

TEMES D'ESTUDI

P **ercepción del profesor y estatus sociométrico en el grupo de iguales.**

Cava, María Jesús y Musitu, Gonzalo

Area de Psicología Social. facultad de Psicología. Universidad de Valencia.

Avda. Mediterráneo, 44-9. Alfafar. 46910. Valencia

Teléfono particular de María Jesús Cava: 96 375 56 59 ; 96 361 09 16

e-mail: María.J.Cava@uv.es

RESUMEN

El objetivo de este estudio es analizar las diferencias en la percepción del alumno por el profesor, en función del estatus sociométrico del niño -rechazado, ignorado, popular o de estatus medio-. La muestra está constituida por 537 alumnos de ambos sexos y de edades comprendidas entre los 10 y 16 años, y por 21 profesores. Para la obtención de los tipos sociométricos se utilizó un cuestionario sociométrico. La percepción de los profesores de sus alumnos en cuanto a rendimiento académico, futuro éxito académico, cooperación en clase y aceptación por sus iguales se evaluó mediante la escala EA-P. Los resultados de los análisis efectuados indican una percepción más favorable de los niños populares y menos favorable de los niños rechazados e ignorados.

PALABRAS CLAVE

Estatus sociométrico, Niños rechazados, Niños ignorados, Percepción del profesor.

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the teachers' perception differences of their students in function of the children's sociometric status -rejected, neglected, popular or average status-. A sample of 537 students of both sexes, whose ages ranged from 10 to 16, and 21 teachers was employed. To get the sociometric groups it was used a sociometric questionnaire. Also it was administered the EA-P scale to get the teachers' perception of their students in academic achievement, future academic success, cooperation in classroom and peer acceptance. Analyses indicate that there is a more positive perception of the popular children and less positive of the rejected and neglected children.

KEY WORDS

Sociometric status, Rejected children, Neglected children, Teachers' perception.

Una de las características más significativas del contexto escolar es la presencia continua de procesos de interacción social. En concreto, podemos diferenciar dos tipos de interacción: la interacción que se produce entre iguales -entre alumnos- y la interacción alumno-profesor (García, 1989). Ambos tipos de interacción entrañan marcadas diferencias para el desarrollo psicossocial del niño. Con respecto a la relación entre iguales, ésta se caracteriza por la simetría y por ser una relación basada en la igualdad y la reciprocidad entre sujetos con destrezas similares. De hecho, estas relaciones se caracterizan por la igualdad y por no existir diferencias de estatus y poder (Haselager, 1997). No obstante, esta igualdad de estatus es sólo inicial puesto que, a través de la interacción continuada, surgirán también diferencias de estatus en los grupos de iguales. Así, encontramos algunos niños por los que sus compañeros muestran especial preferencia y aprecio -niños populares-, gozando éstos de mayor poder e influencia. Habitualmente, se trata de niños que cooperan y apoyan a sus iguales, son atentos y considerados, se comportan conforme a las reglas y se implican activamente en conductas prosociales y en interacciones positivas (Coie y Dodge, 1988).

Por el contrario, encontramos también otros niños que ocupan un estatus muy diferente en su grupo de iguales, son los niños de bajo estatus social. Dentro

MÉTOD

de este grupo, se han diferenciado, principalmente, dos subgrupos: los niños rechazados y los niños ignorados (Coie, Dodge y Kupersmidt, 1990). Según Malik y Furman (1993), entre el 10% y el 15% de los niños son rechazados por sus compañeros. La mayoría de estos niños son percibidos por sus compañeros como niños agresivos, hiperactivos, que violan las reglas sociales, desorganizan el grupo y entran a menudo en conflicto con el profesor. También, aunque con menor frecuencia, se encuentran niños rechazados sumisos (Rubin, LeMare y Lollis, 1990). En cuanto a los niños ignorados, se trata de niños que reciben muy poca atención de sus compañeros y que se caracterizan, en general, por su timidez. Estos niños tienden a jugar en solitario y son menos interactivos. Son pacíficos, reservados, respetan las reglas y se implican en actividades socialmente aceptables, aunque de un forma aislada (Coie et al., 1990). Finalmente, a estos tres grupos sociométricos descritos habría que añadir un cuarto grupo, el de los niños de estatus medio, que sería el más numeroso en los grupos de iguales.

El análisis de las diferencias de estatus en los grupos de iguales, así como el estudio de las características de cada subgrupo son aspectos que adquieren cada vez mayor interés por parte de los investigadores, especialmente desde principios de los años 80 (Asher, 1990; Cava, 1998, 2000). En concreto, y con respecto a los niños rechazados, se ha constatado que su pobre estatus sociométrico se relaciona con agresividad, soledad, conducta disruptiva, pobre rendimiento académico, autoconcepto negativo y problemas de ajuste en la adolescencia y edad adulta (Musitu, Ferrer y Pascual, 1980; Parker y Asher, 1987; Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990).

En lo referente a las relaciones profesor-alumno, las investigaciones en este área se han caracterizado por un excesivo énfasis en los aspectos relativos al rendimiento académico de los alumnos (García, 1989; Cava, 1998). No

obstante, el profesor constituye con frecuencia un «otro significativo» para el niño, de modo tal que su «feedback» influye de manera significativa en su autoestima, en su rendimiento y en sus relaciones sociales con el resto de compañeros (Hargreaves, 1978; García, 1989; Machargo, 1991). En este sentido, uno de los aspectos más analizado en relación con la influencia del profesor en sus alumnos es el relativo al efecto de las expectativas. En función de su percepción del alumno, el profesor genera unas expectativas concretas para ese niño. Se trata de inferencias acerca del rendimiento presente y futuro y de la conducta en general del alumno (García, 1991). Aunque actualmente no se considera que el efecto de las expectativas sea tan directo como Rosenthal y Jacobson (1968/1980) plantearon al constatarse la presencia de factores mediacionales, tampoco se duda de la existencia de este efecto (Díaz-Aguado, 1994). Normalmente, el efecto de las expectativas es mayor en alumnos más pequeños y en aquellos que no tienen claramente definido un concepto de sí mismos en el área en la cual el profesor comunica sus expectativas (Hargreaves, 1978).

Para algunos niños las relaciones interpersonales en el contexto escolar -tanto con los iguales como con el profesor- parecen especialmente problemáticas. Con la finalidad de un mayor conocimiento de las conexiones entre ambos tipos de relaciones y, en concreto, de las percepciones que el profesor tiene de sus alumnos planteamos esta investigación. El objetivo es analizar las posibles diferencias en la percepción que el profesor tiene de los alumnos en función del estatus sociométrico de éstos. Se consideraron cuatro tipos sociométricos: niños rechazados, niños ignorados, niños populares y niños de estatus medio. Estos tipos sociométricos se obtuvieron mediante la utilización de un cuestionario sociométrico elaborado para esta investigación.

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 alumnos oscila entre los 10 y los 16 años, aunque la mayoría (86.6%) se sitúa entre los 11 y los 14 años. Estos niños cursaban los antiguos niveles escolares de 5º (n=101), 6º (n=156), 7º (n=82) y 8º (n=198) de E.G.B. En cuanto al nivel socioeconómico de los alumnos, éste es similar en los tres centros escolares y, en su mayoría, corresponde a un estatus socioeconómico medio-bajo. En este estudio, colaboraron también los profesores de estos alumnos. Estos profesores (n=21) cumplieron la escala EA-P, que evalúa la percepción del profesor de cada uno de sus alumnos.

Instrumentos.

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

TEMES D'ESTUDI

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 fue de 0.958, lo que indica una adecuada consistencia interna 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 esta técnica se ha extendido ampliamente en las últimas décadas (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 elec-

ción negativa -¿Quién crees que no te habrá elegido...?-. El método es nominativo, con posibilidad ilimitada de respuesta y ponderando el orden de pre-

rencias en ambos casos. Los análisis se efectuaron utilizando el paquete estadístico SPSS.

Variables	SC	gl	MC	F	p
Exito en la E.G.B.	210.6088	3	70.2029	52.2952	<.0001
Cooperación en clase	357.3791	3	119.1264	51.6669	<.0001
Rendimiento	558.2819	3	186.0940	54.2024	<.0001
Aceptación compañeros	617.6066	3	205.8689	92.9058	<.0001

Variables	Rechazados	Ignorados	Estatus medio	Populares
Exito en la E.G.B.	2.5696 a1	3.0323 a1	3.8577 a2	4.5957 b
Cooperación en clase	5.0709 a1	5.5806 a1	6.6959 a2	7.6915 b
Rendimiento	4.1139 a1	4.5484 a1	5.8015 a2	7.4096 b
Aceptación compañeros	4.5443 a1	4.9032 a1	6.4270 a2	7.9362 b

ferencia. 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 centraremos, 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

Se han realizado varios análisis de varianza con el objetivo de comprobar en qué medida los tipos sociométricos considerados -niños populares, rechazados, ignorados y de estatus medio- presentan diferencias significativas en la percepción que de ellos tiene el profesor. Puesto que hemos obtenido estos tipos sociométricos en función de dos criterios -«trabajar en equipo» y «simpatía»-, analizaremos las posibles dife-

Criterio «equipos de trabajo».

Los resultados de los análisis de varianza efectuados, considerando los tipos sociométricos generados en función del criterio «trabajar en equipo», se muestran en la tabla I. Con respecto a esta variable, consideramos que existen diferencias entre los distintos grupos en las cuatro dimensiones que componen el instrumento de medida de la percepción del profesor -estimación del éxito futuro del alumno, cooperación en clase, rendimiento y aceptación por sus compañeros-.

Los resultados de la tabla I muestran la existencia de diferencias en la percepción del profesor de sus alumnos en función del tipo sociométrico. Estas diferencias significativas no se producen sólo en la percepción que el profesor tiene del grado de aceptación del alumno/a por sus compañeros/as ($F=92.9058$; $p<.0001$) sino también en las tres dimensiones restantes que se han considerado: rendimiento ($F=54.2024$; $p<.0001$), cooperación en clase ($F=51.6669$; $p<.0001$) y estimación de éxito académico futuro ($F=52.2952$; $p<.0001$). En la tabla III, se presentan las medias de cada grupo señalando aquellas diferencias que han resultado estadísticamente significativas después de la aplicación del test de Tukey.

Tal y como se observa en la tabla II, las medias en las cuatro dimensiones son significativamente superiores en el caso de los niños populares. Así, estos niños son percibidos de un modo más favorable por sus profesores. Los profesores consideran en mayor medida que estos niños -niños populares- concluirán con éxito la educación obligatoria y que tienen un mayor rendimiento académico. Asimismo, perciben que cooperan más en clase y que son más aceptados por sus compañeros.

En segundo lugar, los profesores muestran diferente percepción de los niños ignorados y rechazados con respecto a los de estatus medio. Los niños de estatus medio son percibidos más positivamente por el profesor en las cua-

riterio por el cual hemos preguntado a los alumnos y en función del cual han expresado sus preferencias. Los resultados de estos análisis de varianza se muestran en la tabla III.

En la tabla III observamos que los tipos sociométricos difieren significativamente en la variable "percepción del profesor". Al igual que observábamos en la tabla I, también en esta ocasión las cuatro dimensiones de percepción del profesor han resultado significativas. Así, constatamos la existencia de diferencias significativas entre los 4 tipos sociométricos obtenidos a partir del criterio de «simpatía» en la estimación que el profesor hace del éxito futuro del alumno en el ámbito académico ($F=28.3221$; $p<.0001$), en su percep-

de estatus medio son percibidos por el profesor en las cuatro dimensiones consideradas de un modo más favorable que los alumnos rechazados e ignorados por sus iguales, no existiendo diferencias significativas entre estos dos últimos grupos en ninguna dimensión.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos muestran una percepción diferente del profesor de los niños de distintos tipos sociométricos. El profesor percibe más favorablemente a los alumnos populares, algo menos favorablemente a los alumnos de estatus medio y, finalmente, la percepción menos favorable corresponde a los alumnos rechazados e ignorados. Estas diferencias en la percepción del profesor en función del grupo sociométrico fueron obtenidas con el criterio sociométrico de «equipos de trabajo» y con el de «simpatía».

Estos resultados confirman estudios previos sobre la idoneidad de utilizar los informes del profesor para identificar a niños con problemas de integración social (Malik y Furman, 1993). Sin embargo, en este estudio no encontramos diferencias significativas en la percepción que el profesor tiene de los niños rechazados e ignorados. En este sentido, cabe señalar que si bien ambos tipos sociométricos presentan problemas de integración social, las diferencias entre ambos grupos son considerables. Así, en estudios previos se ha constatado la mayor estabilidad temporal del estatus de rechazado, en comparación con el estatus de ignorado, y los mayores problemas de adaptación en la adolescencia y edad adulta de los niños rechazados. De hecho, es el grupo de niños rechazados el que ha sido considerado, con frecuencia, como «grupo de riesgo» y no así el grupo de niños ignorados (Musitu et al., 1980; Parker y Asher, 1987). Por tanto, estos resultados nos indicarían la necesidad de no considerar los informes del pro-

VARIABLES	SC	gl	MC	F	p
Exito en la E.G.B.	128.1333	3	42.7111	28.3221	<.0001
Cooperación en clase	235.9600	3	78.6533	30.8508	<.0001
Rendimiento	326.4306	3	108.8102	27.9081	<.0001
Aceptación compañeros	494.3851	3	164.7950	66.8995	<.0001

VARIABLES	Rechazados	Ignorados	Estatus medio	Populares
Exito en la E.G.B.	2.8116 a1	2.9811 a1	3.8221 a2	4.4146 b
Cooperación en clase	5.1681 a1	5.6755 a1	6.6872 a2	7.4049 b
Rendimiento	4.4420 a1	4.3585 a1	5.8775 a2	6.8720 b
Aceptación compañeros	4.4638 a1	5.0503 a1	6.4161 a2	7.7724 b

tro dimensiones consideradas. Por otra parte, la percepción del profesor de los alumnos rechazados e ignorados no difiere en ninguna de las cuatro dimensiones.

Criterio «simpatía».

A continuación, se muestran los resultados de los análisis de varianza efectuados con la finalidad de comprobar la existencia de diferencias entre los niños rechazados, ignorados, populares y de estatus medio en las cuatro dimensiones de percepción del alumno por el profesor. No obstante, en esta ocasión, los cuatro tipos sociométricos se han generado en función del criterio «simpatía». Ha variado, por tanto, el

grado de cooperación del alumno en clase ($F=30.8508$; $p<.0001$), en la estimación del rendimiento del alumno ($F=27.9081$; $p<.0001$) y en la percepción del profesor del grado en que el alumno es aceptado por sus compañeros/as ($F=66.8995$; $p<.0001$). En la tabla IV se presentan las medias en cada una de estas dimensiones para cada tipo sociométrico, señalándose aquellas diferencias entre medias que son estadísticamente significativas.

Los profesores expresan, también en este caso, una percepción significativamente más favorable de los alumnos populares con respecto al resto de alumnos del aula. A su vez, los alumnos

TEMES D'ESTUDI

profesor como única fuente de evaluación de las relaciones entre iguales en aquellos estudios centrados en los niños con problemas de integración social. Las medidas relativas a la percepción del profesor son, sin duda, importantes; pero probablemente deberían ser combinadas con otras medidas tales como cuestionarios sociométricos.

Por otra parte, observamos que la percepción menos favorable del profesor respecto de los alumnos con dificultades de integración social abarca las cuatro dimensiones consideradas: grado de aceptación del niño por sus compañeros, grado de cooperación del niño en las actividades de la clase, rendimiento del alumno y estimación de su éxito académico futuro. Así, respecto de la primera dimensión -grado de aceptación del niño por sus compañeros- apreciamos que el profesor, con las salvedades antes mencionadas, tiene un conocimiento de las relaciones que existen entre sus alumnos bastante precisa y coincidente, además, con las percepciones que sus alumnos tienen entre sí.

Con respecto a la segunda dimensión, constatamos que el profesor percibe un menor grado de cooperación de los niños rechazados e ignorados en las tareas del aula. Con respecto a los niños rechazados, es posible que esta percepción se deba al mayor número de conductas disruptivas de estos niños en el aula. En el caso de los niños ignorados, puede ser consecuencia de su mayor retraimiento. No obstante, también es posible que exista cierta transferencia o generalización de unas dimensiones a otras. Así, por ejemplo, aquellos niños que tienen problemas de integración social podrían también ser percibidos como niños que se esfuerzan poco en las tareas académicas, que muestran poca colaboración, etc. Se produciría así una especie de «halo negativo» en torno a estos niños, que llevaría a atribuirles más características negativas de las que poseen (Malik y Furman, 1993).

Finalmente, también el profesor percibe a los niños con problemas de integración social como niños con un rendimiento académico inferior, y considera más improbable su éxito académico en el futuro -concretado en la conclusión con éxito de la enseñanza obligatoria-. Esta percepción parece sustentarse en la realidad cotidiana, en la cual el profesor está habituado a evaluar a sus alumnos y, en consecuencia, dispone de información respecto de su rendimiento real. En este mismo sentido, existen numerosos estudios que han relacionado el estatus de rechazo con un pobre rendimiento académico (Parker y Asher, 1987; Kupersmidt et al., 1990; Wentzel y Asher, 1995). No obstante, también es posible que las percepciones negativas del profesor acerca del rendimiento de estos niños tengan un efecto en su rendimiento académico. Las expectativas del profesor, una vez formadas, se transmiten verbal y no verbalmente a los alumnos, concediendo más atención a algunos, y manifestando que se espera menos de otros. Aunque las expectativas no se cumplen de un modo automático y existen factores mediacionales en su influencia, el profesor es para la mayor parte de sus alumnos un «otro significativo» cuya opinión afectará a su autoconcepto y a su rendimiento académico. Por tanto, podríamos considerar tanto la posibilidad de un efecto del rendimiento en la percepción que el profesor tiene del alumno como un efecto de esta percepción en el rendimiento académico del alumno.

En definitiva, podemos señalar la existencia de una percepción diferente del profesor con respecto a los distintos tipos sociométricos, siendo esta percepción menos favorable en el caso de los niños con problemas de integración social. Si bien, tal y como se ha señalado, esta percepción puede ser un reflejo del conocimiento que el profesor tiene de la realidad social de su aula (Taylor, 1989), tampoco debería desdenarse la posibilidad de la influencia de

estas expectativas en la perpetuación de los roles sociales en el grupo. Este es un aspecto sobre el cual sería interesante continuar posteriores investigaciones.

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*. New York: Cambridge University Press.
- 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. (en prensa).
- Coie, J.D. y Dodge, K.A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child Development*, 59, 815-829.
- 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.
- 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.
- 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). *Sociometria per ordinador: El test sociomètric*. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Generalitat Valenciana.

Hargreaves, D. (1978). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea.

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*. New York: Cambridge University Press.

Machargo, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española.

Malik, N.M. y Furman, W. (1993). Practitioner review: Problems in children's peer relations: What can the clinician do?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 34, 8, 1303-1326.

Musitu, G., Ferrer, J. y Pascual, J. (1980). El líder y el rechazado escolar. *Revista de Psicología y Pedagogía Aplicadas*, Vol. XII, nº 23-24, 121-135.

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.

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.

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.

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.



DISTEST

DISTRIBUCIÓN DE TESTS PSICOLÓGICOS Y MATERIAL PSICOTÉCNICO: TEA Y MEPSA

Calle Bélgica, 24, 1º, 2ª. • Teléfono y Fax 96 360 63 41 • 46021 VALENCIA

- MATERIAL PSICOTÉCNICO
- INFORMÁTICA Y AUDIOVISUALES
- Tests
- MATERIAL DIDÁCTICO
- Bibliografía
- CURSOS MONOGRÁFICOS
- APARATOS ENURESIS
- BIOFEEDBACK

HORARIO: Lunes a Viernes, de 9 a 14 y de 16 a 19 h.