

RAZONES DE DESAGRADO EN LAS CHICAS DE CUARTO, SEXTO Y OCTAVO CURSO, EN PORTUGAL

Freire, S.

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
Portugal

Gambo, P.

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal

García Bacete, F. J.

Departamento Psicología Evolutiva y Educativa
Universitat Jaume I, Castellón, España
Grupo GREI

Fecha de Recepción: 1 Enero 2019

Fecha de Admisión: 30 Abril 2019

RESUMEN

Los estudios sobre las relaciones entre iguales han reportado los beneficios positivos para el desarrollo social y emocional y además para el ajuste escolar. Sin embargo, ciertas características llevan a que algunos alumnos sean menos aceptados por sus iguales. Algunos estudios sugieren que hay diferencias entre géneros: las chicas establecen más frecuentemente relaciones de amistad cercana entre díadas y triadas mientras que las de los chicos se producen más probablemente en una red social más amplia. Además, las relaciones entre agresión y estatus social parecen diferir entre género: las chicas utilizan más la agresión relacional o social, manifestada por comportamientos de exclusión, *gossip* negativo y amenazas verbales y estos comportamientos son considerados menos adecuados llevando a más rechazo para las chicas que así se comportan. Así, comprender los motivos por los cuales las chicas y chicos rechazan a sus iguales es muy importante pues permite señalar los aspectos más valorados en la interacción y relación con los otros a más de mejorar las intervenciones que tienen como objetivo la integración en el grupo de iguales.

En este trabajo buscamos identificar los motivos señalados por las chicas para no escoger a un compañero para jugar o estar en el recreo. Respondieron al cuestionario sociométrico 841 alumnos (418 chicas) de tres cursos escolares: 126 chicas en 4º curso, 83 chicas en 6º curso y 209 chicas en 8º curso. La análisis de contenido de 1272 motivos, con base en una categorización preestablecida ha revelado que, en general, los motivos más referidos por chicas y chicos están relacionados con el comportamiento del alumno objeto de elección negativa. Sin embargo, las chicas refieren a

más motivos relacionados con *Comportamientos Agresivos*, en particular los que si relacionan con *Intimidación*.

Palabras clave: relaciones con iguales; motivos de rechazo; tarea sociométrica; análisis de contenido

ABSTRACT

The studies regarding peer relationships have reported the positive outcomes for social and emotional development as for adjustment to school. However, some characteristics are associated with less acceptance by peers. Other studies suggest that there are differences between genders: girls usually tend to establish friendships between dyads or triads while boys tend to create bonds in larger groups. Besides, the relation between aggression and social status also seems to differ between genders: girls use more social or relational aggression, exhibited by more behaviours of exclusion, negative gossip and verbal threats and these behaviours are as well considered less adequate, prompting more rejection of the girls who display them. Therefore, understanding the reasons expressed by girls for rejecting a peer is particularly relevant in order to understand the more valued aspects of the interaction and relationships with peers and consequently, to improve the interventions which aim for the integration in the peer group.

In the present study we identify the reasons expressed by girls for rejecting peers when playing or hanging out during recess. 841 students (418 girls) answered a sociometric task. Students were enrolled in 4th grade (126 girls), 6th grade (83 girls) and 8th grade (209 girls). Content analysis of the 1272 reasons using a previous categorization suggested that, in general, reasons mentioned by girls and boys for not choosing a peer to play with or hang out with are related to the behaviours of the nominated. However, girls mentioned more frequently aggressive behaviours, in particular the ones involving intimidation.

Keywords: peer relationships; reasons for rejection; sociometric task; content analysis

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre las relaciones entre iguales han reportado beneficios para el desarrollo social y emocional (e.g., Ladd, 2010; Rubin, Bukoswki & Bowker, 2015). En contrapartida, dificultades en el establecimiento de las relaciones entre iguales y en la aceptación por parte del grupo, generan consecuencias negativas para el ajuste escolar y para el desarrollo social y emocional (e.g., Gifford-Smith & Brownell, 2003; Ladd, 2005). Por otra parte, el rechazo entre iguales es una situación relativamente estable (García Bacete, García & Monjas, 2008; Kuhne & Wiener, 2000). Lev-Wiesel, Nuttman-Shwartz y Sternberg (2006) incluso consideran que la exclusión y agresión por parte de los iguales y la pérdida de red social se puede considerar una experiencia traumática. Por lo tanto, investigar las variables que afectan las experiencias sociales entre iguales es importante para la promoción del bienestar de los niños y jóvenes y para la prevención de consecuencias problemáticas producidas por relaciones poco satisfactorias entre iguales (Rubin et al., 2015).

En general, los estudios han señalado que ciertas características sobresalen en el grupo de alumnos rechazados, por ejemplo, niveles más elevados de agresividad o retraimiento/aislamiento social (e.g., García Bacete, Sureda, & Monjas, 2010; Rubin et al., 2015); y niveles bajos de competencias sociales, en particular, capacidades prosociales (Van den Berg, Burk & Cillessen, 2015). Esos estudios tienden a hacer foco en los comportamientos o características cognitivas de los alumnos rechazados (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Sin embargo, las percepciones y evaluaciones de los iguales también influyen en y justifican el comportamiento ante el rechazado (Hennessy, Swords & Heary, 2007). En efecto, como consecuencia de la evaluación negativa del grupo, los iguales pue-

den desarrollar conductas más explícitas hacia el alumno rechazado, en concreto, pueden impedir su interacción y participación en juegos u otras actividades; y presentar conductas agresivas o verbales (e.g., Sandstrom & Zakriski, 2004).

Asimismo, ante el hecho de que las personas suelen sentirse más confortables con unas personas más que con otras, desarrollando incluso antipatía hacia ciertas personas, y que además que “el desagrado parece ser un sentimiento más complejo que el agrado” (Rodkin, Pearl, Farmer, & van Acker, 2003, p. 82), nos parece importante explorar los motivos que subyacen a esa antipatía. Este constituye uno de los objetivos del presente estudio.

Por otra parte, la mayoría de los estudios sobre las experiencias sociales entre iguales se han centrado exclusivamente en los chicos o no han considerado las diferencias entre géneros (e.g., Farmer, Hall, Leung, Estell, & Brooks, 2011). Sin embargo, las investigaciones resaltan que hay diferencias entre ellos. Tanto para chicos como para chicas, la hiperactividad y retraimiento social han sido asociadas al rechazo, no obstante, la agresión explícita ha sido asociada al rechazo, pero solo en los niños pequeños (Wood, Cowan & Baker, 2002). Además, las relaciones entre agresión y estatus social parecen diferir entre género: las chicas utilizan más la agresión relacional o social, manifestada por comportamientos de exclusión, *gossip* negativo y amenazas verbales y estos comportamientos son considerados menos adecuados llevando a más rechazo para las chicas que así se comportan (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Por otra parte, en varios estudios la muestra de alumnos rechazados tiene más chicos que chicas (e.g., García Bacete et al., 2010; Martín-Antón, Monjas, García Bacete, Jiménez Lagares, 2016). Posiblemente por eso se hayan investigado los diferentes subgrupos de chicos rechazados (e.g., French, 1988; García Bacete et al., 2014) y pocos sean los estudios que han investigado la heterogeneidad de las chicas rechazadas (Bell-Dolan, Foster & Christopher, 1995; French, 1990). Al comparar a chicas rechazadas con populares de primaria, French (1990) descubrió que las primeras evidenciaban mayores niveles de inhibición social, ansiedad y dificultades académicas. Por consiguiente, contrastando con los estudios centrados en los chicos, en los cuales sobresalen un grupo más largo de chicos rechazados con comportamientos agresivos, bajos niveles de auto-control y problemas de comportamiento (French, 1988), la presencia de los comportamientos internalizados caracteriza el grupo más sobresaliente de chicas rechazadas.

Los estudios enfocados en las relaciones de amistad añaden igualmente otros datos importantes. En general, entre los 4 y los 12 años, niños y niñas pasan la mayoría de su tiempo de recreo exclusivamente con iguales del mismo género, patrón que se repite en la elección de las amistades en la adolescencia (Maccoby, 2002a). Sin embargo, algunos estudios sugieren que hay diferencias entre géneros: las chicas establecen más frecuentemente relaciones de amistad cercana en diadas y triadas (donde comparten más detalles sobre su vida y sus inquietudes), siendo más probable que las de los chicos se produzcan en una red social más amplia (Gifford-Smith & Brownell, 2003; Maccoby, 2002a).

En suma, comprender los motivos por los cuales los chicos y las chicas rechazan a sus iguales es muy importante, pues permite señalar los aspectos más valorados en la interacción y relación con los otros, además de mejorar las intervenciones que tienen como objetivo la integración en el grupo de iguales.

OBJETIVOS

En este trabajo buscamos identificar los motivos señalados por las chicas para no escoger a un compañero o compañera para jugar o estar en el recreo, comparando chicas y chicos en diferentes cursos escolares. Como es un estudio exploratorio, no hemos establecido hipótesis previamente. No

RAZONES DE DESAGRADO EN LAS CHICAS DE CUARTO, SEXTO Y OCTAVO CURSO, EN PORTUGAL

obstante, como los estudios con enfoque en las experiencias sociales con iguales sugieren diferencias entre género y edades, entonces esperamos que chicas y chicos en cursos escolares distintos presenten diferentes motivos para no escoger a un compañero.

METODOLOGÍA

Muestra y/o participantes

De 1075 alumnos, de 49 aulas (de 23 escuelas del distrito de Lisboa) que tenían la posibilidad de integrar el estudio, 234 alumnos (21.9%) no respondieron al cuestionario sociométrico. De la muestra de alumnos que han respondido al cuestionario (841), 47.0% eran chicas. Los alumnos tenían entre 8 y 18 años ($M = 11.82$, $DP = 2.03$). 27.6% asistían al 4º curso, 23.4% son de 6º curso y 49.0% de 8º curso. Hay diferencias significativas en la proporción chicas y chicos en cada curso $\chi^2(2) = 8.316$, $p = 0.016$ (Tabla 1). En el 4º curso y 8º curso hay más chicas mientras en el 6º curso hay más chicos (Tabla 1).

Tabla 1.
Caracterización en porcentaje de la muestra que completó la tarea sociométrica

	4º Curso ($n = 232$)	6º Curso ($n = 197$)	8º Curso ($n = 412$)
Género			
Chicas	54.3	42.1	50.7
Edad	$M = 9.20$ (SD = 0.20)	$M = 11.36$ (SD = 0.96)	$M = 13.40$ (SD = 1.07)

Ochenta alumnos (7.4%) no indicaron a un compañero y 16 alumnos (1.5%) señalaron pero no justificaran su elección. Por tanto, el análisis de datos recae sobre los 1272 motivos presentados por los 744 alumnos que han respondido al cuestionario y presentado al menos un motivo para su nominación. La mayoría de los alumnos (64.0%) ha presentado dos motivos para no escoger a un compañero ($M = 1.88$, $DT = 0.52$).

Instrumentos utilizados

El instrumento para la recogida de los datos ha sido un cuestionario sociométrico donde se pidió a cada alumno que indicase con quién más y con quién menos le gustaba pasar tiempo en el recreo y que justificase su respuesta al menos con un motivo. Las nominaciones eran ilimitadas. Para el presente estudio se consideran exclusivamente las nominaciones negativas.

Procedimientos

Los datos recogidos para el presente estudio forman parte de un estudio más largo en el cual se aplicaron varios cuestionarios en cada aula por un miembro de ese proyecto. El proyecto ha obtenido permiso del Ministerio de Educación y de la Comisión Nacional de Protección de Datos. Además, se pidió autorización para la participación al director de cada centro escolar y al adulto responsable de cada alumno. El cuestionario sociométrico fue aplicado, en la hora establecida por el profesor encargado de cada aula, en una sesión de 40-50 minutos (tiempo total de la aplicación de los distintos instrumentos).

Análisis de Datos

Para hacer el análisis de contenido, hemos utilizado una categorización creada primeramente por García Bacete, Carrero Planes, Marande Perrin y Musitu Ochoa (2017) y que se encuentra sumariada en la tabla siguiente (Tabla 2).

*Tabla 2.
Categorización de los motivos*

Supracategorías	Categorías	Subcategorías
Comportamiento/Conductual Conductas y comportamientos manifestados por el compañero señalado	Comportamientos Agresivos Manifestación de comportamientos directos del compañero señalado, con intención de hacer daños personales o físicos o generar inseguridad y miedo	Físicos
		Verbales
		Intimidación
	Molestias al bienestar Manifestación de comportamientos de baja intensidad que causan incomodidad o que interfieren con lo que el alumno que escoge quiere, cuando o como quiere, causándole estrés o irritación	
	Comportamientos sociales y escolares problemáticos Comportamientos sociales o escolares manifestados por el alumno señalado y que atentan contra las normas o son inadecuados; o déficits en habilidades sociales y escolares necesarias para el suceso relacional y educacional; o dificultades con el cumplimiento de expectativas y objetivos	
	Dominancia Comportamientos manifestados por el alumno señalado que intentan imponer su posición o influenciar a los demás para ventaja propia	
Preferencia/Identidad Razones basadas en procesos de atracción	Identidad Personal Procesos de atracción personal	Preferencia Voluntad de estar con otros compañeros para compartir actividades o juegos; o por placer proveniente de esa relación; o preferencias distintas de las suyas
		Desagrado Voluntad de no establecer una relación o compartir tiempo y amistad con el alumno señalado
	Identidad Social Procesos de atracción social (relacionados a la pertenencia de grupo y procesos estereotipantes)	
Desconocimiento/Falta de Familiaridad Falta de familiaridad, desconocimiento personal, ausencia de actividades y que reflejen bajo interés en querer conocer con el alumno señalado		

Fuente: García Bacete et al. (2017)

RESULTADOS

Las chicas presentaron un total de 673 motivos para no escoger a un compañero (28 no indicaron a nadie y 5 sí lo hicieron pero sin presentar un motivo) y los chicos un total de 599 (52 no señalaran a nadie y 11 identificaron a algún compañero pero no presentaron un motivo).

Los resultados indican que, en general, los motivos que son más referidos por ambos géneros están relacionados con el comportamiento del alumno objeto de elección negativa (42.3% y 47.7%, respectivamente) (Ver Tabla 3).

A pesar de no haber diferencias significativas entre chicos y chicas en relación con los motivos señalados $\chi^2(2) = 5.268, p = .072$, hay tendencias de respuesta que se destacan en cada uno de los géneros. Las principales diferencias surgen dentro de la Supracategoría *Comportamiento* (Tabla 4). Además, la evolución de los motivos relacionados con el comportamiento a lo largo de la escolaridad sigue un patrón distinto en chicas y chicos.

Tabla 3.
Distribución de los motivos por cada Supracategoría (porcentaje)

	Chicas (n = 673)	Chicos (n = 599)
Comportamiento/Conductual	42.3	47.7
Preferencia/Identidad	37.4	31.6
Desconocimiento/ Falta de Familiaridad	20.2	20.7

Diferencias de género

Las chicas presentan más motivos relacionados con *Comportamientos Agresivos* como justificación para no querer jugar o estar con un compañero en el recreo (34.4% contra 28.8% señalados por chicos; Tabla 4). Al contrario, los chicos refieren más a los comportamientos que causan incomodidad y que interfieren en la concretización de sus objetivos o de los del grupo, y que causan estrés o irritación (*Molestias al bienestar*) (39.7%).

Tabla 4.
Distribución de los motivos dentro de la Supracategoría *Comportamiento* (porcentaje)

	Chicas (n = 282)	Chicos (n = 285)
Comportamientos Sociales y Escolares Problemáticos	31.6	27.4
Molestias al bienestar	29.8	39.7
Dominancia	4.3	4.2
Comportamientos Agresivos	34.4	28.8

Por otro lado, se comprueba que los comportamientos de *Intimidación* son los motivos (de la categoría de *Comportamientos Agresivos*) que ambos géneros refieren más para no escoger pasar tiempo con un compañero, aunque sean más señalados por las chicas que por los chicos (respectivamente, 50.5% y 37.80%) (Tabla 5). Además, los chicos se refieren más que las chicas a motivos que conllevan *Agresión Física* (respectivamente, 26.8% y 17.5%).

Tabla 5.

Distribución de los motivos dentro de la categoría *Comportamientos Agresivos* (Porcentaje)

	Chicas (n = 97)	Chicos (n = 82)
Verbales	32.0	35.4
Físicos	17.5	26.8
Intimidación	50.5	37.8

Evolución de los motivos por género a lo largo de la escolaridad

En general, el patrón de evolución de los motivos a lo largo de la escolaridad es semejante para ambos géneros. Los motivos relacionados con el *Comportamiento* van decreciendo a lo largo de la escolaridad para chicas y chicos (4º curso: 57.4% y 63.4%; 6º curso: 46.7% y 54.0%; 8º curso: 31.5% y 35.0%). Por el contrario, los motivos relacionados con las *Preferencias* tienden a aumentar de forma gradual a lo largo de la escolaridad para las chicas (31.2%, 38.5% y 40.8%, respectivamente), pero en el caso de los chicos el crecimiento es del 6º para el 8º curso. Finalmente, los motivos relacionados con *Desconocimiento* con el compañero señalado tienen un crecimiento más marcado del 6º para el 8º curso, para ambos géneros (Tabla 6).

Tabla 6.

Distribución de los motivos por cada Supracategoría por género a lo largo de la escolaridad (porcentaje)

	4º Curso		6º Curso		8º Curso	
	Chicas (n = 202)	Chicos (n = 161)	Chicas (n = 135)	Chicos (n = 161)	Chicas (n = 336)	Chicos (n = 277)
Comportamiento/Conductual	57.4	63.4	46.7	54.0	31.5	35.0
Preferencias/Identidad	31.2	26.7	38.5	26.7	40.8	37.2
Desconoc/Falta de Familiaridad	11.4	9.9	14.8	19.7	27.7	27.8

Además, hay diferencias entre chicas y chicos que sobresalen respecto a las subcategorías del *Comportamiento*. En el 4º curso, mientras las chicas señalan sobre todo los motivos relacionados con *Comportamientos Agresivos* (39.8% vs 21.4%) los chicos señalan sobre todo comportamientos de *Molestias al bienestar* (35.3% vs 29.1%). En el 6º curso, los chicos siguen presentando más motivos relacionados con las *Molestias al bienestar* (39.1% contra 31.7% - chicas) mientras que las chicas mencionan más los *Comportamientos Escolares y Sociales Problemáticos* (36.5% contra 32.2% - chicos). Aunque el 8º curso siga el mismo patrón que el 6º curso para ambos géneros, prevalecen también los motivos relacionados con *Comportamientos Agresivos* (33.0% - chicas y 30.2% - chicos).

RAZONES DE DESAGRADO EN LAS CHICAS DE CUARTO, SEXTO Y OCTAVO CURSO, EN PORTUGAL

Tabla 7.
Distribución de los motivos de la Categoría Comportamientos por género a lo largo de la escolaridad (Porcentaje)

	4° Curso		6° Curso		8° Curso	
	Chicas (n = 113)	Chicos (n = 102)	Chicas (n = 63)	Chicos (n = 87)	Chicas (n = 106)	Chicos (n = 96)
Comportamientos Escolares y Sociales Problemáticos	26.6	26.5	36.5	32.2	34.0	24.0
Molestias al bienestar	29.2	35.3	31.7	39.1	29.2	44.8
Dominancia	4.4	9.8	4.8	1.1	3.8	1.0
Comportamientos Agresivos	39.8	28.4	27.0	27.6	33.0	30.2

En cuanto a la distribución de los motivos asociados a la Categoría de los *Comportamientos Agresivos*, chicas y chicos presentan también patrones distintos (Tabla 7). Mientras que para las chicas los motivos relacionados con *Intimidación* son los más referidos en toda la escolaridad (respectivamente, 44.4%, 47.1% y 60.0%), esto pasa solo en los chicos del 8º curso.

Las chicas tienden a señalar menos que los chicos a motivos de *Agresión Física*, a lo largo de escolaridad. Sin embargo, para ambos, esos motivos pierden expresividad a lo largo de escolaridad, siendo más relevantes en lo 4º curso para los chicos (48.3% contra 33.3% de las chicas). Para ambos géneros, la *Agresión Verbal* empieza a ganar expresividad a lo largo de la escolaridad, siendo los más señalados por chicas del 8º curso (40% contra 34.5% - chicos).

Tabla 8.
Distribución de los motivos de las subcategorías de Comportamientos Agresivos por género a lo largo de la escolaridad (Porcentaje)

	4° Curso		6° Curso		8° Curso	
	Chicas (n = 45)	Chicos (n = 29)	Chicas (n = 17)	Chicos (n = 24)	Chicas (n = 35)	Chicos (n = 29)
Verbales	22.2	24.1	41.2	50.0	40.0	34.5
Físicos	33.3	48.3	11.8	29.2	0	3.4
Intimidación	44.4	27.6	47.1	20.8	60.0	62.1

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio tuvo como objetivo la identificación de los motivos señalados por chicas y chicos de escuelas primarias y secundarias, para no escoger a un compañero para jugar o estar en el recreo. Los resultados indican que no hay diferencias entre chicas y chicos, considerando los motivos de *Comportamiento*, *Preferencias* y *Desconocimiento*. Los motivos relacionados con los comportamientos manifestados por el alumno señalado van decreciendo a lo largo de la escolaridad y, en cambio, los relacionados con procesos de atracción personal van creciendo, para ambos géneros. Sin embargo, al considerar los diferentes tipos de comportamiento se revela que para las chicas sobresalen los motivos relacionados con comportamientos agresivos mientras que para los chi-

cos sobresalen los comportamientos que causan incomodidad, estrés o irritación del que señala. Conviene aclarar que este es el patrón para las chicas del 4º y 8º curso, pero no para las del 6º curso. Para ellas, son los motivos relacionados con comportamientos escolares y sociales problemáticos o no normativos son los más señalados. Para los chicos, los comportamientos de *Molestias al bienestar* permanecen como motivos más señalados a lo largo de la escolaridad. Nuestros resultados coinciden con el estudio de Martín-Antón et al. (2016) que muestra que niveles elevados de comportamientos inmaduros y falta de atención en el primero curso caracterizan los alumnos rechazados y acrecen que estos comportamientos son evaluados negativamente también por los chicos más grandes.

Para ambos géneros, sobresalen los motivos asociados a la intención de asustar a otros mediante el uso de amenazas o abusos (*Intimidación*). Las conductas de agresión con el objetivo de causar daño físico tienden a decrecer como motivos señalados a lo largo de la escolaridad tanto para las chicas como para los chicos, siendo estos motivos particularmente evidentes en los chicos más pequeños (4º curso). En cambio, las conductas de agresión verbal con el objetivo de dañar la imagen o reputación y/o causar daños psicológicos y emocionales tienden a crecer como motivos señalados a lo largo de la escolaridad, siendo más significativas para los chicos del 6º curso y para las chicas más grandes (8º curso).

Los resultados indicados están alineados con la literatura que revela diferencias de género en las experiencias sociales entre pares (Asher & Weeks, 2018; Rubin et al., 2015). Las chicas suelen estar más implicadas en el uso de agresiones relacionales o sociales, manifestado, por ejemplo, por comportamientos de exclusión, *gossip* negativo y amenazas verbales, llevando estos comportamientos a más rechazo para las chicas que así se comportan (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Otras investigaciones (e.g., Coie; Dodge, Terry & Wright, 1991) sugieren que mientras los comportamientos que conllevan amenazas, daños o intimidación son estrategias más adaptativas en chicas y chicos más pequeños como forma de establecer dominación en las relaciones sociales, con el paso de los años pueden ser percibidas por los iguales como negativas y poco sofisticadas. Nuestros resultados muestran que para las chicas, la intimidación es el motivo más significativo para no gustarles un compañero a lo largo de la escolaridad. Además, para ellas, la agresión verbal gana importancia como motivo para no gustarles un compañero, siendo particularmente relevante para las más grandes.

Ante el hecho de que chicos y chicas suelen preferir compartir su tiempo libre y de recreo con miembros del mismo género (Rodkin et al., 2003), que desde edades tempranas existe esa preferencia en relaciones de amistad (Maccoby, 2002b) y cuando hay interacciones que envuelvan a miembros de los dos géneros, en particular en primaria, esas tienden a ser negativas y fuertemente reguladas por normas sociales (Rodkin et al., 2003), podría ser importante explorar en estudios futuros la relación entre el género del alumno que señala su preferencia negativa y el del alumno que es por él señalado y asimismo examinar se los alumnos señalan motivos diferentes para compañeros del mismo género y para compañeros de género distinto. Además, examinar como difieren los motivos presentados por chicas y chicos con diferentes estatutos sociométricos puede ser también importante para comprender la dinámica que ocurre entre el grupo de iguales y dar una contribución para entender fenómenos como la victimización y el acoso escolar.

Reconocimientos

El presente estudio hace parte de un proyecto financiado pela agencia pública portuguesa para la investigación en ciencia, tecnología e innovación (Fundação para a Ciência e Tecnologia – FCT; PTDC/MHC-CED/4150/2014) y fue suportado por una beca de la Fundación Carolina para una estancia de investigación en la Universidad Jaime I, Castellón, España.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asher, S. R., & Weeks, M. S. (2018). Friendships in childhood. In A. L. Vangelisti, & D. Perlman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Personal Relationships* (2nd edition; pp. 119-134). Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/9781316417867.011.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., Terry, R. & Wright, V. (1991). The role of aggression in peer relations: An analysis of aggression episodes in boys' play groups. *Child Development*, 62, 812-826.
- Bell-Dolan, D. J., Foster, S. L. & Christopher, J. S. (1995). Girl's peer relations and internalizing problems: Are socially neglected, rejected, and withdrawn girls at risk? *Journal of Clinical Child Psychology*, 24 (4), 463-473. doi: 10.1207/s15374424jccp2404_10.
- Farmer, T. W., Hall, C. M., Leung, M.-C., Estell, D. B., & Brooks, D. (2011). Social prominence and the heterogeneity of rejected status in late elementary school. *School Psychology Quarterly*, 26 (4), 260-274. doi:10.1037/a0025624.
- French, D.C. (1988). Heterogeneity of Peer-rejected boys: aggressive and nonaggressive subtypes. *Child Development*, 59, 976-985.
- French, D.C. (1990). Heterogeneity of Peer-rejected Girls. *Child Development*, 61(6), 2028-2031.
- García Bacete, F. J., Carrero Planes, V. E., Marande Perrin, G., & Musitu Ochoa, G. (2017). Understanding rejection between first-and-second-grade elementary students through reasons expressed by rejecters. *Frontiers in Psychology*, 8, 462 - 485. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00462
- García Bacete, F., Sureda, I., & Monjas, M. I. (2008). Distribución sociométrica en las aulas de chicos y chicas a lo largo de la escolaridad /Sociometric distribution of boys and girls during all the schooling period. *Revista de Psicología Social*, 23, 63-74. doi: 10.1174/021347408783399480
- García Bacete, F. J., Jiménez, I., Muñoz, M. V., Marande Perrin, G., Monjas, M. I., Sureda, I., Martín, L.J., Ferrà, P. & Sanchiz, M. L. (2014). El rechazo entre iguales en su contexto interpersonal: Una investigación con niños y niñas de primer ciclo de primaria. Castellón: Fundacion Davalos - Fletcher.
- García Bacete, F. J., Sureda, I., & Monjas, M. I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26, 123-136.
- Gifford-Smith, M. & Brownell, C. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-294. doi: 10.1016/S0022-4405(03)00048-7.
- Hennessy, L., Swords, E., & Heary, C. (2007). Children's understanding of psychological problems displayed by their peers: a review of the literature. *Child: care, health and development*, 34 (1), 4-9. doi: 10.1111/j.1365-2214.2007.00772.x
- Kuhne, M., & Wiener, J. (2000). Stability of Social Status of Children with and without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23, 64-75. doi:10.2307/1511100.
- Ladd, G. (2005). *Children's peer relations and social competence*. New Haven: Yale University Press.
- Lev-Wiesel, R., Nuttman-Shwartz O., & Sternberg, R. (2006). Peer rejection during adolescence: psychological long-term effects - a brief report. *Journal of Loss and Trauma*, 11, 131-142. doi: 10.1080/15325020500409200.
- Maccoby, E. E. (2002a). Gender and Group Process: A Developmental Perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 11(2), 54-58. doi:10.1111/1467-8721.00167.
- Maccoby, E. E. (2002b). Gender and Social Exchange: A developmental Perspective. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 95, 87-103. doi: 10.1002/cd.39.
- Martin-Antón, L. J., Monjas, M. I., García Bacete, F. J., & Jiménez-Lagares, I. (2016). Problematic Social Situations for Peer-Rejected Students in the First Year of Elementary School. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-11. doi:10.3389/fpsyg.2016.01925.

- Rodkin, P. C., Pearl, R., Farmer, T. W., & Van Acker, R. (2003). Enemies in the gendered societies of middle childhood: Prevalence, Stability, Associations with Social Status and Aggression. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 102, 73-88. doi: 10.1002/cd.90.
- Rubin, K. H., Bukowski, W.M., & Bowker, J. C. (2015). Children in Peer Groups. In Bornstein, M. H., Leventhal, T. & Lerner, R. M. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (7th Edition; pp.175-222). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc. doi: 10.1002/9781118963418.
- Sandstrom, M. & Zakriski, A. (2004). Understanding the experience of peer rejection. In J. Kupersmidt & K. Dodge (Eds.). *Children's peer relations* (pp.100-118). Washington D.C.: American Psychological Association.
- Van den Berg, Y., Burk, W., & Cillessen, A. (2015). Identifying Subtypes of Peer Status by Combining Popularity and Preference: A Cohort-Sequential Approach. *Journal of Early Adolescence*, 35 (8), 1108–1137. doi: 10.1177/0272431614554704
- Wood, J. J., Cowan, P. A., & Baker, B. L. (2002). Behavior problems and peer rejection in preschool boys and girls. *Journal of Genetic Psychology*, 163 (1), 72-88. doi:10.1080/00221320209597969

