scale, a perceived classroom climate assessment questionnaire and a teachers' perception scale were administered. The results indicate significant differences in both groups in teachers' perception, social and academic self-esteem and some dimensions of perceived classroom climate.

KEY WORDS: Rejected children, Neglected children, Self-esteem, Teachers' perception, Classroom climate.

En las investigaciones acerca del desarrollo humano, la evidencia respecto de la importancia de la interacción social para un adecuado desarrollo cognitivo, afectivo y social de la persona es relativamente prolífica (Sullivan, 1953; Piaget, 1971, 1973; Bronfenbrenner, 1987). A partir de la interacción con las personas de su entorno, el niño adquiere una comprensión de sí mismo, una comprensión de las relaciones que vinculan a las personas y una representación de los sistemas e instituciones sociales de la cultura en la que vive (González y Padilla, 1990). En este sentido, si bien la familia es un agente socializador primordial, el contexto familiar no es el único relevante en el desarrollo del niño. El contexto escolar y las relaciones que en él establece el niño con profesores y compañeros son también significativos. De hecho, los compañeros han dejado de ser considerados agentes socializadores secundarios y, en la actualidad, su contribución al desarrollo y la socialización del niño es ampliamente reconocida (Hartup, 1984).

Los compañeros, también designados como "iguales" o "pares", son niños que interactúan a niveles comparables de complejidad conductual, con niveles por tanto similares de madurez en su desarrollo (Haselager, 1997). Esta característica de igualdad permite al niño, según Piaget (1971, 1973), desarrollar de un modo específico las habilidades de cooperación y mutualidad, lograr una perspectiva cognitiva más amplia y experimentar el conflicto y la negociación. Las investigaciones sistemáticas sobre las relaciones entre iguales, fundamentándose en la teoría piagetiana, resurgen en los años 70 y 80 (Rubin, LeMare y Lollis, 1990). Desde ese momento, los estudios acerca de su relevancia son considerables (López, 1984; Díaz-Aguado, 1986; Berndt y Ladd, 1989). En estas investigaciones se señala la influencia de los compañeros en el aprendizaje de actitudes, valores e informaciones respecto del mundo que rodea al niño; la adquisición y el desarrollo de la habilidad de percibir las situaciones desde el punto de vista del otro; la formación de la identidad personal; la adquisición de habilidades sociales; el control de los impulsos agresivos; la continuación del proceso de socialización del rol sexual; el nivel de aspiración educativa y el logro académico y la posibilidad de disponer de fuentes de apoyo en situaciones de estrés.

Por otra parte, y también con respecto a las relaciones entre compañeros, se insiste cada vez más en la necesidad de distinguir entre las relaciones de amistad y el estatus sociométrico en el grupo (Bukowski y Hoza, 1989). Ambos aspectos de las relaciones entre compañeros presentan características diferentes y contribuyen en modo distinto a la socialización de los niños (Furman y Robins, 1985). Mientras la amistad es una relación diádica, el estatus sociométrico es la posición ocupada por el sujeto dentro de un entramado social más amplio que el de la relación de amistad, es la posición que el sujeto ocupa, o se le adjudica, dentro de un grupo. Según Bukowski y Hoza (1989), las amistades infantiles contribuyen al desarrollo de sentimientos de vinculación y compromiso, y el estatus sociométrico al desarrollo de sentimientos de pertenencia. Sin embargo, y a pesar de la citada

relevancia, no todos los niños disponen de unas relaciones de amistad satisfactorias y, a veces, la posición que ocupan en el grupo de iguales no resulta gratificante. Así, un número considerable de niños carecen de amigos o presentan problemas de integración en su grupo de compañeros, aunque no necesariamente se solapan ambos aspectos (Parker y Asher, 1993). En consecuencia, un tema que parece interesar cada vez más a los investigadores es el estudio de los niños con dificultades en la interacción con sus compañeros. Estos niños no se benefician de los efectos positivos en el desarrollo derivados de esta interacción y, además, les influye negativamente el potencial sentimiento de soledad y el rechazo de sus compañeros, lo cual se percibe por los propios niños como un poderoso estresor (Coie, 1990).

En concreto, los problemas de integración social en el grupo de compañeros constituyen un tema central dentro de las investigaciones sobre las relaciones entre iguales. En este ámbito, un aspecto acerca del cual hay un considerable acuerdo es el de la existencia de dos subgrupos de niños con problemas de integración social: los niños rechazados y los niños ignorados (Asher, 1990). En ambos casos se trata de niños que interactúan poco y pobremente con sus compañeros. No obstante, mientras que sus compañeros evitan activamente a los niños rechazados, por los niños ignorados no expresan ni preferencias ni rechazos.

Los niños rechazados son percibidos, en general, por sus compañeros como niños agresivos, hiperactivos, peleones, que violan las reglas sociales, desorganizan el grupo y entran a menudo en conflicto con el profesor. En este grupo se sitúan aproximadamente entre el 10% y el 15% de los niños (Coie y Dodge, 1988; Maag, Vasa, Reid y Torrey, 1995). Además, estos niños tienen un autoconcepto más negativo que sus compañeros bien adaptados socialmente, presentan mayores problemas conductuales, mayor falta de atención en el aula y un rendimiento académico más bajo (Parker y Asher, 1987; Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990). Finalmente, el estatus sociométrico de los niños rechazados tiene una alta estabilidad temporal (Musitu, Ferrer y Pascual, 1980; Musitu, 1982). En cuanto a los niños ignorados, éstos han recibido menor atención puesto que su estatus sociométrico es menos estable en el tiempo y, además, presentan menos problemas de ajuste psicosocial a corto y a largo plazo (Musitu, Pascual y Ferrer, 1979; Newcomb y Bukowski, 1984).

Aunque el conocimiento de las características conductuales, cognitivas y afectivas de los niños con problemas de integración social en su grupo de compañeros -niños rechazados e ignorados- es mayor que en décadas precedentes, quedan todavía por clarificar con mayor precisión las diferencias existentes entre estos niños y sus compañeros bien adaptados socialmente -populares y de estatus medio-. Asimismo, resulta necesario un conocimiento más amplio de las diferencias entre los niños ignorados y los niños rechazados. En este sentido, el objetivo del presente estudio es la elaboración de un perfil más claro de los distintos grupos sociométricos, especialmente de los niños con problemas de integración social. Este estudio se

realiza en el contexto escolar y se consideran como variables a analizar la autoestima, la percepción del clima escolar y la percepción de los alumnos por el profesor, todas ellas variables que en estudios previos se han relacionado de un modo directo o indirecto con los problemas de integración social. De hecho, uno de los aspectos más claramente relacionados con el rechazo de los compañeros en la infancia es el pobre ajuste escolar. Los niños rechazados presentan mayores problemas de disciplina en el aula, de absentismo y de abandono escolar (Wentzel y Asher, 1995; Wentzel, 1998).

MÉTODO

Muestra.

La muestra está constituida por 537 alumnos, pertenecientes a tres colegios públicos de la Comunidad Valenciana. El 52.8% son varones y el 47.2% mujeres. La edad de los niños/as oscila entre los 10 y los 16 años, aunque la mayoría (86.6%) se sitúa entre los 11 y los 14 años. Estos niños cursaban los antiguos niveles escolares de 5º (n= 101), 6º (n=156), 7º (n=82) y 8º (n=198) de E.G.B. En cuanto al nivel socioeconómico de los alumnos, éste es similar en los tres centros escolares y, en su mayoría, corresponde a un estatus socioeconómico medio-bajo. En este estudio, colaboraron también los profesores de estos alumnos. Estos profesores (n=21) cumplimentaron la escala EA-P, que evalúa la percepción del profesor de cada uno de sus alumnos.

Instrumentos.

Cuestionario de Autoestima A.F.5 (García y Musitu, 1998).

Para la medición de la autoestima se utiliza el cuestionario A.F.5 (García y Musitu, 1998). Este cuestionario consta de 30 ítems con 100 posibilidades de respuesta, desde 0 a 99. Este amplio rango de posibilidades permite una medición más precisa de la autoestima, así como de sus posibles variaciones. En cada ítem, los sujetos señalan el grado en el cual están de acuerdo con la afirmación expresada en el ítem (p.e. "Consigo fácilmente amigos" -ítem 1-). Una respuesta igual a 99 expresaría un muy alto grado de acuerdo con el ítem, mientras que una respuesta igual a 0 expresaría un total desacuerdo. No obstante, se insiste a los sujetos en el alto número de posibilidades de respuesta del que disponen.

El cuestionario A.F.5 fue sometido a un análisis factorial, utilizando el programa SPSS 7.5. Los factores fueron extraídos mediante el método de análisis de componentes principales y aplicando la rotación de normalización oblínica con Kaiser. En este análisis factorial (Cava, 1998), se obtuvieron cinco factores, con 6 ítems cada uno, que explican en conjunto el 49% de la varianza total: autoestima académica -explica el 19.3% de la varianza total-, autoestima

emocional -explica el 9.4%-, autoestima social -el 8.5%-, autoestima familiar -el 6.8%- y autoestima física -el 5%-. En cuanto a la consistencia interna del cuestionario, el resultado obtenido al calcular el coeficiente α de Cronbach -0.794- (Cava, 1998) es satisfactorio.

Escala EA-P (Evaluación del alumno por el profesor) (García, 1989).

Esta escala permite obtener información acerca de la percepción que el profesor tiene de cada uno de sus alumnos. La escala consta de 11 ítems, de los cuales uno supone una estimación del éxito del alumno en la E.G.B. con cinco posibilidades de respuesta, desde "completamente seguro" hasta "con toda seguridad no". Los restantes 10 ítems conforman un escala tipo Likert con 10 posibilidades de respuesta, desde 1 -que equivale a la percepción más desfavorable- hasta 10 -equivalente a la percepción más favorable-. Los ítems de la escala hacen referencia a la percepción del profesor de cada uno de sus alumnos en cuanto a su conducta en clase, su grado de disponibilidad a cooperar, su esfuerzo, su rendimiento y su relación con sus compañeros.

La escala EA-P fue sometida a un análisis factorial con rotación varimax -utilizando el paquete estadístico SPSS- (García, 1991), excluyendo en este análisis el ítem relativo a la estimación del éxito futuro del alumno en la enseñanza obligatoria. Mediante este análisis, se obtuvieron tres factores que explican el 92.37% de la varianza total: cooperación en clase -explica el 36.5% de la varianza total-, aceptación por los compañeros -explica el 29.3%- y rendimiento académico -explica el 26.7%-. En relación con la fiabilidad del instrumento, el resultado obtenido al calcular el coeficiente α de Cronbach -0.958-, nos indica una adecuada consistencia interna de la escala (Cava, 1998).

CES (Cuestionario de Clima Escolar).

Para la evaluación del clima social en el aula se utilizó el CES ("*Classroom Environment Scale*"). Este instrumento, ampliamente difundido, fue elaborado por R.H. Moos, B.S. Moos y E.J. Trickett junto con otras escalas para la medición del clima social en la familia (FES), en el trabajo (WES) y en instituciones penitenciarias (CIES). La adaptación española de la escala CES, realizada por Fernández-Ballesteros y Sierra, se encuentra publicada en TEA (1989).

El CES consta de 90 ítems de verdadero-falso, que se agrupan en nueve subescalas de 10 ítems cada una. Estas nueve subescalas -implicación, afiliación, ayuda, tareas, competitividad, organización, claridad, control e innovación- se agrupan en cuatro grandes dimensiones -relaciones, autorrealización, estabilidad y cambio-. La dimensión *relaciones* evalúa el grado en que los alumnos se perciben integrados en la clase, apoyándose y ayudándose entre sí. Esta dimensión incluye tres subescalas: implicación, afiliación y ayuda. La segunda dimensión, *autorrealización*, considera la valoración que hacen los alumnos de la

importancia en el aula de la realización de las tareas e incluye dos subescalas: tareas y competitividad. En la dimensión de *estabilidad* se evalúan cuestiones relativas al funcionamiento adecuado de la clase -desarrollo de la misma, organización y aspectos de disciplina-. Esta dimensión está conformada por tres subescalas: organización, claridad y control. Finalmente, la dimensión de *cambio* hace referencia a la percepción que los alumnos tienen de la existencia de diversidad, novedad y variación en el aula. La dimensión está compuesta por una única subescala, innovación.

En cuanto a la fiabilidad del instrumento, Sierra y Fernández-Ballesteros calcularon la consistencia interna de las nueve subescalas, aplicando la formulación Kuder-Richardson (KR-20). Los coeficientes de correlación obtenidos oscilan entre 0.25 en la subescala de tareas y 0.81 en la de ayuda. Cava (1998) analizó la fiabilidad del instrumento con una muestra de 497 sujetos, obteniendo un coeficiente α de Cronbach de 0.771 para el total de la escala.

Cuestionario Sociométrico.

El cuestionario sociométrico se encuentra entre los instrumentos más utilizados para la identificación de niños con problemas en la relación con sus iguales. De hecho, el uso de este método se ha extendido en las últimas décadas, a pesar de no ser una técnica nueva (Asher, 1990; Williams y Gilmour, 1994). En cuanto al procedimiento concreto, es bastante sencillo. Se trata de pedir a los sujetos que nombren aquellos compañeros con los que les gustaría o no, trabajar, jugar, compartir una actividad, etc. La posibilidad de criterios en función de los cuales manifestar sus elecciones es ilimitada. Por tanto, el investigador deberá elegir en la elaboración del cuestionario sociométrico un criterio o criterios que resulten relevantes para el grupo concreto, cuya estructura de relaciones desea conocer. En nuestra investigación, elaboramos un cuestionario sociométrico siguiendo las indicaciones planteadas por Arruga (1974). Los criterios sociométricos seleccionados para el cuestionario fueron dos: "trabajar en equipo" y "simpatía".

En concreto, el cuestionario elaborado para esta investigación consta de 8 ítems. De ellos, 4 corresponden al primer criterio -"trabajar en equipo"- y 4 al segundo criterio -"simpatía"- . En cada criterio los 4 ítems planteados son los relativos a: elección positiva -¿*Con quién preferirías...?*-, elección negativa -¿*Con quién no preferirías...?*-, percepción de elección positiva -¿*Quién crees que te habrá elegido...?*- y percepción de elección negativa -¿*Quién crees que no te habrá elegido...?*-. El método es nominativo, con posibilidad ilimitada de respuesta y ponderando el orden de preferencia. A partir de la información aportada por todos los miembros del grupo, se obtiene una gran cantidad de información relativa a la estructura de relaciones en el aula. En el posterior análisis de los datos, se utilizó un programa informático -programa "SOCIO"- elaborado por González (1990). Este programa permite la obtención de valores sociométricos, índices y tipos sociométricos. No obstante, en los

resultados que presentamos a continuación nos centramos, únicamente, en la información relativa a los tipos sociométricos: niños rechazados, ignorados, populares y de estatus medio. Puesto que hemos considerado dos criterios sociométricos -"trabajar en equipo" y "simpatía"-, obtendremos estos tipos sociométricos en función de los dos criterios.

RESULTADOS

Con la finalidad de alcanzar un conocimiento más preciso de los cuatro tipos sociométricos -niños populares, ignorados, rechazados y de estatus medio-, realizamos un análisis discriminante para cada uno de los dos criterios considerados en el cuestionario sociométrico -"trabajar en equipo" y "simpatía"-. Para la realización de estos análisis se utilizó el paquete estadístico SPSS. En ambos análisis discriminantes, consideramos como variables independientes -variables discriminantes- las cinco dimensiones de autoestima, las nueve subescalas y cuatro dimensiones de percepción del clima escolar y las cuatro dimensiones de percepción del alumno por el profesor. En total se han considerado 22 variables independientes. Mediante el análisis discriminante podemos analizar qué combinaciones lineales de las variables independientes diferencian o discriminan mejor las puntuaciones en la variable dependiente.

Análisis discriminante de la variable dependiente "Tipos sociométricos" en función del criterio "equipos de trabajo".

En este primer análisis discriminante, la variable dependiente considerada es el tipo sociométrico de los sujetos a partir del criterio "*equipos de trabajo*". Se trata de una variable dependiente con cuatro grupos: populares, rechazados, ignorados y de estatus medio. En la tabla I, figuran las funciones discriminantes canónicas extraídas, junto con la significación estadística correspondiente. Puesto que en este análisis discriminante hemos considerado 22 variables independientes y una variable dependiente con cuatro grupos, el número de funciones que se obtienen es de tres.

Tabla I

<i>Funciones discriminantes canónicas</i>										
Fcn.	Autovalor	Pct. de Varianza	Pct. acumulado	Corr. canónica	Fcn. Post.	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl.	p	
						0	.547621	280.010	54	<.0001
1*	.6477	85.95	85.95	.6270	1	.902319	47.796	34	.0585	
2*	.0732	9.71	95.66	.2611	2	.968358	14.951	16	.5282	
3*	.0327	4.34	100.00	.1779						

En la tabla I, observamos como la primera función discriminante obtenida es la que presenta un índice mayor de correlación canónica (0.6270). De las tres funciones presentadas en la tabla precedente únicamente la primera ha resultado estadísticamente significativa - Lambda de Wilks=.5476, chi-cuadrado (gl.:54) =280.010, $p < .0001$ -. Después de esta primera función el Lambda de Wilks se encuentra considerablemente más próximo al valor de 1.

Una vez analizada la capacidad discriminante de la función 1, resulta de interés conocer la contribución de cada variable discriminante a esa función. Así, en la tabla II se presentan las saturaciones de estas variables en la función discriminante. Las saturaciones representan la correlación de las puntuaciones de cada variable con las puntuaciones de la función. De ahí que aquellas variables que presentan saturaciones más elevadas -sean positivas o negativas- tienen una relación estadística más sólida con la función, y por tanto, pueden utilizarse para explorar conceptualmente la naturaleza de la función extraída. Esta técnica es similar a la que se realiza en la interpretación de los factores en el análisis factorial.

Tabla II

Saturaciones de las variables en la función 1

Variables	Función 1
Aceptación (EAPF4)	.90240
Cooperación (EAPF2)	.67819
Rendimiento (EAPF3)	.67284
Exito estudios (EAPF1)	.65141
Aut. Académica (AF2)	.35891
Aut. Social (AF1)	.27409
Competitividad (CES5)	-.16363
Aut. Familiar (AF4)	.15593
Claridad (CES7)	.14465
Afiliación (CES2)	.13820
Implicación (CES1)	-.13776
Autorrealización(CES22)	-.12276
Organización (CES6)	-.11916
Aut. Física (AF5)	.09956
Ayuda (CES3)	.09565
Control (CES8)	-.04640
Tareas (CES4)	-.02948
Estabilidad (CES33)	-.02868
Innovación (CES9)	-.02710
Cambio (CES44)	-.02710
Relaciones (CES11)	.02465
Aut. Emocional (AF3)	-.00606

La lectura de la tabla nos señala que las variables de mayor saturación para la función discriminante son las cuatro dimensiones de percepción del alumno por el profesor -grado de aceptación del alumno por sus compañeros (.9024), nivel de cooperación en clase (.6781), nivel de rendimiento del alumno (.6728) y estimación de su éxito futuro en los estudios

(.6514)- y dos dimensiones de autoestima: autoestima académica (.3589) y autoestima social (.2740).

Utilizando la media o centroide de cada grupo sociométrico en la función discriminante podemos conocer la situación particular de cada grupo (tabla III). Con esta información podemos conocer la posición de los cuatro tipos sociométricos con respecto a la función.

Tabla III

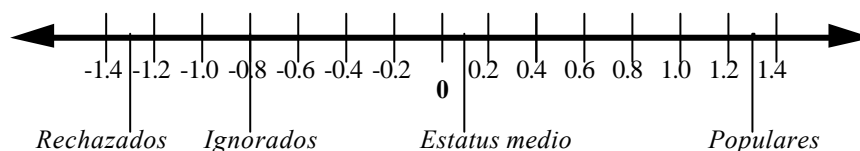
Centroides de cada grupo

Tipos sociométricos	Función 1
Populares	1.22912
Rechazados	-1.34199
Ignorados	-.79370
Estatus medio	.08633

A mayores distancias entre los grupos, corresponden mayores diferencias entre los grupos en la función. Estos coeficientes indican el número de desviaciones típicas que las medias de cada grupo se alejan de la media central para toda la muestra. Como esta distribución está normalizada, la media es igual a 0 y la sigma es igual a 1. En la función obtenida, los niños rechazados e ignorados se alejan del centro en sentido contrario que los niños populares y de estatus medio. La función diferencia además claramente los cuatro grupos. Las distancias aparecen reflejadas en la siguiente gráfica.

Gráfica I

Representación gráfica de los centroides de cada grupo



En cualquier caso, el mejor diagnóstico de una función discriminante es la capacidad para clasificar correctamente a los sujetos en su grupo correspondiente (tabla IV) y la posibilidad de interpretarla a la luz de la teoría de la que partimos. El análisis discriminante permite conocer esta clasificación a partir de los coeficientes hallados para cada una de las variables. Así, las puntuaciones resultantes de la combinación lineal de variables discriminantes se clasifican en uno u otro de los grupos. Posteriormente, se comprueba el grado de exactitud de esa clasificación al compararla con la clasificación realizada con las puntuaciones originales.

Tabla IV

Predicciones de la función discriminante

Grupo/Asignación	Observaciones	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Grupo 1 (Populares)	94	74 78.7%	2 2.1%	2 2.1%	16 17.0%
Grupo 2 (Rechazados)	72	3 4.2%	40 55.6%	18 25.0%	11 15.3%
Grupo 3 (Ignorados)	52	3 5.8%	12 23.1%	30 57.7%	7 13.5%
Grupo 4 (Estatus medio)	259	71 27.4%	37 14.3%	52 20.1%	99 38.2%

Porcentaje de casos clasificados correctamente: 50.94%

Un alto porcentaje de los casos fue asignado correctamente, el 50.94%. El grupo que mayor porcentaje de casos ha tenido clasificados correctamente es el de los niños populares. Además, un porcentaje mínimo de niños populares fue clasificado como niño rechazado o ignorado por sus compañeros. El grupo de niños de estatus medio es el grupo que presenta un porcentaje menor de casos asignados correctamente, siendo con cierta frecuencia asignados estos niños al grupo de niños populares. En cuanto a los niños rechazados e ignorados, se constata una diferenciación entre ambos en función de las variables discriminantes, lo cual permite señalar la presencia significativa de dos grupos sociométricos distintos. No obstante, estos dos grupos sociométricos se sitúan más próximos entre sí que respecto de los otros dos grupos sociométricos -populares y de estatus medio- (Gráfica I). Esto se refleja en el hecho de que la mayoría de los niños no asignados correctamente al grupo de rechazados hayan sido asignados al de ignorados, y viceversa.

Dado el alto porcentaje de casos asignados correctamente, podemos considerar que las principales variables que saturan en la función 1 -autoestima académica, autoestima social y las cuatro dimensiones de percepción del profesor- permiten diferenciar a los cuatro tipos sociométricos de niños populares, ignorados, rechazados y de estatus medio. Específicamente, la percepción del profesor del grado de aceptación del alumno por sus compañeros y la percepción del grado de cooperación del alumno son las variables que más contribuyen a diferenciar entre los cuatro grupos. Además, puesto que las saturaciones de las variables en la función tienen un signo positivo, este resultado nos permite señalar que las percepciones más favorables corresponden a los alumnos populares y de estatus medio.

Análisis discriminante de la variable dependiente "Tipos sociométricos" en función del criterio "simpatía".

En este segundo análisis discriminante consideramos como variable dependiente el tipo sociométrico de los sujetos a partir del criterio "*simpatía*". Se trata, igualmente, de una

variable con cuatro grupos: populares, rechazados, ignorados y de estatus medio. Las variables discriminantes consideradas son las mismas que en el análisis discriminante previo. En la tabla V se muestran las funciones discriminantes canónicas extraídas. En este análisis discriminante -al igual que en el anterior- el número de funciones discriminantes obtenidas es de tres.

Tabla V

<i>Funciones discriminantes canónicas</i>										
Fcn.	Autovalor	Pct. de Varianza	Pct. acumulado	Corr. canónica	Fcn. Post.	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl.	p	
						0	.630003	214.844	54	<.0001
1*	.4605	84.40	84.40	.5615	1	.920133	38.705	34	.2656	
2*	.0551	10.10	94.50	.2286	2	.970855	13.754	16	.6171	
3*	.0300	5.50	100.00	.1707						

En la tabla precedente observamos que la primera función extraída explica el 84.40% de la variabilidad de los grupos; la correlación canónica es de .5615. La segunda función explica el 10.10% con una correlación canónica de .2286. Finalmente, la tercera función explica el 5.50% de la variabilidad y su correlación canónica es de .1707. De las tres funciones discriminantes obtenidas, únicamente la primera ha resultado estadísticamente significativa -Lambda de Wilks=.6300, chi-cuadrado (gl.:54)=214.844, p<.0001-.

En la tabla VI se presentan las saturaciones de cada variable en la función discriminante. En esta tabla, observamos que las variables que presentan saturaciones más elevadas en la función son las cuatro dimensiones de la percepción del alumno por el profesor -aceptación (.88561), cooperación (.59098), rendimiento (.52904) y estimación de éxito en los estudios (.51866)- y las dimensiones de autoestima académica (.31212) y autoestima social (.29169).

Tabla VI

<i>Saturaciones de las variables en la función 1</i>	
Variables	Función 1
Aceptación (EAPF4)	.88561
Cooperación (EAPF2)	.59098
Rendimiento (EAPF3)	.52904
Exito estudios (EAPF1)	.51866
Aut. Académica (AF2)	.31212
Aut. Social (AF1)	.29169
Aut. Física (AF5)	.22729
Afiliación (CES2)	.20018
Competitividad(CES5)	-.18176
Aut. Familiar (AF4)	.17381
Claridad (CES7)	.15896
Autorrealización(CES22)	-.14582
Organización (CES6)	-.09809
Ayuda (CES3)	.08104

Implicación (CES1)	-0.07952
Relaciones (CES11)	.07237
Tareas (CES4)	-.04732
Aut. Emocional (AF3)	-.03855
Control (CES8)	-.03148
Innovación (CES9)	-.02024
Cambio (CES44)	-.02024
Estabilidad (CES33)	-.00062

La tabla VII muestra los centroides de cada uno de los cuatro tipos sociométricos - populares, rechazados, ignorados y de estatus medio- en la función discriminante.

Tabla VII

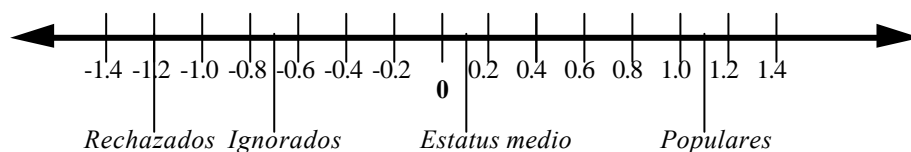
Centroides de cada grupo

Tipos sociométricos	Función 1
Populares	1.11208
Rechazados	-1.23996
Ignorados	-.68697
Estatus medio	.05251

En la función discriminante, las mayores distancias -o mayor discriminación- se produce entre los niños populares y los niños rechazados. Los centroides de estos dos grupos son los más alejados, situándose en una posición intermedia los centroides de los grupos de niños ignorados y de estatus medio. La gráfica II permite la observación de las posiciones ocupadas por los cuatro grupos. El grupo de niños de estatus medio es el más próximo a la media, siendo los más alejados -en sentido contrario, respectivamente- los grupos de niños populares y rechazados.

Gráfica II

Representación gráfica de los centroides de cada grupo



Si comparamos este análisis discriminante con el efectuado previamente observamos que en este caso la distancia que separa a los dos tipos sociométricos situados en los extremos es menor. No obstante, las variables que presentan mayor saturación en la función que ha resultado significativa, en comparación con la función significativa en el análisis discriminante previo, presentan únicamente algunas pequeñas variaciones. Así, las cuatro dimensiones de percepción del profesor y la autoestima académica y social de los alumnos son las variables que más saturan en ambas funciones. Además, al igual que en el análisis

discriminante previo, la percepción más favorable del profesor y la autoestima académica y social más positiva corresponden a los alumnos populares y de estatus medio.

Finalmente, en la tabla VIII se presentan las clasificaciones de los sujetos en los cuatro grupos, efectuadas por la función discriminante.

Tabla VIII

Predicciones de la función discriminante

Grupo/Asignación	Observaciones	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Grupo 1 (Populares)	82	64 78.0%	4 4.9%	3 3.7%	11 13.4%
Grupo 2 (Rechazados)	62	3 4.8%	36 58.1%	16 25.8%	7 11.3%
Grupo 3 (Ignorados)	43	5 11.6%	10 23.3%	21 48.8%	7 16.3%
Grupo 4 (Estatus medio)	290	79 27.2%	47 16.2%	63 21.7%	101 34.8%

Porcentaje de casos clasificados correctamente: 46.54%

El porcentaje de casos asignados correctamente es del 46.54%. Este porcentaje es ligeramente inferior al obtenido en el análisis discriminante previo, aunque supone un porcentaje muy superior al que cabría esperar si se hubiese realizado la clasificación de los casos al azar -25%-. Por categorías, observamos que es el grupo de niños populares el que presenta un mayor porcentaje de casos clasificados correctamente -78%-. En aquellas ocasiones en que la clasificación de los casos correspondientes a este grupo resultó incorrecta, la mayoría de estos casos fueron asignados al grupo de niños de estatus medio -13.4%-. El segundo grupo con mayor porcentaje de casos asignados correctamente es el de niños rechazados -58.1%-. La mayoría de las asignaciones incorrectas de este grupo -rechazados- ha supuesto la asignación de los casos al grupo de niños ignorados. El menor porcentaje de casos asignados correctamente corresponde al grupo de niños de estatus medio -34.8%-. Este porcentaje, no obstante, sigue siendo superior al que cabría esperar en una asignación al azar. En este grupo -estatus medio- la mayoría de los casos no clasificados correctamente han sido asignados al grupo de niños populares.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio contribuye en varios aspectos al conocimiento de las características de los distintos grupos sociométricos que surgen a partir de la interacción continuada entre compañeros -niños populares, rechazados, ignorados y de estatus medio-. En primer lugar, los dos análisis discriminantes efectuados han diferenciado claramente estos cuatro grupos sociométricos, lo cual indica la existencia de diferencias en las variables discriminantes entre los

niños situados en cada uno de estos grupos. En concreto, se constatan diferencias entre los niños con problemas de integración social en su grupo de iguales y sus compañeros bien adaptados socialmente en autoestima, percepción del clima escolar y percepción de estos niños por el profesor. Además, resulta patente una mayor distancia entre los niños populares y los niños rechazados, siendo estos últimos los que muestran los mayores problemas de ajuste psicosocial. Este resultado confirma algunos estudios previos al respecto (Parker y Asher, 1987; Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990). En estos estudios se plantea que los problemas en la integración social, a través de la disminución de los recursos disponibles, y por tratarse de una situación percibida como un poderoso estresor, afectan al desarrollo, al bienestar y al ajuste psicosocial del propio niño (Coie, 1990).

Por otra parte, los análisis discriminantes no sólo han diferenciado a los niños con problemas de integración social con respecto a sus compañeros bien adaptados socialmente, sino que además han discriminado de un modo nítido el subgrupo de niños rechazados del subgrupo de niños ignorados. Esta distinción entre niños rechazados e ignorados, así como el hecho de que los niños rechazados sean los que manifiestan mayores problemas de ajuste psicosocial son aspectos ampliamente recogidos en la literatura científica (Asher, 1990; para una revisión).

No obstante, los resultados obtenidos en esta investigación nos permiten también analizar las variables específicas que más discriminan entre estos cuatro grupos. Así, observamos como en ambos análisis discriminantes las variables relativas a la percepción del alumno por el profesor se sitúan en primer término. Los niños rechazados por sus iguales son percibidos por sus profesores de un modo más negativo que sus compañeros en las cuatro dimensiones consideradas. En concreto, la variable que mejor discrimina es la percepción del profesor del grado de aceptación del alumno por sus compañeros. Este resultado señala un alto grado de conocimiento del profesor de la realidad social del aula, constatado también en estudios previos (Taylor, 1989). Pero, además, la percepción del profesor es menos favorable respecto de los niños rechazados en las restantes tres dimensiones, es decir, el profesor percibe a estos niños como menos colaboradores en las tareas del aula, con un menor rendimiento académico y considera menos probable que concluyan con éxito la enseñanza obligatoria.

La percepción de un menor grado de cooperación puede relacionarse con la conducta disruptiva -falta de atención, transgresión de las normas escolares, etc- y agresiva que, con frecuencia, se señala como característica de los niños rechazados por sus iguales (Musitu, Román, Clemente y Estarells, 1984; Coie y Dodge, 1988). Finalmente, la percepción del profesor de un rendimiento académico inferior en estos niños parece sustentarse en la realidad cotidiana, en la cual el profesor está habituado a evaluar a sus alumnos y, en consecuencia, dispone de información respecto de su rendimiento real. No obstante, también es posible que las percepciones negativas del profesor acerca del rendimiento de estos niños tengan un efecto

en su rendimiento académico, es el denominado efecto Pigmalion, o efecto Galatea. En cualquier caso, el medio escolar no parece un contexto agradable para estos niños con problemas de integración social, especialmente para los niños rechazados.

Además de la percepción del alumno por el profesor, también podemos analizar otras variables especialmente significativas. Así, las dimensiones de autoestima académica y social son relevantes en la discriminación de estos grupos sociométricos. En este sentido, cabe señalar que si bien existen estudios previos sobre las relaciones entre autoestima y rechazo de los iguales, éstos, en la mayoría de las ocasiones, no han considerado la autoestima como un constructo multidimensional. Por tanto, este resultado avala una vez más la necesidad de una consideración multidimensional de la autoestima y, además, nos permite conocer las dimensiones concretas que están relacionadas con el rechazo de los iguales.

En cuanto a la autoestima social, los niños rechazados e ignorados manifiestan una autoestima menos favorable que la de los niños populares y de estatus medio. Esta diferencia puede reflejar la consciencia e interiorización que los niños con problemas de integración social tienen de sus dificultades, puesto que esta dimensión incluye precisamente la percepción que el niño tiene de sí mismo en el ámbito de las relaciones sociales. De hecho, entre las características afectivas de los niños con dificultades en las relaciones con sus compañeros se han señalado los mayores sentimientos de soledad e insatisfacción social (Parker y Asher, 1993). Por otra parte, las relaciones entre autoestima y rechazo de los iguales nos remiten a la consideración del origen social del autoconcepto, aspecto sobre el cual existe un considerable consenso en la actualidad. Este planteamiento fue sugerido inicialmente por los Interaccionistas Simbólicos (Cooley, 1902; Mead, 1934), para quienes la interacción con los "otros significativos" -entre ellos, los iguales- incide en la configuración de nuestro autoconcepto. Más recientemente, también desde la Psicología Cognitiva se asume la relevancia de los procesos autoperceptivos, las comparaciones sociales y las interacciones directas en el origen de las autorrepresentaciones (Banaji y Prentice, 1994). Por tanto, la imagen que el niño recibe de sí mismo a partir de la interacción con sus compañeros constituye un elemento decisivo en la percepción que de sí mismo el niño va construyendo.

Con respecto a la menor autoestima académica de los niños con problemas de integración social, se ha señalado que los niños rechazados tienen más problemas de ajuste escolar y un rendimiento académico inferior al de sus compañeros (Kupersmidt et al., 1990; Wentzel y Asher, 1995; Wentzel, 1998). Asimismo, también se ha relacionado un pobre rendimiento académico con una autoestima académica baja (Gimeno, 1976; Rosenberg et al., 1995). Por tanto, cabría esperar una relación entre rechazo de los iguales y autoestima académica, la cual es constatada en esta investigación.

Finalmente, las dimensiones de percepción del clima escolar son las que menor poder discriminante tienen entre los cuatro grupos sociométricos. No obstante, podemos destacar la menor percepción de claridad en las normas que regulan el funcionamiento del aula en los alumnos con problemas de integración social, su menor percepción de afiliación entre los alumnos y su percepción de mayor competitividad en el aula. La percepción de una menor claridad en las normas de la clase, puede relacionarse con los mayores problemas de disciplina y de conducta disruptiva que presentan los niños rechazados. En este sentido, un alto porcentaje de niños rechazados son niños agresivos y niños que violan las reglas de funcionamiento de los grupos de iguales y de la dinámica del aula (Rubin et al., 1990). En cuanto a la percepción del clima escolar como menos cohesivo y caracterizado por una menor afiliación entre los alumnos, esta percepción puede ser un reflejo de la realidad que ellos están viviendo en su aula.

A modo de resumen, las principales características de los niños con problemas de integración social en el aula son una autoestima académica y social inferior a la de sus compañeros bien adaptados socialmente, una percepción algo menos favorable del clima escolar y, fundamentalmente, una percepción menos favorable de estos niños por el profesor. Aunque la percepción del profesor puede ser un reflejo de lo que acontece en el aula, se deberá tener en cuenta la posibilidad de la existencia también de un efecto de las expectativas del profesor en la conducta del niño (Machargo, 1991; Díaz-Aguado, 1994), así como la importancia que juegan en el mantenimiento del rol de rechazado los sesgos atribucionales y las reputaciones previas (Hymel, Wagner y Butler, 1990). Este estudio resalta, además, la importante conexión existente en el ámbito escolar entre autoestima, relaciones entre compañeros y relaciones profesor-alumno. Estas conexiones confirman también la importancia que las relaciones con los "otros significativos" tienen en el origen del autoconcepto.

Por último, cabría señalar alguna posible limitación. En este estudio, hemos elaborado un perfil de los niños con problemas de integración social en el aula. Sin embargo, el ámbito de las relaciones sociales incluye otros contextos además del escolar. Por tanto, estos datos deberían completarse, en posteriores estudios, con el análisis de las relaciones sociales que estos niños establecen con otros niños en contextos diferentes del escolar, por ejemplo, en el vecindario. Igualmente, resultaría de interés adquirir un mayor conocimiento de las relaciones familiares de los niños con problemas de integración escolar, máxime, si tenemos en cuenta los estudios que han relacionado ambos contextos de socialización (Dishion, 1990).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arruga, A. (1974). *Introducción al test sociométrico*. Barcelona: Herder.

- Asher, S.R. (1990). Recent advances in the study of peer rejection. En S.R. Asher y J.D. Coie (Comps.), *Peer rejection in childhood* (págs. 3-14). New York: Cambridge University Press.
- Banaji, M.R. y Prentice, D.A. (1994). The self in social contexts. *Annual Review of Psychology*, 45, 297-332.
- Berndt, T. y Ladd, G. (1989). *Peer relationships in Child Development*. New York: Wiley Sons.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós (1979, *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press).
- Bukowski, W.M. y Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. En T. Berndt y G. Ladd (Comps.), *Peer relationships in child development* (págs. 15-45). New York: Wiley.
- Cava, M.J. (1998). *La potenciación de la autoestima: Elaboración y evaluación de un programa de intervención*. Tesis Doctoral. Universitat de València.
- Coie, J.D. (1990). Toward a theory of peer rejection. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (págs. 365-401). New York: Cambridge University Press.
- 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.
- Cooley, C.H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scibner's.
- Díaz-Aguado, M.J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa).
- 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.
- Dishion, T.J. (1990). The family ecology of boys' peer relations in middle childhood. *Child Development*, 61, 874-892.
- Furman, W. y Robins, P. (1985). What's the point?: Selection of treatment objectives. En B. Schneider, K.H. Rubin y J.E. Ledingham (Comps.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (págs. 41-56). New York: Springer-Verlag.
- García, F. y Musitu, G. (1998). *Autoconcepto Forma-5 (A.F.5)*. Madrid: TEA Ediciones.
- García, F.J. (1989). *Los niños con dificultades de aprendizaje y ajuste escolar: aplicación y evaluación de un modelo de intervención con padres y niños como coterapeutas*. Tesis Doctoral. Universitat de València.
- García, M. (1991). *El niño con problemas de socialización en el aula: un modelo de intervención*. Tesis Doctoral. Universitat de València.
- Gimeno, J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- González, J. (1990). *Sociometria per ordinador: El test sociomètric*. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Generalitat Valenciana.

- González, M.M. y Padilla, M.L. (1990). Conocimiento social y desarrollo moral en los años preescolares. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación I. Psicología Evolutiva* (págs. 191-204). Madrid: Alianza.
- Hartup, W.W. (1984). Las amistades infantiles. En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (Comp.), *Psicología Evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño* (págs. 389-421). Madrid: Alianza.
- Haselager, G. (1997). *Classmates. Studies on the development of their relationships and personality in middle childhood*. Nijmegen: Mediagroep KUN/AZN.
- Hymel, S., Wagner, E. y Butler, L.J. (1990). Reputational bias: View from the peer group. En S.R. Asher y J.D. Coie (Comps.), *Peer rejection in childhood* (págs. 156-186). New York: Cambridge University Press.
- 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 (Comps.), *Peer rejection in childhood* (págs. 274-305). New York: Cambridge University Press.
- Lila, M. (1995). *Autoconcepto, valores y socialización: un estudio transcultural*. Tesis Doctoral. Universitat de València.
- López, F. (1984). El apego. En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (Comps.), *Psicología Evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño* (págs. 105-143). Madrid: Alianza.
- Maag, J.W., Vasa, S.F., Reid, R. y Torrey, G.K. (1995). Social and behavioral predictors of popular, rejected and average children. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 2, 196-205.
- Machargo, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press. (Trad. cast.: *Mente, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós. 1972).
- Moos, R.H., Moos, B.S. y Trickett, E.J. (1989). *Escalas de Clima Social*. Madrid: TEA Ediciones.
- Musitu, G. (1982). *La integración del rechazado escolar*. Actas de las II Jornadas de Orientación Escolar y Profesional. Valencia. 407-428.
- Musitu, G., Ferrer, J. y Pascual, J. (1980). El líder y el rechazado escolar. *Revista de Psicología y Pedagogía Aplicadas*, Vol. XII, nº 23-24, 121-135.
- Musitu, G., Pascual, J. y Ferrer, J. (1979). El marginado escolar. Influencia del estatus socioeconómico. *Revista de Psicología y Pedagogía Aplicadas*, Vol. XI, nº 21-22, 141-147.
- Musitu, G., Román, J.M., Clemente, A. y Estrelles, R. (1984). Variables psicosociales que discriminan a los escolares bien adaptados de los rechazados. *Universitas Tarraconensis*, VI (1), 59-70.
- Newcomb, A.F. y Bukowski, W.M. (1984). A longitudinal study of the utility of social preference and social impact sociometric classification schemes. *Child Development*, 55, 1434-1447.

- Parker, J.G. y Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children "at risk"?. *Psychological Bulletin, 29 (4)*, 611-621.
- Parker, J.G. y Asher, S.R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology, 29, 4*, 611-621.
- Piaget, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella (1932, *Le jugement moral chez l'enfant*. París: Alcan).
- Piaget, J. (1973). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata (1926, *La représentation du monde chez l'enfant*. París: Alcan).
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C. y Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: different concepts, different outcomes. *American Sociological Review, 60*, 141-156.
- 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 (Comps.), *Peer rejection in childhood* (págs. 217-249). New York: Cambridge University Press.
- Shavelson, J., Hubner, J.J. y Stanton, G.C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*, 407-442.
- Sullivan, H.S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Taylor, A.R. (1989). Predictors of peer rejection in the early elementary grades: The roles of problem behavior, academic achievement, and teacher preference. *Journal of Clinical Child Psychology, 18*, 360-365.
- Wentzel, K.R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology, 90 (2)*, 202-209.
- Wentzel, K.R. y Asher, S.R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular and controversial children. *Child Development, 66, 3*, 754-763.
- Williams, B.T.R. y Gilmour, J.D. (1994). Annotation: Sociometry and peer relationships. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 35 (6)*, 997-1013.