

AUTOESTIMA Y PERCEPCIÓN DEL CLIMA ESCOLAR EN NIÑOS CON PROBLEMAS DE INTEGRACIÓN SOCIAL EN EL AULA

María Jesús Cava y Gonzalo Musitu

Universidad de Valencia

RESUMEN

En este estudio se analizan las diferencias en autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social -niños rechazados e ignorados-, en comparación con sus compañeros bien adaptados socialmente -niños populares y de estatus medio-. La muestra está constituida por 537 alumnos de edades comprendidas entre los 10 y los 16 años. Se realiza una evaluación multidimensional de la autoestima y de la percepción del clima escolar; y se utiliza un cuestionario sociométrico para la obtención de los tipos sociométricos. En los resultados, se observan diferencias entre los niños con problemas de integración social en el aula y sus compañeros en autoestima social y académica. Además, la existencia de diferencias entre los niños rechazados y los niños ignorados en autoestima familiar, y en algunas dimensiones de la percepción del clima escolar, nos confirma la necesidad de diferenciar ambos subgrupos en el análisis científico de esta realidad psicosocial.

PALABRAS CLAVE: Autoestima, Clima Escolar, Estatus Sociométrico, Niños Rechazados, Niños Ignorados.

ABSTRACT

In this study are analyzed the differences in self-esteem and perception of the school climate in children with integration problems at school –rejected and neglected children-, in comparison with their partners without integration problems –popular and of half status -. A sample of 537 students, whose ages ranged from 10 to 16, was employed in this research. It is carried out a multidimensional evaluation of the self-esteem and of the perception of the school climate; and a sociometric questionnaire is administered to get the sociometric groups in the classroom. In the results, differences are observed among the children with problems of social integration in the classroom and their partners in social and academic self-esteem. Also, the significant differences among rejected children and neglected children in family self-esteem, and in some dimensions of the perception of the school climate, it confirms us the necessity to differentiate both groups in the scientific analysis of this psychosocial reality.

KEY WORDS: Self-esteem, Classroom Climate, Sociometric Status, Rejected Children, Neglected Children.

En el contexto escolar, las relaciones sociales que niños y niñas tienen con profesores y compañeros, así como su grado de integración social en el aula, ejercen una poderosa influencia tanto en su interés y motivación por la escuela como en su ajuste personal y social (Cotterell, 1996; Erwin, 1998). En este sentido, se ha constatado que aquellos alumnos que perciben un mayor grado de apoyo de sus profesores e iguales manifiestan también una mayor motivación e interés por las actividades escolares, son más proclives al cumplimiento de las normas que regulan el funcionamiento del aula, se implican más activamente en metas prosociales y su autoestima es más positiva (Wentzel, 1998). Asimismo, se ha señalado la relevancia que las relaciones entre iguales tienen en el aprendizaje del niño de actitudes, valores e informaciones respecto del mundo que le rodea, el logro de una perspectiva cognitiva más amplia, la adquisición y el desarrollo de habilidades sociales y la continuación en el proceso de desarrollo de su identidad (Piaget, 1926; Díaz-Aguado, 1986; Erwin, 1998).

Sin embargo, no sólo las relaciones diádicas entre compañeros son relevantes para el ajuste personal y social del niño, sino que también su grado de integración en el grupo de iguales tendrá importantes repercusiones en su bienestar y su desarrollo psicosocial (Coie, 1990; Wentzel, 1998). La interacción continuada entre los niños que comparten la actividad escolar en el aula y, específicamente, las conductas que tienen lugar en estas interacciones, algunas características externas asociadas con el alto o bajo estatus social y, en ocasiones, reputaciones previas y dinámicas grupales, determinan el hecho de que algunos niños sean preferidos por sus compañeros, mientras otros sean objeto de rechazo y exclusión (Haselager, 1997). Así, algunos niños ocupan posiciones positivas y altamente gratificantes, mientras otros ocupan posiciones negativas y marginales. Este estatus social es interiorizado por el niño como parte de su identidad social, lo cual tiene profundas repercusiones en su bienestar emocional (Bukowski y Hoza, 1989). De hecho, los niños con problemas de integración social en su grupo de iguales lo perciben como un poderoso estresor (Coie, 1990).

Por otra parte, el estudio de esta temática ha mostrado la amplia heterogeneidad que existe en el grupo de niños con problemas de integración social, así como la consiguiente necesidad de diferenciar, al menos, dos subgrupos: (1) aquellos niños que son activamente rechazados por sus compañeros, y (2) los que son ignorados (Coie, Dodge y Kupersmidt, 1990). En términos sociométricos, los niños rechazados por sus iguales se definen como aquellos niños que reciben de sus iguales un número significativamente alto de nominaciones negativas y un número significativamente bajo de nominaciones positivas; mientras que los niños ignorados son aquellos que reciben un número significativamente bajo de nominaciones positivas y negativas (Cava, 1998). Aunque ambos subgrupos comparten las dificultades de integración social, el estatus de los niños rechazados es mucho más estable en el tiempo y, además, su ajuste escolar y conductual es peor (Musitu y Pascual, 1981; Asher, 1990). De

hecho, los niños rechazados, y no los ignorados, han llegado a ser considerados como "grupo de riesgo" y, probablemente por esto, han sido motivo de un gran número de investigaciones (Parker y Asher, 1987).

Conductualmente, los niños rechazados se describen como niños agresivos y disruptivos, aunque esta característica no es aplicable a todos. De hecho, hay también niños rechazados que son retraídos y asumen con frecuencia el rol de víctimas de sus compañeros (Rubin, LeMare y Lollis, 1990). Además, las normas propias del grupo de iguales parecen también desempeñar un rol decisivo en la mayor o menor aceptabilidad de determinadas conductas sociales (Stormshak, Bierman, Bruschi, Dodge y Coie, 1999). En cuanto a los estudios acerca de su ajuste y bienestar emocional, se ha constatado que los niños rechazados por sus compañeros presentan una autoestima menos favorable que la de sus compañeros bien adaptados socialmente (Musitu y Pascual, 1981; Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990), al tiempo que se describen a sí mismos como más solitarios (Asher, Parkhurst, Hymel y Williams, 1990). Para Coie (1990), la experiencia del rechazo de los iguales influye en los pensamientos, sentimientos y respuestas del niño rechazado; al experimentar rechazo, los sentimientos sobre sí mismo de estos niños cambian, llegando a ser menos seguros y estables socialmente. Según Sarbin y Scheibe (1983), ser rechazado llega a ser parte de la identidad social del niño, determinando una serie de expectativas sociales nuevas desde el grupo hacia ese niño, y desde el niño hacia sí mismo.

Las investigaciones sobre los problemas de ajuste escolar de estos niños son también considerables. En este sentido, se ha relacionado el rechazo de los iguales con un mayor número de problemas académicos, tales como absentismo escolar y bajo rendimiento académico (Wentzel y Asher, 1995; Wentzel y Caldwell, 1997). Esta constatación nos remite de nuevo a las relaciones entre rechazo de los iguales y autoestima, puesto que los escolares utilizan los éxitos y fracasos académicos como base, respectivamente, de la potenciación o minusvaloración de su autoestima (Lila, 1991; González-Pianda, Nuñez, González-Pumariega y García, 1997).

Sin embargo, y a pesar de la amplia constatación de la existencia de relaciones entre rechazo de los iguales y autoestima, la mayoría de los estudios que han analizado este aspecto no han tenido en cuenta la multidimensionalidad de la autoestima, lo cual contrasta con la consideración actual de este constructo como dinámico y multifacético (Cava, 1995; Lila, 1995; Ruiz de Arana, 1997; estos trabajos replican el modelo de Shavelson, Hubner y Stanton, 1976), de ahí, que consideremos que éste es un importante vacío conceptual en el ámbito de las relaciones entre iguales y la autoestima. Este vacío resulta, además, más patente si tenemos en cuenta la relevancia que la autoestima tiene en la integración y organización de las

experiencias del sujeto, en la regulación de los estados afectivos y en la motivación y guía de su conducta (González et al., 1997). Estas funciones del autoconcepto pueden contribuir de un modo significativo al bienestar del sujeto y repercutir, de algún modo, en la perpetuación de su estatus social. En consecuencia, en la presente investigación nos planteamos como primer objetivo el análisis de las dimensiones específicas de la autoestima que están relacionadas con el rechazo de los iguales y el aislamiento social en el aula. En concreto, analizaremos la existencia o no de diferencias significativas en las distintas dimensiones de la autoestima en niños cuyo estatus en su grupo de iguales puede ser el de popular, rechazado, ignorado o de estatus medio. Asimismo, exploraremos las diferencias en autoestima entre los niños rechazados y los ignorados con la finalidad de clarificar las diferencias que muestran en su ajuste psicosocial y en la estabilidad temporal de su estatus.

Por otra parte, si bien se ha constatado un peor ajuste escolar de los niños rechazados, son escasos los análisis específicos realizados con respecto a su percepción del clima escolar, una variable que consideramos esencial para explicar las diferencias de integración social de los niños en el aula en función de su estatus sociométrico. Previsiblemente, el contexto escolar sea percibido de un modo menos favorable por estos niños con dificultades en la interacción con sus iguales, ya que ellos son percibidos, habitualmente, de un modo menos favorable por sus profesores y, además, su rendimiento académico, tal y como hemos señalado, es inferior al de sus compañeros bien adaptados socialmente (Wentzel y Asher, 1995; Wentzel y Caldwell, 1997). El conocimiento de la percepción del clima escolar de estos niños puede ser de utilidad para explicar algunas de las características conductuales que se han relacionado con el rechazo de los iguales. Así, un segundo objetivo que nos planteamos en esta investigación es analizar las posibles diferencias en la percepción del clima escolar del niño en función de su estatus sociométrico -popular, rechazado, ignorado y de estatus medio-.

MÉTODO

Muestra.

La muestra de este estudio 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 años y los 16 años, aunque la mayoría de la muestra se encuentra entre los 11 años y los 14 años. En concreto, el porcentaje de alumnos en este segundo intervalo de edad es del 86.6%. Los niños participantes en el estudio se sitúan en los antiguos niveles escolares de 5º (n=101), 6º (n=156), 7º (n=82) y 8º (n=198) de E.G.B. Con respecto a los colegios participantes en el estudio, se trata de tres colegios públicos que

comparten características similares respecto al nivel socioeconómico de sus alumnos, que en su mayoría corresponden a un estatus socioeconómico medio-bajo.

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 paquete estadístico SPSS 7.5. Los factores fueron extraídos mediante el método de análisis de componentes principales y aplicando la rotación de normalización oblimin 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%- . La consistencia interna (coeficiente α de Cronbach) del cuestionario es de 0.794 y que podemos considerar como aceptable.

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 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 de elaboración reciente (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 y cuya estructura de relaciones desee 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 conocer las posibles diferencias entre los cuatro tipos sociométricos obtenidos mediante el cuestionario sociométrico -niños rechazados, ignorados, populares y de estatus medio- en las variables de autoestima y percepción del clima escolar, efectuamos varios análisis de varianza. Estos análisis se efectuaron utilizando el paquete estadístico SPSS. A continuación, se presentan en primer lugar los resultados de estos análisis de varianza considerando los tipos sociométricos obtenidos en función del criterio "equipos de trabajo" y, seguidamente, los resultados de estos análisis considerando los tipos sociométricos obtenidos en función del criterio "simpatía".

Criterio "equipos de trabajo".

Autoestima.

Para comprobar si existen diferencias entre los tipos sociométricos en función de la variable autoestima, se ha efectuado un análisis de varianza con cada una de las dimensiones de autoestima. Los resultados de estos análisis se exponen en la tabla I. En esta tabla, se muestra el valor de la F y la probabilidad asociada. En aquellos casos en que la diferencia entre las medias de los cuatro grupos es significativa ($\alpha=0.05$), la probabilidad asociada aparece marcada "en negrita".

Tabla I
Análisis de Varianza en Autoestima: Tipos Sociométricos (Equip. Trabajo)

VARIABLES	SC	gl	MC	F	p
Autoestima Social	6407.7834	3	2135.9278	8.5891	<.0001
Autoestima Académica	18947.2756	3	6315.7585	14.8992	<.0001
Autoestima Emocional	902.0893	3	300.6964	.7652	.5139
Autoestima Familiar	3567.0493	3	1189.0165	3.4296	.0170
Autoestima Física	2716.8427	3	905.6142	2.2595	.0807

En la tabla I observamos que existen diferencias estadísticamente significativas entre los cuatro tipos sociométricos considerados -niños populares, rechazados, ignorados y de estatus medio- en tres de las cinco dimensiones de autoestima. En concreto, estos grupos difieren en autoestima social ($F=8.5891$; $p<.0001$), académica ($F=14.8992$; $p<.0001$) y familiar ($F=3.4296$; $p=.0170$). Con la finalidad de conocer entre qué medias específicas la diferencia es significativa, se realizó la prueba de Tukey ($\alpha=0.05$). Este procedimiento es el más potente para comparar todos los pares de medias dos a dos (Maxwell y Delaney, 1990).

Los resultados obtenidos se presentan en la tabla II. En esta tabla, se muestran las diferentes medias en la variable autoestima en cada tipo sociométrico. Aquellas diferencias entre medias que han resultado estadísticamente significativas, aparecen señaladas en la tabla con una letra diferente acompañando a cada media. Así, las medias a las que acompaña la misma letra no muestran diferencias significativas. Cuando un subíndice diferente acompaña a dos letras indica, también, la existencia de diferencias significativas entre las dos medias a las que acompañan, aunque en este caso ninguna de las dos medias con distinto subíndice se diferencian de aquella media con la misma letra y a la que no acompaña ningún subíndice.

Tabla II
Medias en Autoestima de la variable: Tipos Sociométricos (Equip. Trabajo)

<u>Variab</u> les	<u>Rechazados</u>	<u>Ignorados</u>	<u>Estatus medio</u>	<u>Populares</u>
Autoestima Social	63.3178 a1	67.5673 a	70.2509 a2	75.3127 b
Autoestima Académica	46.7644 a1	55.3686 a	59.0879 a2	67.5893 b
Autoestima Emocional	52.2422	49.0144	49.0726	51.5739
Autoestima Familiar	69.6533 a	75.5192	76.0720 b	78.5704 b
<u>Autoestima Física</u>	<u>55.0800</u>	<u>52.2067</u>	<u>53.7943</u>	<u>59.4450</u>

En la tabla II, observamos que las medias de los niños populares se diferencian significativamente de las del resto de compañeros en autoestima social y académica. La media en estas dimensiones de autoestima es significativamente más elevada en estos niños. La media en autoestima familiar de los niños populares también difiere significativamente de la de los niños rechazados.

Analizando las diferencias entre medias en autoestima social, se observa que también existen diferencias significativas en esta dimensión entre los niños de estatus medio y los niños rechazados, siendo significativamente inferior en estos últimos. Sin embargo, la media en

autoestima social de los niños ignorados no diferencia a estos de los rechazados y de estatus medio. Este hecho nos confirma la necesidad de diferenciación entre los tipos sociométricos de rechazados e ignorados. En cuanto a la autoestima académica, observamos un patrón similar, es decir, los niños rechazados presentan un nivel de autoestima académica significativamente inferior a sus compañeros de estatus medio, no existiendo diferencias significativas en los niños ignorados con respecto a sus compañeros rechazados y de estatus medio.

Finalmente, con respecto a la autoestima familiar, los resultados muestran una media significativamente inferior en los niños rechazados con respecto a sus compañeros populares y de estatus medio. La media en autoestima familiar de los niños ignorados no difiere significativamente del resto.

Clima escolar.

En la tabla III, se muestran los resultados de los análisis de varianza efectuados para comprobar la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas entre los cuatro tipos sociométricos obtenidos a partir del criterio "equipos de trabajo" en las distintas dimensiones de la variable clima escolar.

En cuanto a las dimensiones de clima escolar, hemos considerado tanto las 9 subescalas del CES -Implicación, Afiliación, Ayuda, Tareas, Competitividad, Organización, Claridad, Control e Innovación- como las 4 grandes dimensiones que las agrupan -Relaciones, Autorrealización, Estabilidad y Cambio-. Incluyendo tanto las subescalas como las dimensiones globales, hemos considerado que podríamos obtener un conocimiento mayor de las posibles diferencias entre los tipos sociométricos en la percepción del clima de su aula.

Tabla III
Análisis de Varianza en Clima Escolar: Tipos Sociometricos (Equip. Trabajo)

Variabes	SC	gl	MC	F	p
Implicación	13.5350	3	4.5117	3.4590	.0163
Afiliación	6.3017	3	2.1006	2.5280	.0567
Ayuda	11.4837	3	3.8279	4.4959	.0040
Tareas	1.2116	3	.4039	.4835	.6939
Competitividad	7.5671	3	2.5224	3.2912	.0205
Organización	6.2996	3	2.0999	1.8611	.1352
Claridad	8.5550	3	2.8517	4.1635	.0063
Control	1.0989	3	.0663	.4251	.7351
Innovación	.5161	3	.1720	.2184	.8836
Relaciones	4.0981	3	1.3660	2.4232	.0651

Cava, M.J. y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54 (2), 297-311.

Autorrealización	3.1914	3	1.0638	2.2182	.0852
Estabilidad	.9192	3	.3064	.9240	.4290
Cambio	.5161	3	.1720	.2184	.8836

Tal y como se desprende de los resultados que se muestran en la tabla III, los niños populares, rechazados, ignorados y de estatus medio se diferencian en algunas de las dimensiones consideradas. En concreto, ha resultado significativa la F en las dimensiones de implicación de los alumnos en las tareas del aula ($F=3.4590$; $p=.0163$), percepción de ayuda del profesor ($F=4.4959$; $p=.0040$), competitividad en el desarrollo de las actividades ($F=3.2912$; $p=.0205$) y claridad en las normas que regulan las interacciones en el aula ($F=4.1635$; $p=.0063$).

En la tabla IV se muestran los resultados de la prueba de Tukey que se realizó con la finalidad de conocer entre qué medias específicas las diferencias eran estadísticamente significativas. Al igual que en la tabla II, se presentan las medias en cada variable de los 4 tipos sociométricos y se marcan aquellas diferencias entre medias que han resultado estadísticamente significativas.

Tabla IV
Medias en Clima Escolar de la variable: Tipos Sociométricos (Equip. Trabajo)

VARIABLES	Rechazados	Ignorados	Estatus medio	Populares
Implicación	7.3533	7.5288 a	7.0733	7.0309 b
Afiliación	8.3000	8.5865	8.5604	8.6753
Ayuda	8.1733 a	8.7404 b	8.4377	8.5670 b
Tareas	7.8000	7.8269	7.6996	7.7732
Competitividad	8.0667	8.1635	7.8590	7.7784
Organización	7.4133	7.4615	7.2051	7.1289
Claridad	8.3600 a	8.7308	8.7088 b	8.7577 b
Control	8.1067	8.1346	8.0696	7.9794
Innovación	7.6267	7.6731	7.6557	7.5773
Relaciones	7.9422	8.2853	8.0238	8.0911
Autorrealización	7.9333	7.9952	7.7793	7.7758
Estabilidad	7.9600	8.1090	7.9945	7.9953
Cambio	7.6267	7.6731	7.6557	7.5773

Los resultados de la prueba de Tukey que aparecen en la tabla IV muestran la existencia de diferencias entre las medias de los niños populares y los ignorados en cuanto a percepción del grado de implicación e interés de los alumnos en las actividades del aula. Los niños

ignorados perciben un mayor grado de implicación de todos los alumnos, mientras que los populares perciben la existencia de una menor implicación. En este sentido, cabe recordar que las dimensiones de clima escolar miden la percepción que el alumno tiene del aula y de todos sus alumnos en conjunto, no la percepción que el alumno/a tiene de sí mismo en dicha dimensión.

En segundo lugar, observamos también la existencia de diferencias significativas en la dimensión de ayuda. Los niños rechazados perciben significativamente menor grado de ayuda del profesor que los niños ignorados y los populares. Con respecto a la dimensión de competitividad, aunque la F del ANOVA resultó significativa (tabla III), con la prueba de Tukey, que establece comparaciones entre pares de medias, no se encontraron diferencias.

Finalmente, si observamos en la tabla IV las diferencias entre las medias de los 4 tipos sociométricos en función de la dimensión de claridad constatamos, por un lado, la existencia de diferencias significativas entre los niños populares y de estatus medio y, por otro, los niños rechazados. Así, los niños rechazados perciben menor claridad en las normas que regulan las dinámicas del aula. Este resultado podría estar relacionado con los mayores problemas de disciplina que los profesores informan respecto de este grupo. Por otro parte, si bien la media en la dimensión de claridad de los niños ignorados es superior a la de los niños de estatus medio, ésta no se diferencia significativamente de la de los niños rechazados. Este resultado se debe al hecho de que los distintos grupos -los 4 tipos sociométricos- presentan un "n" desigual y, en consecuencia, la prueba de Tukey se ha realizado utilizando la media armónica de cada par. De este modo, se tiene en cuenta el tamaño del grupo y su varianza al realizar las comparaciones.

Criterio "simpatía".

Autoestima.

En la tabla V, se muestran los resultados de los análisis de varianza efectuados con cada una de las cinco dimensiones de autoestima -social, académica, emocional, familiar y física-.

Tabla V
Análisis de Varianza en Autoestima: Tipos Sociométricos (Simpatía)

Variabes	SC	gl	MC	F	p .
Autoestima Social	5655.9797	3	1885.3266	7.5352	.0001
Autoestima Académica	12588.7836	3	4196.2612	9.6069	<.0001
Autoestima Emocional	408.5412	3	136.1804	.3457	.7923
Autoestima Familiar	3323.5567	3	1107.8522	3.1909	.0234

Autoestima Física 5324.7039 3 1174.9013 4.4876 **.0040**

De la observación de los resultados que se presentan en la tabla V constatamos la existencia entre los cuatro tipos sociométricos generados a partir del criterio "simpatía" de diferencias significativas en varias dimensiones de la autoestima. Al igual que en el análisis de las diferencias en autoestima entre los tipos sociométricos con el criterio "equipos de trabajo", existen diferencias estadísticamente significativas en autoestima social ($F=7.5352$; $p=.0001$), académica ($F=9.6069$; $p<.0001$) y familiar ($F=3.1909$; $p=.0234$). Sin embargo, al considerar este nuevo criterio entre los tipos sociométricos que surgen encontramos también diferencias significativas en autoestima física ($F=4.4876$; $p=.0040$). A continuación, en la tabla VI, se pueden observar las medias de estos grupos en las cinco dimensiones de autoestima, así como aquellas medias entre las cuales la diferencia ha resultado significativa después de la aplicación del test de Tukey.

Tabla VI
Medias en Autoestima de la variable: Tipos Sociométricos (Simpatía)

<u>Variab</u> les	<u>Rechazados</u>	<u>Ignorados</u>	<u>Estatus medio</u>	<u>Populares</u>
Autoestima Social	64.6270 a	63.2955 a	70.6787 b	74.5020 b
Autoestima Académica	47.5106 a	51.5303 a	60.6055 b	62.6882 b
Autoestima Emocional	51.9153	51.2917	49.4221	50.1784
Autoestima Familiar	69.0291 a	74.7538	76.3716 b	77.7490 b
<u>Autoestima Física</u>	51.8915 a	48.5455 a	54.8298	60.8176 b

Los nuevos tipos sociométricos surgidos a partir del criterio "simpatía", además de mostrar diferencias también en la dimensión de autoestima física, parecen establecer con mayor claridad una diferencia entre aquellos alumnos/as con problemas de integración social y aquellos que no presentan dificultades. Así, observamos que en las dimensiones de autoestima social y académica existen diferencias significativas en las medias de los sujetos pertenecientes a los tipos sociométricos de rechazados e ignorados, por un lado, y populares y de estatus medio, por otro. No existen en estas dimensiones diferencias significativas entre los niños rechazados y los ignorados, ni tampoco entre los populares y los de estatus medio. Estos dos últimos tipos sociométricos -populares y estatus medio- presentan medias significativamente más elevadas que sus compañeros en autoestima social y académica.

En cuanto a la autoestima familiar, el resultado es idéntico al obtenido cuando los grupos se crearon a partir del criterio "equipos de trabajo". Es decir, existen diferencias significativas entre los niños populares y de estatus medio con respecto a los niños rechazados, pero no con respecto a los ignorados por sus iguales. La media en autoestima familiar de los niños rechazados a partir del criterio "simpatía" es significativamente inferior a la de los niños populares y de estatus medio.

Finalmente, con respecto a la autoestima física observamos que cuando los tipos sociométricos son elaborados en función de la "simpatía", los niños rechazados por sus iguales y los ignorados presentan una media en autoestima física significativamente inferior a la media de los alumnos/as populares entre sus compañeros.

Clima escolar

Se han realizado análisis de varianza entre los tipos sociométricos que se obtuvieron a partir del criterio "simpatía" en función de las dimensiones de la variable *clima escolar*. Los resultados de estos análisis se muestran en la tabla VII.

Tabla VII
Análisis de Varianza en Clima Escolar: Tipos Sociométricos (Simpatía)

Variablen	SC	gl	MC	F	p .
Implicación	3.5392	3	1.1797	.8906	.4458
Afiliación	9.3408	3	3.1136	3.7753	.0106
Ayuda	3.4674	3	1.1558	1.3321	.2632
Tareas	.8551	3	.2850	.3409	.7958
Competitividad	6.0998	3	2.0333	2.6428	.0487
Organización	4.4573	3	1.4858	1.3125	.2696
Claridad	4.4748	3	1.4916	2.1518	.0929
Control	2.4869	3	.8290	.9651	.4089
Innovación	.6014	3	.2005	.2546	.8581
Relaciones	1.8794	3	.6265	1.1025	.3477
Autorrealización	2.0389	3	.6796	1.4103	.2389
Estabilidad	.1721	3	.0574	.1722	.9152
<u>Cambio</u>	<u>.6014</u>	<u>3</u>	<u>.2005</u>	<u>.2546</u>	<u>.8581</u>

En la tabla VII observamos que cuando los tipos sociométricos se elaboran en función del criterio "simpatía", la percepción del clima escolar de los distintos grupos creados difiere en menor número de dimensiones de las que diferían cuando el criterio para su elaboración era

"equipos de trabajo". En esta ocasión sólo aparecen diferencias estadísticamente significativas en dos dimensiones del clima escolar, en afiliación ($F=3.7753$; $p=.0106$) y en competitividad ($F=2.6428$; $p=.0487$).

A continuación, en la tabla VIII se pueden observar las medias de los cuatro tipos sociométricos en todas las dimensiones del clima escolar. Al igual que en las tablas precedentes que han mostrado las medias en los distintos tipos sociométricos, aparecen en esta tabla, indicadas mediante letras distintas, aquellas medias específicas que han resultado estadísticamente significativas después de la realización de la prueba de Tukey.

Tabla VIII
Medias en Clima Escolar de la variable: Tipos Sociométricos (Simpatía)

<u>Variab</u> les	<u>Rechazados</u>	<u>Ignorados</u>	<u>Estatus medio</u>	<u>Populares</u>
Implicación	7.2222	7.2500	7.1770	6.9765
Afiliación	8.2460 a	8.3636	8.6000 b	8.6706 b
Ayuda	8.2381	8.5000	8.4918	8.4588
Tareas	7.8492	7.7386	7.7213	7.7412
Competitividad	8.0000	8.1364 a	7.9082	7.7118 b
Organización	7.3175	7.2159	7.2951	7.0471
Claridad	8.4524	8.5909	8.6818	8.7824
Control	8.1032	8.2614	8.0197	8.0941
Innovación	7.6667	7.5568	7.6557	7.5941
Relaciones	7.9021	8.0379	8.0896	8.0353
Autorrealización	7.9246	7.9375	7.8148	7.7265
Estabilidad	7.9577	8.0227	8.0022	7.9745
<u>Cambio</u>	<u>7.6667</u>	<u>7.5568</u>	<u>7.6557</u>	<u>7.5941</u>

A partir de la observación de los resultados que se muestran en la tabla VIII, se aprecia la existencia de diferencias significativas en la percepción de la dimensión de afiliación entre los niños/as rechazados por sus iguales y aquellos que son populares y de estatus medio. Los niños rechazados -en función del criterio "simpatía", es decir, niños a los que sus compañeros han considerado específicamente como poco simpáticos- perciben en el aula significativamente menor cohesión y amistad entre los alumnos/as que sus compañeros populares y de estatus medio. La media en esta dimensión de los niños ignorados -no nombrados por sus compañeros ni como especialmente simpáticos ni como especialmente antipáticos- no difiere de las medias de ninguno de los otros tres tipos sociométricos.

La segunda diferencia entre medias que ha resultado estadísticamente significativa es la existente entre niños populares y niños ignorados en la dimensión de competitividad. Esta dimensión expresa el grado en que los alumnos perciben como importante en su aula el cumplimiento de las tareas académicas y el esfuerzo por lograr unas buenas calificaciones escolares. Los niños ignorados perciben un mayor grado de competitividad en sus aulas que los niños populares.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en la presente investigación confirman aquellos obtenidos por Kurdek y Krile (1982) y Kupersmidt y cols. (1990), en el sentido de que los niños rechazados presentan niveles inferiores de autoestima, en relación con sus compañeros bien adaptados socialmente, al tiempo que nos permiten conocer qué dimensiones específicas de la autoestima se encuentran más relacionadas con los problemas de integración social en el aula. También, nos ayudan a precisar las diferencias existentes entre los niños rechazados por sus iguales y los niños ignorados. Este aspecto es de interés, puesto que, como hemos señalado, los niños rechazados presentan mayores problemas de ajuste psicosocial y mayor estabilidad temporal de su estatus social.

En la observación de los resultados, apreciamos cómo la autoestima social es especialmente sensible a las deficientes relaciones con los iguales. Los niños con problemas de integración social -rechazados e ignorados- tienen niveles inferiores de autoestima social en comparación con sus compañeros bien adaptados socialmente. El hecho de que este ámbito de la percepción de sí mismo de los niños rechazados e ignorados esté condicionado por las relaciones entre iguales se ajusta a lo que cabría esperar, puesto que incluye precisamente la percepción que el niño tiene de sí mismo en el ámbito de las relaciones sociales. Los resultados, por tanto, confirman una importante relación entre autoestima social e integración en el grupo de iguales.

En segundo lugar, observamos también una estrecha relación entre autoestima académica y dificultades en la integración social. En esta ocasión, también los niños con problemas de integración -rechazados e ignorados- son los que presentan niveles inferiores de autoestima académica. Este resultado es fácilmente explicable si consideramos, conjuntamente, tanto los estudios que plantean la existencia de problemas de ajuste escolar -absentismo, abandono escolar y bajo rendimiento académico- en los niños rechazados por sus iguales (Wentzel y Asher, 1995) como los abundantes estudios que han relacionado un pobre rendimiento académico con una baja autoestima académica (Lila, 1991; Nuñez,

González-Pumariega y González-Pienda, 1995; Rosenberg, Schooler, Schoenbach y Rosenberg, 1995). En este sentido, el resultado obtenido en esta investigación supone también un nuevo apoyo empírico a los citados estudios.

En relación con la autoestima familiar, la constatación de una autoestima familiar inferior en el caso de los niños rechazados no resulta sorprendente. De hecho, son frecuentes las investigaciones acerca de la influencia de la familia en las relaciones con los iguales. En este sentido, Dishion (1990) señala que la influencia de la familia podría considerarse desde dos modelos. Desde el primero, dentro del cual Dishion señala como ejemplo la teoría del vínculo, se plantearía que las primeras relaciones sociales establecidas por el niño constituirían un prototipo que éste seguiría en sus futuras relaciones sociales. Desde el segundo modelo, analizando las prácticas educativas paternas, Dishion considera que el niño aprende en la familia determinados comportamientos sociales que posteriormente desarrollará en otras relaciones sociales entre las que se encuentran los iguales. En relación con las prácticas educativas paternas, se ha relacionado la disciplina paterna basada en el afecto y el razonamiento con la aceptación de los iguales (Musitu y Gutierrez, 1984). Por tanto, podría hipotetizarse la existencia de unas relaciones familiares posiblemente caracterizadas por un vínculo inseguro o por unas prácticas educativas paternas basadas en la coerción o la indiferencia en los niños rechazados por sus iguales. Estas características de las relaciones familiares, a través de la interiorización por el niño de representaciones cognitivas acerca de cómo son las relaciones interpersonales, podrían afectar sus relaciones con los iguales y, además, incidir en su autoestima familiar.

Por otra parte, un resultado interesante de la presente investigación es la constatación de que los niños sociométricamente ignorados, a diferencia de los niños rechazados, no expresan un nivel inferior de autoestima familiar en comparación con sus compañeros bien adaptados socialmente. La influencia de las relaciones con los iguales también afecta a los niños ignorados, puesto que éstos manifiestan un nivel inferior de autoestima social y académica. No obstante, la autoestima familiar parece discriminar entre ambos grupos de niños con problemas de integración social. Esta diferencia puede estar a la base de la mayor estabilidad temporal del estatus de rechazado frente al estatus de aislado.

En cuanto a la autoestima física, los resultados muestran que los niños rechazados se diferencian de los niños populares -aunque no de los niños de estatus medio- en esta dimensión, cuando consideramos el criterio sociométrico de "simpatía". En este sentido, existen estudios que han planteado la importancia del atractivo físico como variable relacionada con la aceptación de los iguales (Freedman, 1984). No obstante, en la mayoría de las investigaciones se plantea que el elemento fundamental en la determinación del rechazo

de los iguales son las características conductuales. En relación con este resultado podríamos establecer dos posibles explicaciones a la menor autoestima física de los niños rechazados en el criterio de "simpatía". Una primera explicación es que estos niños sean efectivamente percibidos por sus iguales de un modo más negativo en relación con su apariencia física, influyendo esta percepción al modo en que estos niños se perciben a sí mismos. Una segunda explicación podría estar relacionada con la importancia que el atractivo físico adquiere en la preadolescencia y adolescencia, de modo que aquellos niños con una apariencia física más agradable resultarían más simpáticos a sus iguales. Puesto que los niños rechazados se diferencian en autoestima física de los niños populares, pero no de los ignorados ni de los de estatus medio, es posible que la explicación de la diferencia se deba no a la inferior autoestima física de los niños rechazados sino a la especialmente elevada autoestima física de los niños populares. Asimismo, la no existencia de diferencias en autoestima física cuando consideramos el criterio "trabajar en equipo" avalaría la segunda explicación.

Finalmente, respecto de la autoestima emocional, no se han constatado diferencias significativas entre los niños con problemas de integración social -niños rechazados y niños ignorados por sus iguales- y sus compañeros bien integrados socialmente -niños populares y de estatus medio-. Parece, por tanto, que esta dimensión de la autoestima no está tan influenciada por las relaciones entre iguales. En este sentido, sería conveniente en futuras investigaciones analizar los factores que pueden incidir en la autoestima emocional del sujeto. Esta dimensión hace referencia al mayor o menor nerviosismo ante situaciones nuevas e interacciones con figuras de autoridad; y se ha constatado que existen diferencias de género en el sentido de que las chicas tienen una menor autoestima emocional que los chicos (Cava, 1998).

Analizando, a continuación, la percepción del clima escolar, los resultados obtenidos nos permiten señalar la existencia, en general, de bastantes similitudes entre todos los grupos sociométricos considerados. En este sentido, no hay diferencias significativas en la percepción que los sujetos mantienen respecto de dimensiones tales como Tareas, Organización o Innovación. No obstante, y a pesar de lo comentado, sí se constatan algunas discrepancias de interés. Así, observamos que los niños rechazados perciben menor ayuda del profesor -en comparación con los niños ignorados y los populares- y menor claridad en las normas que regulan el funcionamiento del aula -en comparación con los niños populares y de estatus medio- al considerar el criterio "equipos de trabajo". Cuando el criterio para establecer los grupos sociométricos es el de "simpatía" constatamos que los niños rechazados perciben un menor grado de afiliación entre los alumnos -en comparación con los niños populares y de estatus medio-.

En relación con este aspecto, cabe señalar que si bien no todas las dimensiones que integran el clima escolar se perciben en términos menos favorables por los niños rechazados, su percepción menos favorable se constata en dimensiones que afectan de un modo muy directo al niño y a su funcionamiento en el aula. Así, 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 del funcionamiento de los grupos de iguales y de la dinámica del aula (Rubin et al., 1990). Las conductas agresivas y disruptivas se encuentran entre los primeros correlatos conductuales relacionados con el rechazo de los iguales (Newcomb, Bukowski y Pattee, 1993). Por otra parte, este tipo de conductas disruptivas no sólo se relacionan con el rechazo de los iguales, sino también con una percepción menos favorable de estos niños por el profesor (Veiga, 1995). Los problemas de disciplina en el aula dificultan el desempeño del rol de instructor del profesor y, además, con frecuencia el profesor informa de no disponer de los recursos necesarios para controlar estas situaciones disruptivas -falta de atención, agresión entre iguales, violación de las normas escolares, etc-. Como consecuencia, el profesor desarrolla una percepción y unas expectativas más negativas de los niños disruptivos (Veiga, 1995).

Las expectativas menos favorables del profesor hacia estos alumnos pueden transmitirse a través de una menor frecuencia y calidad en la interacción con ellos, y mediante la comunicación no verbal (Machargo, 1991; Díaz-Aguado, 1994). De hecho, Wentzel y Asher (1995) señalan que los niños rechazados sociométricamente reciben menos ayuda y más críticas del profesor, lo que podría relacionarse con el resultado obtenido en la presente investigación acerca de una menor percepción de ayuda del profesor, tal y como expresan los niños rechazados. En cualquier caso, el mero hecho de que estos niños perciban menos ayuda del profesor repercute negativamente en su integración escolar, puesto que la percepción de apoyo del profesor se ha relacionado con la motivación e interés por la escuela, y con el cumplimiento de las reglas y normas del aula (Wentzel, 1997). Así pues, los niños rechazados no sólo tienen un peor rendimiento académico y una autoestima social, académica y familiar menos favorable sino que también tienen una percepción más negativa respecto del grado de apoyo del profesor. Estas circunstancias, tomadas conjuntamente, pueden permitirnos dar una explicación a las relaciones constatadas entre rechazo de los iguales y mayores tasas de absentismo y abandono escolar (Parker y Asher, 1987).

Por otra parte, resulta igualmente reseñable la diferencia significativa existente entre niños rechazados e ignorados en esta dimensión. Los niños ignorados no perciben menos ayuda del profesor, sino todo lo contrario. Además, los niños ignorados por sus iguales parecen más preocupados que sus compañeros por los aspectos académicos. En este

sentido, estos niños perciben el cumplimiento de las tareas académicas y el esfuerzo por obtener buenas calificaciones con un mayor grado de importancia que sus compañeros, aún cuando, posteriormente, sus resultados académicos no sean positivos.

Por último, también en la dimensión de afiliación se manifiesta una percepción menos favorable del clima escolar en los niños rechazados. Cuando se generan los grupos sociométricos en función del criterio "simpatía", aquellos niños a quienes sus iguales consideran como poco simpáticos, perciben el 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.

Finalmente, y a modo de resumen, podemos señalar que se constata la existencia de una autoestima social, académica y familiar menos favorable en los niños con problemas de integración social en comparación con sus compañeros bien adaptados socialmente, así como diferencias en algunas dimensiones relevantes de la percepción del clima escolar. Por otra parte, también encontramos diferencias significativas entre los niños rechazados e ignorados por sus iguales. Algunas de estas diferencias, como las existentes en autoestima familiar, podrían ayudar a explicar los mayores problemas en ajuste psicosocial a corto y a largo plazo de los niños rechazados. En posteriores investigaciones, sería de interés analizar con mayor profundidad las diferencias respecto al tipo de vínculo y a las estrategias de socialización familiar existentes entre ambos grupos sociométricos, así como sus diferencias en la percepción de apoyo del profesor. Un mayor conocimiento de las características de los niños rechazados, especialmente de aquellas que pueden contribuir al mantenimiento de su estatus social, puede ser de utilidad en aras del desarrollo de programas de intervención para su integración social (Cava y Musitu, 2000).

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 (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 3-14). New York: Cambridge University Press.
- Asher, S.R., Parkhurst, J.T., Hymel, S. y Williams, G.A. (1990). Peer rejection and loneliness in childhood. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 253-273) New York: Cambridge University Press.
- Bukowski, W.M. y Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. En T. Berndt y G. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp.15-45). New York: Wiley.

Cava, M.J. y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54 (2), 297-311.

- Cava, M.J. (1995). *Autoestima y apoyo social: su incidencia en el ánimo depresivo en una muestra de jóvenes adultos universitarios*. Tesis de Licenciatura. Universitat de València.
- Cava, M.J. (1998). *La potenciación de la autoestima: Elaboración y evaluación de un programa de intervención*. Tesis Doctoral. Universitat de València.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Coie, J.D. (1990). Toward a theory of peer rejection. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp.365-401). New York: Cambridge University Press.
- Coie, J.D., Dodge, K.A. y Kupersmidt, J.B. (1990). Peer group behavior and social status. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17-59). New York: Cambridge University Press.
- Cotterell, J. (1996). *Social networks and social influences in adolescence*. London: Routledge.
- 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.
- Erwin, P. (1998). *Friendship in childhood and adolescence*. London: Routledge.
- Freedman, R.J. (1984). Reflections on beauty as it relates to health in adolescent females. *Women and Health*, 9, 29, 45.
- García, F. y Musitu, G. (1998). *Autoconcepto Forma-5 (A.F.5)*. Madrid: TEA Ediciones.
- González, J. (1990). *Sociometria per ordinador: El test sociomètric*. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Generalitat Valenciana.
- González-Pienda, J.A., Núñez Pérez, J.C., González-Pumariega, S. y García, M.S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9 (2), 271-289.
- Haselager, G. (1997). *Classmates. Studies on the development of their relationships and personality in middle childhood*. Nijmegen: Mediagroep KUN/AZN.
- 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* (pp. 274-305). New York: Cambridge University Press.
- Kurdek, L.A. y Krile, D. (1982). A developmental analysis of the relation between peer acceptance and both interpersonal understanding and perceived social self-competence. *Child Development*, 53, 1485-1491.

Cava, M.J. y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54 (2), 297-311.

- Lila, M. (1991). *El autoconcepto: Una revisión teórica*. Tesis de Licenciatura. Universitat de València.
- Lila, M. (1995). *Autoconcepto, valores y socialización: un estudio transcultural*. Tesis Doctoral. Universitat de València.
- Machargo, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española.
- Maxwell, S.E. y Delaney, H.D. (1990). *Designing experiments and analysis data. A model comparison perspective*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Moos, R.H., Moos, B.S. y Trickett, E.J. (1989). *Escala de Clima Social*. Madrid: TEA Ediciones.
- Musitu, G. y Gutiérrez, M. (1984). *Disciplina familiar, rendimiento y autoestima*. Actas Jornadas Nacionales de Orientación Profesional.
- Musitu, G. y Pascual, J. (1981). *Problemática del rechazado escolar: Detección e integración*. Programas de Investigación Nacional. INCIE. Madrid.
- Newcomb, A.F., Bukowski, W.M. y Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.
- Núñez Pérez, J.C., González-Pumariega, S. y González-Pienda, J.A. (1995). Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 7 (3), 587-604.
- 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.
- Piaget, J. (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*. París: Alcan (Trad. cast.: *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata. 1973).
- 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 (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 217-249). New York: Cambridge University Press.
- Ruiz de Arana, C. (1997). *El autoconcepto y sus posibilidades de cambio a través de la dinámica de grupos*. Tesis Doctoral. Universidad Pontificia de Comillas. Madrid.
- Sarbin, T.R. y Scheibe, K. (1983). *Studies in social identity*. New York: Praeger.
- Shavelson, J., Hubner, J.J. y Stanton, G.C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-442.
- Stormshak, E.A., Bierman, K.L., Bruschi, C., Dodge, K.A. y Coie, J.D. (1999). The relation between behavior problems and peer preference in different classroom contexts. *Child Development*, 70 (1), 169-182.
- Veiga, F.H. (1995). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de século.

Cava, M.J. y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54 (2), 297-311.

Wentzel, K.R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 411-419.

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.

Wentzel, K.R. y Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68 (6), 1198-1209.

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.