

LA INTEGRACIÓN ESCOLAR: UN ANÁLISIS EN FUNCIÓN DEL SEXO Y EL CURSO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS

María Jesús Cava y Gonzalo Musitu

Universidad de Valencia

RESUMEN

El objetivo de este estudio es analizar si hay diferencias en autoestima, integración social en el aula, percepción del clima escolar y percepción del alumno por el profesor, en función del sexo y del curso académico de los sujetos. Para obtener las medidas sociométricas de integración social se utiliza un cuestionario sociométrico. La muestra está constituida por 537 alumnos, de edades comprendidas entre los 10 y 16 años, y por 21 profesores. El análisis de los resultados indica que las chicas son percibidas más favorablemente por los profesores, reciben un menor número de rechazos y tienen menor autoestima física y emocional. Los estudiantes de cursos académicos superiores perciben menor implicación y afiliación de los alumnos y muestran menor autoestima académica y física.

PALABRAS CLAVE: Autoestima, Sociometría, Clima escolar percibido, Percepción del profesor, Diferencias en función del sexo y la edad.

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze whether the self-esteem, social integration in classroom, perceived classroom climate and teachers' perception of their students is different in function of the students' gender and academic level. To get the sociometric measures of the students' social integration it was administered the sociometric questionnaire. A sample of 537 students, whose ages ranged from 10 to 16, was employed in this research. Analyses indicate that girls are more positive perceived by their teachers, are less rejected by their peer and have a less positive physical and emotional self-esteem. The students of higher academic levels perceive less implication and affiliation in classroom and show less positive academic and physical self-esteem.

KEY WORDS: Self-esteem, Sociometry, Perceived classroom climate, Teachers' perception, gender and age differences.

Es indudable que cuando nos referimos a la integración escolar de niños y niñas, estamos aludiendo a un proceso complejo, multidimensional y polisemántico. No obstante, y a efectos de esta investigación, sugerimos un concepto operativo, concreto, y obviamente, con

numerosas limitaciones. Sin embargo, creemos que la brisa científica actual nos permite acercarnos al concepto con una cierta confianza, que no es otra, que el resultado de haber seleccionado con mimo un conjunto de variables, entre una gran multiplicidad de ellas, que mejor predican el concepto de integración escolar. Entendemos por integración escolar un proceso en el que intervienen de forma bidireccional y correlacionada, la autoestima de alumnos y profesores, la percepción del clima escolar de profesores y alumnos, y la percepción que el profesor, como persona significativa, tiene de sus alumnos. En esta primera fase del estudio nos vamos a centrar en la autoestima de los alumnos, en la percepción del clima escolar de los alumnos y en la percepción del profesor de sus alumnos, en función del sexo y edad de éstos. En la segunda fase, analizaremos la bidireccionalidad de estos procesos.

En el ámbito escolar, las relaciones entre iguales y las relaciones profesor-alumno reciben cada vez mayor atención de los investigadores. Gran parte de este interés deriva de la relación existente entre estas relaciones y el rendimiento académico y autoestima de los alumnos (Machargo, 1991). Considerando como referente teórico el Interaccionismo Simbólico (Cooley, 1902; Mead, 1934), las interacciones con personas significativas son el elemento central a partir del cual el individuo desarrolla un concepto y evaluación de sí mismo. Por tanto, el "feedback" que el niño recibe de sus compañeros y profesores incide en su autoconcepto y autoestima. También desde la Psicología Cognitiva (Markus y Wurf, 1987; Banaji y Prentice, 1994), se señala el origen social de la imagen que va formando de sí mismo el sujeto. En concreto, se señalan como origen de las autorrepresentaciones los procesos autoperceptivos, los procesos de comparación social y la interacción directa con personas relevantes del entorno. Estas orientaciones teóricas aportan, por tanto, una sólida fundamentación a los estudios existentes que relacionan la interacción entre iguales y la autoestima. Estos estudios muestran que los niños con problemas de integración escolar, especialmente los niños rechazados por sus iguales, expresan niveles inferiores de autoestima en comparación con sus compañeros bien adaptados socialmente (Musitu y Pascual, 1981; Kurdek y Krile, 1982; Musitu et al., 1984).

Igualmente, estas perspectivas teóricas permiten explicar la incidencia de la percepción y de las expectativas del profesor en la autoestima del alumno. En la comunicación profesor-alumno se transmiten, además de conocimientos, expectativas académicas y conductuales que el profesor, como persona significativa, tiene con respecto a sus alumnos convirtiéndose, con frecuencia, en profecías que se autocumplen (Hargreaves, 1978; Machargo, 1991). Aunque el efecto de las expectativas, o efecto Rosenthal (Rosenthal y Jacobson, 1968/1980), no es tan poderoso como se creyó inicialmente, al constatarse que existen factores mediacionales, su efecto sigue estando presente en las relaciones sociales significativas (Díaz-Aguado, 1994). El profesor es un "otro significativo" para la mayoría de sus alumnos y la relación que establece con ellos y el "feedback" que los alumnos reciben de él

Cava, M.J. y Musitu, G. (1999). La integración escolar: un análisis en función del sexo y el curso académico de los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (18), 297-314

incide en su autoconcepto. Además, existe una conexión entre las relaciones entre iguales y las relaciones profesor-alumno. Los niños con problemas de integración social entre sus iguales, con frecuencia niños agresivos y disruptivos, se suelen percibir también de un modo más negativo por los profesores (Taylor, 1989; Cava, 1998).

Con respecto a la percepción del clima escolar, si bien constituye un tema menos analizado, sí resulta fácil de comprender la existencia de una percepción menos favorable del clima del aula por los niños con problemas de integración escolar. Esta suposición deriva de los mayores problemas de ajuste escolar, absentismo, abandono escolar, rechazo de los iguales y peor percepción de estos niños por el profesor (Parker y Asher, 1987; Wentzel y Asher, 1995).

Por tanto, encontramos en la investigación en este ámbito de estudio numerosos trabajos que avalan las relaciones existentes entre autoestima, integración escolar, percepción del clima escolar y percepción del alumno por el profesor. No obstante, resulta necesaria más investigación que nos permita un mayor conocimiento de las posibles diferencias en estas relaciones, en función del sexo y la edad de los alumnos/as. En este sentido, desde la Psicología del Desarrollo, se describe un patrón evolutivo de las relaciones entre iguales. En concreto, en las amistades existe una progresión desde una primera etapa infantil en la cual la perspectiva es predominantemente egocéntrica y con una conciencia etérea del concepto de amigo, hasta una última etapa -en la adolescencia- que se caracteriza por los mayores niveles de intensidad, lealtad y compromiso (Sullivan, 1953; Selman, 1976, 1980; Jackson y Rodríguez-Tome, 1993; Cotterell, 1996; Kroger, 1996; Frydenberg, 1997).

Con respecto al estatus en el grupo de iguales, las diferencias en función de la edad han sido menos analizadas. Sin embargo, sí encontramos constatación de ciertas evoluciones en función de la edad de los sujetos (Newcomb y Bagwell, 1995; Kroger, 1996). Así, aunque en todas las edades se consideran las conductas agresivas como asociadas a un bajo estatus, las cualidades concretas que se analizarán en una conducta para considerarla como muestra de agresividad o la propia expresión de la agresividad en las diferentes edades presentan marcadas diferencias (Parker y Asher, 1987). En los años preescolares, la agresividad no es tan consistentemente predictora del rechazo de los iguales como en los primeros años escolares -entre 9 y 10 años-. En esta etapa, se convierte en un predictor más potente para posteriormente declinar de nuevo, y relacionarse con formas de agresión más indirectas y sutiles, al mismo tiempo que aparece como más relevante la agresividad verbal y la ruptura del orden de la actividad del grupo (Hymel y Rubin, 1985). En lo que respecta a los niños rechazados sumisos, este patrón de conducta no produce rechazo en los primeros años de la escuela primaria, pero sí en los años posteriores, cuando un retraimiento social extremo resulta más visible en el grupo de iguales (Rubin et al., 1990). Por otra parte, las conductas prosociales muestran mayor estabilidad en el tiempo. Hay correlaciones entre alto estatus y

conductas de ayuda, consideración hacia los otros y seguimiento de las reglas en niños de preescolar, con un patrón similar de los 8 a los 12 años, aunque con mayor énfasis a esta edad en la competencia atlética y académica. En la adolescencia, las conductas prosociales y de ayuda siguen manteniendo su relevancia, al tiempo que cobra mayor interés la competencia física y social (Coie, Dodge y Kupersmidt, 1990).

Del mismo modo, encontramos también algunos estudios que analizan las diferencias en las relaciones entre iguales en función del sexo. Así, las niñas muestran preferencia por establecer relaciones de amistad con un menor número de iguales y por dotar a esta relación de un mayor grado de intensidad e intimidad -relaciones intensivas-, siendo especialmente cercana la relación establecida con la mejor amiga (Furman y Buhrmester, 1985; Frydenberg, 1997). Por el contrario, los niños prefieren establecer relaciones con un mayor número de iguales -relaciones extensivas- (Lever, 1976; Tietgen, 1982; Cotterell, 1996). Además, los chicos manifiestan que sus relaciones de amistad se caracterizan por una menor expresión de sentimientos personales, mayores dificultades en la resolución de conflictos y menor grado de potenciación de la estima personal a través de esta relación (Belle, 1989; Parker y Asher, 1993).

En relación con el análisis de las posibles diferencias en autoestima, percepción del clima escolar y percepción del alumno por el profesor, en función de la edad y sexo de los sujetos, los estudios no son tan abundantes como cabría esperar. Aunque se han constatado algunas diferencias, tales como una menor autoestima emocional y física de las jóvenes adolescentes en comparación con los adolescentes varones (Lila, 1995; Kroger, 1996), se requiere de un mayor énfasis de la investigación en este ámbito de estudio. En este sentido, el objetivo de nuestra investigación es explorar las posibles diferencias en función del sexo y del curso académico en las variables de autoestima, percepción del clima escolar, percepción del alumno por el profesor y ciertos valores sociométricos relacionados con la integración social, tales como el número de rechazos emitidos, el número de rechazos recibidos o el estatus en el grupo de iguales.

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

Cava, M.J. y Musitu, G. (1999). La integración escolar: un análisis en función del sexo y el curso académico de los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (18), 297-314

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/as (n=21) cumplimentaron la escala EA-P, que evalúa la percepción del profesor de cada uno de sus alumnos/as.

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.

En la elaboración del cuestionario se partió de una consideración multidimensional de la autoestima (Shavelson et al., 1976) y, por tanto, se incluyeron ítems que permitieran evaluar el concepto y valoración que el sujeto tiene de sí mismo en cinco facetas personales y relacionales: social, académica, emocional, familiar y física. El análisis factorial para contrastar empíricamente la validez teórica de las cinco dimensiones se efectuó con el programa SPSS 7.5, extrayendo los factores mediante el método de análisis de componentes principales y aplicando la rotación de normalización oblimin con Kaiser, por tratarse de dimensiones relacionadas. 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%-. Los contenidos semánticos de los ítems asignados a cada factor coinciden con los factores racionales, definidos mediante la técnica de asignación racional. Este instrumento fue utilizado con anterioridad por Lila (1995), aunque en esta ocasión las posibilidades de respuesta de los sujetos a cada ítem estaban limitadas a tres -"siempre", "algunas veces" y "nunca"-. En este estudio (Lila, 1995), se obtuvo igualmente una estructura factorial conformada por estos mismos cinco factores.

En cuanto a la consistencia interna (coeficiente α de Cronbach) del cuestionario, los resultados obtenidos por Lila (1995) con una muestra de adolescentes colombianos -0.823- y otra de adolescentes españoles -0.794-, los obtenidos por García y Musitu (1998) -0.816- y los obtenidos por Cava (1998) -0.794- resultan en todos los casos satisfactorios.

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 nivel de 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 medición 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

Cava, M.J. y Musitu, G. (1999). La integración escolar: un análisis en función del sexo y el curso académico de los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (18), 297-314

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. En esta investigación, hemos considerado en nuestros análisis todos los valores sociométricos que el programa nos permite obtener, así como el índice de estatus sociométrico. Estas medidas sociométricas son calculadas para cada uno de los dos criterios que se plantean en el cuestionario -"equipos de trabajo" y "simpatía"- .

Los valores sociométricos analizados en la investigación son los siguientes: estatus de elecciones (número de elecciones que el sujeto ha recibido de sus compañeros), estatus de elecciones valorizadas (suma de las elecciones recibidas por el sujeto, después de ponderar el orden en el cual el elector ha manifestado su preferencia por él/ella), estatus de rechazos (número de rechazos recibidos), estatus de rechazos valorizados (suma de los rechazos recibidos, ponderado el orden en el que el elector manifestó su rechazo), expansividad positiva (número de elecciones que el sujeto ha realizado), expansividad negativa (número de rechazos que el sujeto ha emitido), reciprocidad positiva fuerte (número de elecciones recíprocas que se producen entre un sujeto y sus compañeros/as, habiéndose producido la elección mutua en un lugar preferente; este valor sociométrico ha sido utilizado, en algunas investigaciones, como medida de las amistades), reciprocidad positiva débil (suma de las reciprocidades en elecciones entre dos niños/as, pero en este caso la elecciones no han ocurrido en lugares preferentes), reciprocidad negativa fuerte (número de rechazos mutuos situados en los primeros lugares en orden de preferencia), reciprocidad negativa débil (número de rechazos mutuos que se han producido, pero no en los primeros lugares), percepción de elecciones (conjunto de individuos por los cuales el sujeto espera ser elegido), percepción acertada de elecciones (número de percepciones del sujeto que realmente son ajustadas a la realidad), percepción de rechazos (número de sujetos por los cuales un alumno/a espera ser rechazado), percepción acertada de rechazos (percepciones de rechazo del sujeto que realmente se produjeron), impresión de elecciones (conjunto de compañeros que esperan ser elegidos por este sujeto), impresión de rechazos (número de compañeros que esperan ser rechazados por este sujeto), falsas percepciones (suma de las percepciones del sujeto que no se ajustan a la realidad) y oposición de sentimientos (número de ocasiones en las cuales el sujeto ha manifestado rechazo hacia un compañero el cual a su vez le ha elegido, así como aquellas ocasiones en las cuales ha elegido a alguien que le ha rechazado).

Además de estos valores sociométricos, hemos considerado también en la investigación un índice sociométrico -el estatus sociométrico-. Los índices sociométricos no derivan directamente de la cuantificación de las respuestas a los ítems efectuadas por los sujetos, sino que suponen la combinación de algunos de los valores expuestos previamente. En concreto, el estatus sociométrico se obtiene a partir de la suma del estatus de elecciones y la percepción de elecciones menos la suma del estatus de rechazos y la percepción de rechazos, dividido por $N-1$, siendo N el número de sujetos que componen el grupo. Este índice, nos permite determinar la posición sociométrica relativa del sujeto dentro de su propio grupo.

RESULTADOS

Con la finalidad de conocer las posibles diferencias en las variables de autoestima, percepción del clima escolar, estatus sociométrico y percepción del alumno por el profesor en función del sexo y el curso académico de los sujetos, efectuamos dos análisis discriminantes considerando como variables dependientes el sexo y el curso académico, respectivamente. A continuación, se presentan los resultados de estos análisis.

Sexo.

Se ha efectuado un primer análisis discriminante considerando como variable dependiente el sexo. Con este análisis deseamos conocer si existen diferencias en función del sexo del sujeto y, en caso de que existan, qué variables son las que mejor discriminan. Las variables independientes -variables discriminantes- han sido las cinco dimensiones de autoestima, las dimensiones y subescalas de clima escolar, las cuatro dimensiones de percepción del alumno por el profesor y todas las medidas sociométricas obtenidas a partir del cuestionario sociométrico. Estas medidas sociométricas incluyen los 18 valores sociométricos y el estatus sociométrico, obtenidos a partir del criterio "equipos de trabajo", y los 18 valores sociométricos y el estatus sociométrico, obtenidos a partir del criterio "simpatía". En total, se han considerado en este análisis discriminante 60 variables independientes. En este análisis discriminante, puesto que la variable dependiente consta de dos grupos, el número máximo de funciones discriminantes que pueden obtenerse es igual a 1 (tabla I).

Tabla I

Función discriminante canónica

| Fcn. | Autovalor | Pct. de Varianza | Pct. acumulado | Corr. canónica | Fcn. Post. | Lambda de Wilks | Chi-cuadrado | gl. | p |
|------|-----------|------------------|----------------|----------------|------------|-----------------|--------------|-----|--------|
| 1* | .6152 | 100.00 | 100.00 | .6171 | 0 | .619132 | 213.829 | 54 | <.0001 |

La función obtenida presenta un autovalor de .6152. En este caso, la transformación de este valor en porcentaje o cantidad de discriminación que se atribuye a esta función es del 100%. Esto se debe al hecho de que únicamente hemos obtenido una función discriminante y, lógicamente, toda la capacidad discriminante se atribuye a dicha función. Sin embargo, el hecho de que la función sea responsable del 100% de la discriminación observada al analizar la influencia conjunta de todas las variables nada nos dice del grado real de discriminación.

Esta información la obtenemos del coeficiente de correlación canónica, cuyo valor es de .6171, lo cual indica una adecuada capacidad de discriminación de la función. Por otro lado, el estadístico Lambda de Wilks=.6191, posteriormente transformado en una distribución chi-cuadrado=213.829, con 54 grados de libertad, presenta un probabilidad asociada de $p < .0001$. Todo esto nos indica que la función discriminante obtenida es estadísticamente significativa.

En la tabla II, observamos que las variables que presentan una saturación mayor en la función discriminante son la percepción del profesor del grado de cooperación del alumno/a en clase (.43429), la autoestima física (-.33071), la percepción del profesor del grado de aceptación del alumno/a por sus compañeros (.23776), el estatus de rechazo valorizado -en el criterio "equipos de trabajo"- (-.23533), la autoestima emocional (-.23267), el estatus de rechazo -en el criterio "equipos de trabajo"- (-.21320), la estimación del profesor del éxito académico futuro del alumno/a (.20487), la expansividad positiva -criterio "equipos de trabajo"- (.19043), el estatus de rechazo valorizado -criterio "simpatía"- (-.18461) y la percepción del profesor del rendimiento del alumno/a (.18074).

Tabla II
Saturaciones de las variables en la función

| Variables | Función 1 |
|-------------------------------|-----------|
| Cooperación (EAPF2) | .43429 |
| Aut. Física (AF5) | -.33071 |
| Aceptación (EAPF4) | .23776 |
| Estatus rech. val. (EQUI11) | -.23533 |
| Aut. Emocional (AF3) | -.23267 |
| Estatus rechaz (EQUI12) | -.21320 |
| Exito estudios (EAPF1) | .20487 |
| Expans. posit. (EQUI01) | .19043 |
| Estatus rech. val. (SIMP11) | -.18461 |
| Rendimiento (EAPF3) | .18074 |
| Impresión elecc. (SIMP07) | .16315 |
| Estatus rechaz (SIMP12) | -.15645 |
| Control (CES8) | -.15522 |
| Aut. Académica (AF2) | .15374 |
| Claridad (CES7) | .14869 |
| Aut. Social (AF1) | .14468 |
| Ayuda (CES3) | .14433 |
| Recip. posit. débil (EQUI04) | .14154 |
| Oposición Sentim. (EQUI18) | -.14048 |
| Expans. posit. (SIMP01) | .13337 |
| Recip. negat. fuerte (SIMP05) | -.13220 |
| Oposición Sentim. (SIMP18) | -.12578 |
| Falsas Percepciones (EQUI17) | .12531 |

| | |
|-------------------------------|---------|
| Percepc acert. elecc (EQUI14) | .12386 |
| Organización (CES6) | .12320 |
| Percepc elecc. (EQUI13) | .11602 |
| Relaciones (CES11) | .11599 |
| Recip. negat. débil (EQUI06) | -.11147 |
| Aut. Familiar (AF4) | .11074 |
| Falsas Percepciones (SIMP17) | .10769 |
| Estatus Sociometr. (EQUI19) | .10727 |
| Percepc rech. (SIMP15) | .10612 |
| Impresión elecc. (EQUI07) | .10331 |
| Percepc acert. elecc (SIMP14) | .10108 |
| Recip. posit. débil (SIMP04) | .09550 |
| Percepc rech. (EQUI15) | .09179 |
| Afiliación (CES2) | .08989 |
| Recip. negat. fuerte (EQUI05) | -.08388 |
| Estatus Sociometr. (SIMP19) | .07775 |
| Innovación (CES9) | .07534 |
| Cambio (CES44) | .07534 |
| Percepc elecc. (SIMP13) | .07452 |
| Estabilidad (CES33) | .06521 |
| Recip. posit. fuerte (SIMP03) | .04270 |
| Implicación (CES1) | .04059 |
| Percepc acert. rech. (EQUI16) | -.03738 |
| Tareas (CES4) | -.03360 |
| Recip. posit. fuerte (EQUI03) | .02886 |
| Recip. negat. débil (SIMP06) | -.02852 |
| Impresión rechaz. (SIMP08) | -.02568 |
| Autorrealización (CES22) | -.02505 |
| Expans. negat. (SIMP02) | .02292 |
| Estatus elecc.val. (SIMP09) | -.01988 |
| Estatus elecc. (EQUI10) | -.01223 |
| Impresión rechaz. (EQUI08) | -.00649 |
| Competitividad (CES5) | -.00491 |
| Expans. negat. (EQUI02) | .00235 |
| Percepc acert. rech. (SIMP16) | -.00183 |
| Estatus elecc. (SIMP10) | .00167 |
| Estatus elecc.val. (EQUI09) | -.00149 |

Los centroides de los dos grupos -varones y mujeres- en la función discriminante se muestran en la tabla III, en la cual observamos como ambos grupos se alejan en sentido contrario de la media de la muestra total. La distancia entre ambos grupos se representa en la gráfica I.

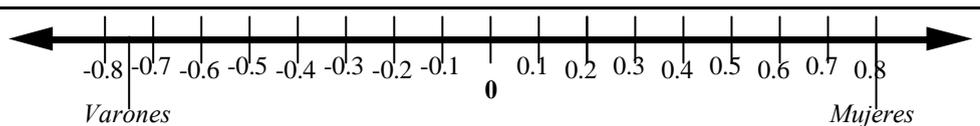
Tabla III

Centroides de cada grupo

| Sexo | Función 1 |
|---------|-----------|
| Mujeres | .82153 |
| Varones | -.74565 |

Gráfica I

Representación gráfica de los centroides de cada grupo



Analizando los centroides de ambos grupos y las saturaciones de cada variable en la función discriminante, podemos establecer cuáles son las principales diferencias en estas variables en función del sexo. Así, observamos que los profesores perciben a las niñas más cooperativas en clase, con mejor rendimiento y con una mayor aceptación por sus compañeros. También, estiman que tendrán mayor éxito en sus estudios obligatorios. Es de destacar el hecho de que las niñas realizan más elecciones positivas que sus compañeros varones, son menos rechazadas por sus iguales y presentan una menor autoestima física y emocional.

Finalmente, para contrastar la capacidad discriminante de la función se presenta en la tabla IV la clasificación realizada a partir de las puntuaciones en las variables independientes. Posteriormente, esta clasificación se ha comparado con la clasificación inicial de los grupos.

Tabla IV

| <i>Predicciones de la función discriminante</i> | | | |
|---|---------------|--------------|--------------|
| Grupo/Asignación | Observaciones | Grupo 1 | Grupo 2 |
| Grupo 1 (Mujeres) | 226 | 177 78.3% | 49 21.7% |
| Grupo 2 (Varones) | 249 | 53 21.3% | 196 78.7% |

Porcentaje de casos clasificados correctamente: 78.53%

La función calculada clasifica correctamente al 78.3% de las mujeres y al 78.7% de los varones. Este porcentaje es sensiblemente mayor al 50% que se produciría por azar, lo que prueba la capacidad discriminante de las variables utilizadas en este estudio. En conjunto, el porcentaje de casos clasificados correctamente es del 78.53%.

Curso académico.

Posteriormente, se realizó un segundo análisis discriminante con el objetivo de conocer la contribución conjunta de las variables independientes consideradas, en función del *curso académico* de los sujetos. Con respecto a esta variable dependiente, se formaron dos grupos: un primer grupo con alumnos de 5º y 6º curso (n= 257) y un segundo grupo con alumnos de 7º y 8º curso (n= 280). Mediante este análisis discriminante se analizan las diferencias entre cursos académicos de niños más jóvenes y de niños más mayores. Las edades de los niños de 5º y 6º curso oscilan, en su gran mayoría, entre los 10 y los 12 años. Las edades de los niños de 7º y 8º pueden situarse entre los 12 y los 16 años. No obstante, las diferencias que puedan surgir entre ambos grupos se pueden deber no sólo a la edad de

los niños, sino también a las diferencias didácticas y exigencias curriculares de los diferentes niveles educativos.

Al igual que en el análisis discriminante previo, las variables discriminantes son las cinco dimensiones de autoestima, las cuatro dimensiones y nueve subescalas de clima escolar, las cuatro dimensiones de percepción del alumno por el profesor, las 19 medidas sociométricas obtenidas a partir del criterio "equipos de trabajo" y las 19 generadas en función del criterio sociométrico de "simpatía". En total se han considerado en este análisis discriminante 60 variables independientes o discriminantes. La función discriminante canónica extraída se presenta en la tabla V.

Tabla V

Función discriminante canónica

| Fcn . | Autovalor | Pct. de Varianza | Pct. acumulado | Corr. canónica | Fcn. Post. | Lambda de Wilks | Chi-cuadrado | gl. | p |
|-------|-----------|------------------|----------------|----------------|------------|-----------------|--------------|-----|--------|
| | | | | | 0 | .518678 | 292.786 | 54 | <.0001 |
| 1* | .9280 | 100.00 | 100.00 | .6938 | | | | | |

La función obtenida presenta un autovalor de .9280 y debido a que hemos obtenido una única función ésta explica el 100% de la variabilidad de los dos grupos. La correlación canónica es de .6938 y la función extraída resulta estadísticamente significativa (Lambda de Wilks=.5186, chi-cuadrado (54)=292.786, p<.0001).

Las variables que más saturan en la función discriminante (tabla VI) son, principalmente, variables relacionadas con la percepción del clima escolar y con las medidas sociométricas obtenidas a partir del criterio de "simpatía". En concreto, las variables con saturaciones más elevadas en esta función son: Relaciones (CES11) (-.29817), Implicación (CES1) (-.26781), Estatus de elecciones (SIMP10) (.26609), Impresión de elecciones (SIMP07) (.25538), Afiliación (CES2) (-.24706), Organización (CES6) (-.22864), Autorrealización (CES22) (-.22187), Reciprocidad positiva débil (SIMP04) (.21803) y Autoestima física (AF5) (-.20189).

Tabla VI

Saturaciones de las variables en la función

| Variabes | Función 1 |
|------------------------------|-----------|
| Relaciones (CES11) | -.29817 |
| Implicación (CES1) | -.26781 |
| Estatus elecc. (SIMP10) | .26609 |
| Impresión elecc. (SIMP07) | .25538 |
| Afiliación (CES2) | -.24706 |
| Organización (CES6) | -.22864 |
| Autorrealización (CES22) | -.22187 |
| Recip. posit. débil (SIMP04) | .21803 |

| | |
|-------------------------------|---------|
| Aut. Física (AF5) | -20189 |
| Expans. posit. (SIMP01) | .18877 |
| Competitividad (CES5) | -.17389 |
| Tareas (CES4) | -.16800 |
| Estabilidad (CES33) | -.15936 |
| Recip. negat. débil (SIMP06) | .15585 |
| Innovación (CES9) | -.15233 |
| Cambio (CES44) | -15233 |
| Estatus Sociometr. (SIMP19) | .14985 |
| Percepc acert. elecc (SIMP14) | .14582 |
| Ayuda (CES3) | -.14414 |
| Percepc elecc. (SIMP13) | .14325 |
| Aut. Académica (AF2) | -.13329 |
| Claridad (CES7) | -11365 |
| Aut. Emocional (AF3) | .11126 |
| Oposición Sentim. (SIMP18) | .10664 |
| Cooperación (EAPF2) | -.09579 |
| Percepc acert. rech. (SIMP16) | .09216 |
| Exito estudios (EAPF1) | -.09183 |
| Estatus elecc.val. (SIMP09) | .09026 |
| Aut. Familiar (AF4) | -.08763 |
| Rendimiento (EAPF3) | -.07715 |
| Recip. negat. fuerte (SIMP05) | -.07454 |
| Recip. negat. fuerte (EQUI05) | -.07301 |
| Recip. posit. débil (EQUI04) | .07284 |
| Falsas Percepciones (SIMP17) | .07112 |
| Expans. negat. (EQUI02) | -06881 |
| Control (CES8) | .06566 |
| Recip. negat. débil (EQUI06) | .06395 |
| Estatus elecc. (EQUI10) | .04795 |
| Impresión rechaz. (SIMP08) | .04657 |
| Expans. posit. (EQUI01) | .04429 |
| Estatus rechaz (SIMP12) | .04411 |
| Percepc acert. elecc (EQUI14) | .03689 |
| Estatus rech. val. (EQUI11) | -.03603 |
| Impresión rechaz. (EQUI08) | .03335 |
| Recip. posit. fuerte (EQUI03) | -.03191 |
| Aceptación (EAPF4) | -.02736 |
| Percepc acert. rech. (EQUI16) | .02710 |
| Estatus rechaz (EQUI12) | -.02554 |
| Estatus Sociometr. (EQUI19) | .02373 |
| Recip. posit. fuerte (SIMP03) | -.02170 |
| Oposición Sentim. (EQUI18) | -.01842 |
| Aut. Social (AF1) | .01798 |
| Percepc rech. (SIMP15) | .01618 |
| Falsas Percepciones (EQUI17) | -.01416 |
| Percepc rech. (EQUI15) | .01040 |
| Estatus elecc. val. (EQUI09) | .01017 |
| Expans. negat. (SIMP02) | .00936 |
| Impresión elecc. (EQUI07) | .00527 |
| Percepc elecc. (EQUI13) | .00261 |
| Estatus rechaz.val. (SIMP11) | .00092 |

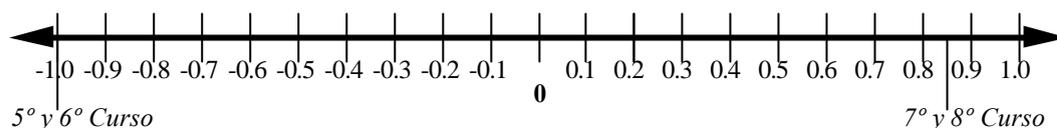
En la tabla VII, se muestran los centroides de ambos grupos, lo cual nos permite conocer la posición de cada grupo en la función discriminante. Así, observamos que ambos grupos se alejan de la media del centroide para toda la muestra en sentido contrario. La posición de los dos grupos aparece representada en la gráfica II.

Tabla VII

| <i>Centroides de cada grupo</i> | |
|---------------------------------|-----------|
| Curso | Función 1 |
| 5° y 6° | -1.04817 |
| 7° y 8° | .88160 |

Gráfica II

Representación gráfica de los centroides de cada grupo



Una vez observada la posición de los dos grupos en la función y considerando las variables que presentan una mayor saturación, encontramos que algunas variables sociométricas permiten establecer diferencias entre los niveles educativos de 5° y 6° y los niveles de 7° y 8°. Los niños de cursos superiores eligen un mayor número de compañeros -SIMP10-, sus compañeros también esperan en mayor número ser elegidos -SIMP07- y existe mayor número de elecciones mutuas -SIMP04-. Parece, por tanto, que ciertas características de las relaciones entre iguales, posiblemente relacionadas con la edad, permitirían la discriminación entre ambos grupos.

También la mayoría de las dimensiones de la percepción del clima escolar se sitúan entre las variables que más discriminan entre los dos grupos. En este sentido, encontramos que la percepción del clima escolar es, en general, más favorable en los niños de 5° y 6° curso. Estos niños perciben una mayor implicación de los alumnos en la tareas del aula y una mayor afiliación entre todos los alumnos de la clase. En consecuencia, la dimensión de Relaciones -grado en el que los alumnos se perciben integrados en el aula- presenta una puntuación más elevada en los niños de 5° y 6°. Estos niños también perciben mayor organización en la realización de las tareas escolares y consideran más relevante la realización de estas tareas -Autorrealización-.

Otra de las variables que más discriminan entre ambos grupos es la autoestima física. Los niños de 7° y 8° curso, se perciben con una menor autoestima física que los niños de 5° y 6° curso. Por último, y aunque no sea una de las variables que mayor saturación presentan en la función, comentaremos la variable de autoestima académica. En relación con esta variable encontramos que los niños de cursos algo superiores -7° y 8°- se perciben con una menor autoestima académica.

Por último, y como comprobación de la capacidad de predicción de la función discriminante calculada, se ha comparado la clasificación a partir de los datos procedentes de la combinación lineal entre las variables discriminantes -función discriminante- con la clasificación de los datos originales. Estos resultados se muestran en la tabla VIII.

Tabla VIII

Predicciones de la función discriminante

| Grupo/Asignación | Observaciones | Grupo 1 | Grupo 2 |
|----------------------------|---------------|--------------|--------------|
| Grupo 1 (5º y 6º Curso) | 217 | 178 82.0% | 39 18.0% |
| Grupo 2 (7º y 8º Curso) | 258 | 51 19.8% | 207 80.2% |

Porcentaje de casos clasificados correctamente: 81.05 %

En esta tabla, se observa que la clasificación correcta de los alumnos de 5º y 6º curso es del 82% y de los alumnos de 7º y 8º curso es del 80.2%. Este elevado porcentaje de casos asignados correctamente -en total un 81.05% de los casos se asignó al grupo al que correspondían- nos indica que las variables incluidas en el análisis discriminante tienen, en general, una alta capacidad de discriminación entre los dos grupos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación permiten establecer algunas diferencias en función del sexo y del curso académico de los sujetos, puesto que ambos análisis discriminantes efectuados han diferenciado claramente los dos grupos planteados: mujeres vs. varones y cursos académicos inferiores -5º y 6º- vs. cursos académicos superiores -7º y 8º-. Comentaremos, en primer lugar, los resultados relativos a las diferencias en función del sexo. En este sentido, observamos que entre las variables que más discriminan entre varones y mujeres se encuentran las cuatro dimensiones de percepción del alumno por el profesor, más favorable en las chicas que en los chicos. En concreto, el profesor percibe que cooperan más en la clase, que son mejor aceptadas por sus compañeros/as, que su rendimiento académico es superior y estiman que tendrán más éxito académico en cursos posteriores. En un reciente estudio, Veiga (1995) constató que las chicas desarrollan menos conductas disruptivas en la clase, efectúan menos transgresiones de las normas y son menos agresivas. Estas conductas resultan especialmente relevantes en la formación de las expectativas del profesor. Así, el menor número de problemas relacionados con la disciplina, con las conductas agresivas y las transgresiones de las normas podría explicar la percepción más favorable que el profesor tiene de sus alumnas.

Además, este patrón conductual puede estar también a la base del menor número de rechazos recibidos por las chicas, en relación con sus compañeros varones. En este sentido, también la conducta agresiva y transgresora de las normas se ha relacionado con el rechazo de los iguales (Coie et al., 1990; Miranda, Llacer y Rosello, 1991). De todos modos, y aunque las explicaciones a estas diferencias requieren, sin duda, de posteriores investigaciones, resulta interesante el alto poder discriminante entre chicos y chicas de esta variable sociométrica. El estatus de rechazo, tanto ponderando como no el orden de preferencia, y en ambos criterios -"equipos de trabajo" y "simpatía"- resulta más elevado en el caso de los chicos. Este resultado podría indicar mayores problemas de integración socio-escolar en los varones. Además, las chicas realizan también un mayor número de elecciones positivas de compañeros/as, con los cuales les gustaría trabajar en equipo. Así, aunque se ha señalado en estudios previos un patrón de amistad más extensivo en el caso de los chicos (Furman y Buhrmester, 1985), en nuestra investigación son las chicas las que muestran una mayor expansividad positiva.

Otra conclusión, que podemos extraer de los resultados, es un menor nivel de autoestima física y emocional en las chicas. La preadolescencia y adolescencia, etapa evolutiva en la cual se encuentra la muestra de esta investigación, se caracteriza por ser una etapa en la cual la preocupación por la apariencia física es mayor. Sin embargo, esta preocupación resulta más intensa en las chicas que en los chicos (Lerner y Karabenick, 1974). Parece que existe una mayor presión cultural hacia la importancia del atractivo físico en las chicas (Kroger, 1996), lo cual podría explicar estas diferencias. Por otra parte, las investigaciones que avalan que, durante la adolescencia, los chicos disfrutan de mayor autoconcepto físico que las chicas son numerosas (Pallas et al., 1990; Marsh, 1993; Eccles et al., 1993; Lila, 1995). Las exigencias en cuanto a su físico que se le hacen a la joven adolescente, junto con los rápidos cambios y transformaciones que experimenta en esta fase de la vida tendrían como consecuencia un menor autoconcepto físico (Lila, 1995).

En relación con la menor autoestima emocional de las chicas, este resultado confirma algunos estudios previos (Lila, 1995; Cotterell, 1996) y podría relacionarse con patrones de género. En este sentido, es posible que existan, tal y como señala Veiga (1995), estereotipos sexuales que permitan una mayor expresión de la agresividad en los varones. Si aceptamos estos estereotipos sexuales, la expresión de la agresividad estaría más reprimida en las chicas. Esta mayor preocupación por el control de los impulsos agresivos podría relacionarse con el menor rechazo de los iguales y, también, con mayores expresiones de nerviosismo ante situaciones nuevas e interacciones con personas de autoridad. Esta menor confianza en la propia capacidad para afrontar estas situaciones se reflejaría, a su vez, en una menor autoestima emocional.

Analizando, a continuación, las diferencias relacionadas con el curso académico, se constata que los niños de los cursos inferiores -de 5º y 6º curso- se diferencian de los niños de cursos superiores -de 7º y 8º curso-, principalmente, en la percepción del clima escolar. Así, los niños de cursos inferiores perciben mayor implicación de los alumnos en las tareas del aula, mayor afiliación entre los alumnos y mayor organización en la clase. Estas diferencias podrían estar relacionadas con distintas exigencias curriculares y de organización docente en función del curso académico. En este sentido, mientras en los cursos inferiores es más habitual permitir la interacción entre alumnos, en los cursos superiores la importancia del contenido curricular y del estudio individual, generalmente, se incrementa substancialmente. Los alumnos, conforme avanzan los cursos escolares tienen mayor número de profesores y de asignaturas, el rendimiento académico parece discriminar más entre alumnos y la presión hacia la competitividad suele aumentar (Seidman et al., 1994). Los resultados de la presente investigación parecen confirmar la percepción que los alumnos tienen de estas diferencias, que se reflejan en el clima del aula.

Sin embargo, aunque hay una percepción de menor afiliación e implicación en los chicos/as de cursos académicos superiores, el número de elecciones positivas y reciprocidades positivas son mayores que en los chicos/as de cursos inferiores. Estas diferencias pueden relacionarse con cambios evolutivos. Los chicos/as de cursos superiores se encuentran más plenamente situados en la adolescencia, etapa evolutiva caracterizada por las "grandes amistades" (Sullivan, 1953). Así, las diferencias detectadas en relación con las reciprocidades positivas, esto es, elecciones mutuas, podrían estar reflejando esta característica evolutiva.

Finalmente, también se constata a partir del análisis de los resultados obtenidos que los niños de cursos académicos superiores muestran una menor autoestima académica y física. Con respecto a la menor autoestima académica, ésta parece relacionada con las características curriculares y de organización docente, señaladas previamente. Además, este resultado confirma estudios previos que, igualmente, han señalado una disminución en la autoestima académica asociada con las mayores exigencias de rendimiento en los cursos académicos superiores (Seidman et al., 1994). La menor autoestima física de los niños de 7º y 8º curso en relación con los niños de 5º y 6º curso puede explicarse en función de la diferente edad cronológica. Estos chicos se sitúan más plenamente en el periodo de la adolescencia, que como hemos comentado, conlleva una mayor preocupación por la apariencia y capacidad físicas.

Por último, señalar que aunque en esta investigación hemos constatado la existencia de diferencias en autoestima, percepción del clima escolar, variables sociométricas y percepción del alumno por el profesor, en función del sexo y del curso académico, se requiere de un mayor número de investigaciones. En posteriores estudios, debería alcanzarse un

Cava, M.J. y Musitu, G. (1999). La integración escolar: un análisis en función del sexo y el curso académico de los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (18), 297-314

conocimiento más preciso de las diferencias existentes, así como de las posibles explicaciones a estas diferencias, las cuales han sido únicamente esbozadas en este trabajo. Igualmente, sería de interés analizar la bidireccionalidad de las relaciones profesor/alumnos y sus implicaciones en el ajuste escolar, una tarea en la que nos encontramos empeñados en la actualidad.

BIBLIOGRAFÍA

- 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*. 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.
- Belle, D. (1989). Gender differences in children's social networks and social support. En D. Belle (Ed.), *Children's social networks and social support*. 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., 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*. New York: Cambridge University Press.
- Cooley, C.H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scibner's.
- Cotterell, J. (1996). *Social networks and social influences in adolescence*. London: Routledge.
- 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.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R.D. y Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent coping*. London: Routledge.
- Furman, W. y Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21, 1016-1024.
- 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.
- González, J. (1990). *Sociometría per ordinador: El test sociomètric*. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Generalitat Valenciana.
- Hargreaves, D. (1978). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea.
- Hymel, S. y Rubin, K.H. (1985). Children with peer relationships and social skills problems: Conceptual, methodological, and developmental issues. En G.J. Whitehurst (Ed.), *Annals of child development*, vol. 2. Greenwich, CT: JAI Press.
- Jackson, S. y Rodriguez-Tome, H. (1993). *Adolescence and its social words*. LEA, Hillsdale.
- Kroger, J. (1996). *Identity in adolescence*. London: Routledge.

- Cava, M.J. y Musitu, G. (1999). La integración escolar: un análisis en función del sexo y el curso académico de los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (18), 297-314
-
- 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.
- Lerner, R.M. y Karabenick, S.A. (1974). Physical attractiveness, body attitudes, and self-concept in late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 3, 307-316.
- Lever, J. (1976). Sex differences in the games children play. *Social Problems*, 23, 478-487.
- 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.
- Markus, H. y Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Marsh, H.W. (1993). The multidimensional structure of academic self-concept: Invariance over gender and age. *American Educational Research Journal*, 30, 4, 841-860.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press. (Trad. cast.: *Mente, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós. 1972).
- Miranda, A., Llacer, M.D. y Rosello, B. (1991). Análisis conductual de los escolares olvidados y rechazados a través de estimaciones de padres y profesores. *Revista de Psicología de la Educación*, Vol. 3, nº 7, 31-39.
- Moos, R.H., Moos, B.S. y Trickett, E.J. (1989). *Escalas de Clima Social*. Madrid: TEA Ediciones.
- Musitu, G. y Pascual, J. (1981). *Problemática del rechazado escolar: Detección e integración*. Programas de Investigación Nacional. INCIE. Madrid.
- Musitu, G., Román, J.M., Clemente, A. y Estarrelles, R. (1984). Variables psicosociales que discriminan a los escolares bien adaptados de los rechazados. *Universitas Tarraconensis*, VI(1), 59-70.
- Newcomb, A.F. y Bagwell, C.L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117, 2, 306-347.
- Pallas, A.M., Entwisle, D.R., Alexander, K.L. y Weinstein, P. (1990). Social structure and the development of self-esteem in young children. *Social Psychology Quarterly*, 53, 4, 302-315.
- 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.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980). *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova. (1968, *Pygmalion in the classroom: teacher expectations and pupils intellectual development*. New York: Holt, Rinehart y Winston).
- Rubin, K.H., LeMare, L.J. y Lollis, S. (1990). Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Seidman, E., Allen, L., Aber, J.L., Mitchell, Ch. y Feinman, J. (1994). The impact of school transitions in early adolescence on the self-system and perceived social context of poor urban youth. *Child Development*, 65, 507-522.
- Selman, R.L. (1976). Toward a structural analysis of developing interpersonal relationships concepts. En A. Pick (Ed.), *The Annual Minnesota Symposium on Child Psychology*. Minnesota: University of Minnesota Press.

Cava, M.J. y Musitu, G. (1999). La integración escolar: un análisis en función del sexo y el curso académico de los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (18), 297-314

Selman, R.L. (1980). *The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analyses*. New York: Academic 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.

Tietjen, A.M. (1982). The social networks of preadolescent children in Sweden. *International Journal of Behavior Development*, 5, 111-130.

Veiga, F.H. (1995). *Transgressao e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de século.

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.