

La evolución de la popularidad entre iguales desde el inicio de la educación primaria



Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Tesis Doctoral presentada por

Dña. Irene Jiménez Lagares

Director de la Tesis Doctoral

Dr. Francisco Juan García Bacete

Prof. Titular del Dpto. de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y
Metodología

Sevilla, octubre de 2015

Índice general

PRESENTACIÓN	1
1. LA POPULARIDAD ENTRE IGUALES: CONCEPTUALIZACIÓN Y DESARROLLO	5
1.1 La conceptualización de la popularidad.	8
1.1.1 La popularidad como concepto social	9
1.1.2 Los dos tipos de popularidad: la historia de una confusión	12
1.1.3 La popularidad en el marco de las relaciones con iguales: aportaciones teóricas relevantes	17
1.1.3.1 El aprendizaje social: modelos de prestigio.....	18
1.1.3.2 La teoría de la personalidad de Sullivan: el creciente interés por el estatus	19
1.1.3.3 Las redes sociales	20
1.1.3.4 La sociometría	21
1.1.4 Una propuesta integradora desde la sociometría: el modelo de Cillessen (2011)	21
1.2 La medición de la popularidad.	30
1.2.1 La investigación cualitativa.....	30
1.2.2 La investigación cuantitativa	30
1.2.2.1 Nominaciones de popularidad	31
1.2.2.2 Escalas de calificación de popularidad.....	31
1.2.2.3 Subconjuntos de nominadores	32
1.2.2.4 Clasificaciones de grupo	32
1.2.3 <i>Medidas sociométricas alternativas</i>	33
1.2.4 <i>Propiedades psicométricas</i>	34
Fiabilidad	34
Estabilidad	35

Validez discriminante con preferencia	35
Diferencias edad	36
Validez de constructo: correlaciones con conducta social	36
1.2.5 <i>A modo de conclusión sobre la evaluación de la popularidad</i>	37
1.3 El desarrollo de la popularidad	38
1.3.1 La popularidad como competencia social: el lado brillante de la popularidad.	39
1.3.2 Popularidad, agresividad y dominancia: ¿el lado oscuro de la popularidad?	42
1.3.3 El poder de la popularidad: procesos de influencia.....	45
1.3.4 Popularidad y ajuste emocional.....	48
1.3.5 Popularidad y género.	49
1.4 A modo de conclusión.	54
2. OBJETIVOS	55
3. MÉTODO	59
3.1 Diseño.....	61
3.2 Muestras.....	63
3.2.1 Muestra 1	63
Participantes no informantes en Muestra 1.....	67
Participantes informantes en la Muestra 1	69
3.2.2 Muestra 2 (longitudinal).....	70
Muestra 2: participantes en 1º	70
Muestra 2: participantes en 2º	71
Muestra 2: participantes en 3º	71
3.3 Procedimiento.....	72
3.4 Instrumentos y variables	73

3.4.1	Instrumentos de posición, relaciones y redes (iguales informantes)	73
3.4.2	Instrumentos de autoinforme.....	88
3.5	Análisis de valores perdidos	95
3.6	Instrumentos del profesorado	96
3.7	Estrategia analítica.....	97
4.	EL PUNTO DE PARTIDA: LA POPULARIDAD AL INICIO DE LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA.....	101
4.1	La perspectiva dimensional.....	104
4.1.1	La popularidad e indicadores derivados.....	104
4.1.2	Correlatos de la popularidad con otras variables	106
	Correlaciones con otros indicadores de posición en las aulas	106
	Correlatos con variables de conducta.....	112
	Correlatos con variables de influencia y dominancia en el grupo.....	114
	Correlatos con experiencias de relación con los otros: simpatías, antipatías, victimización.....	116
	Correlatos con ajuste emocional: soledad, percepción de hostilidad y percepción de aceptación por los iguales	117
	Una síntesis de las relaciones de la popularidad con las variables analizadas ..	119
4.1.3	La popularidad y la preferencia social: semejanzas y diferencias.....	121
	Semejanzas y diferencias en las relaciones de la popularidad y la preferencia con variables de conducta	121
	Semejanzas y diferencias en las relaciones de la popularidad y la preferencia con influencia y dominancia	122
	Semejanzas y diferencias en las relaciones entre experiencias con los iguales y la popularidad y la preferencia	123
	Semejanzas y diferencias en las relaciones entre ajuste emocional y la popularidad y la preferencia.....	124

	Síntesis de la perspectiva dimensional	125
4.2	La perspectiva tipológica: el tipo popular-preferido.....	126
4.2.1	El tipo popular-preferido.....	126
4.2.2	Perfiles de los tipos populares-preferidos.....	127
	Perfil conductual de los tipos	128
	Perfil de influencia y dominancia	129
	Perfil de victimización	130
	Perfil de ajuste socioemocional.....	130
	Síntesis de los perfiles asociados a la tipología popular-preferido	130
4.2.3	El tipo popular-preferido en los grupos	132
4.2.3.1	Análisis de las díadas.....	133
4.2.3.2	Análisis de los grupos.....	133
4.2.3.3	Perfiles de los grupos con miembros de alto estatus	134
	Estilo de conducta en los grupos	134
	Influencia y dominancia en los grupos	135
	Victimización en los grupos.....	135
	Ajuste emocional en los grupos	135
4.2.3.4	Síntesis de los perfiles de los grupos	137
5.	LA EVOLUCIÓN DE LA POPULARIDAD EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA ESCOLARIDAD	139
5.1	Análisis de la estabilidad de los constructos de popularidad y preferencia ..	142
5.1.1	Estabilidad absoluta de la popularidad y la preferencia.....	143
5.1.2	Estabilidad relativa de la popularidad y la preferencia	145
5.2	Correlaciones entre popularidad y preferencia a lo largo de los tres tiempos.	147
5.3	Relaciones de popularidad y preferencia con otras variables.....	148

5.3.1	Correlaciones de preferencia y popularidad con variables de conducta	149
	Análisis de las correlaciones entre popularidad y preferencia y variables de conducta.....	151
	Análisis de las correlaciones entre popularidad y preferencia e influencia y dominancia.....	154
	Análisis de las correlaciones entre popularidad y preferencia y variables de ajuste emocional.....	157
	Análisis de las correlaciones entre popularidad y preferencia y variables de ajuste emocional.....	158
	Análisis de las correlaciones entre popularidad y preferencia y variables de centralidad.....	160
5.4	Aportación de las habilidades sociales y la agresividad a la popularidad.....	163
5.4.1	Regresiones con habilidades sociales y agresividad directa como variables predictoras.....	164
	Análisis del primer curso.....	164
	Segundo.....	168
	Tercero.....	173
	Síntesis de las aportaciones de las habilidades sociales y la agresividad directa sobre popularidad y preferencia.....	176
5.4.2	Regresiones con habilidades sociales y agresividad relacional como variables predictoras.....	178
	Síntesis de las aportaciones de las habilidades sociales y la agresividad relacional sobre popularidad y preferencia.....	186
5.6	Contribución de los estilos de liderazgo (influencia y dominancia en la popularidad).....	188
	Síntesis de las aportaciones de influencia y dominancia sobre popularidad....	190
5.7	Mediación de la variable influencia en la predicción de la popularidad por las habilidades sociales.....	191

5.8	Modelo de ecuaciones estructurales.....	201
6.	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	205
6.1	La relación de la popularidad con otros indicadores de posición en las aulas, las variables de conducta, la influencia y la dominancia y el ajuste emocional	208
6.2	De la popularidad y la preferencia social como dos constructos distintos....	213
6.3	El perfil mixto o biestratégico de la popularidad	219
6.4	Reformulando a Cillessen: ¿hay que estudiar la popularidad en los años iniciales?.....	221
6.5	Una propuesta integradora: ¿qué significa la popularidad en los primeros años de la educación primaria?.....	223
6.6	Algunas conclusiones finales, fortalezas y debilidades del estudio	224
	REFERENCIAS	229
	ANEXOS	249

Agradecimientos

Muchas gracias a Francisco por acogerme como doctoranda, pese a que, a estas alturas, no podía albergar ni la más mínima esperanza de que fuera a ser una doctoranda fácil. He aprendido mucho de él y con él, y no solo de sociometría. Y para que al menos lo lea aquí: “Sí, muy a menudo llevas razón”.

Gracias a los miembros del GREI, A Inés, a Jorge, a Inma, a Patricia y a mi querida M^a Luisa, que hubiera disfrutado mucho viendo estas páginas. Y muy especialmente a Ghislaine, por repetirme las medidas repetidas tantas veces como hizo falta. Y por enviar matrices, instrumentos, análisis, sintaxis y fotos de su nieto. Cada cosa sirvió para su propósito. Gracias a todas esas colaboradoras tan eficaces del GREI, han sido tantas que no puedo recordarlas a todas.

Gracias también a las alumnas y alumnos internos que han pasado horas con nosotros en los colegios.

Más que gracias, mucho más, a mi madre, a mi hermana Cristina, a mi hermana Leticia y a mi cuñado-hermano José Luis por cuidar de mi familia cuando yo no podía. No sé qué hubiera ocurrido sin ellos, y no me refiero solo a la tesis.

Gracias a Isa, Bea, Pilar, Moi y Xandra, por echarme una mano con lo laboral en esta última fase. A Moi, a Xandra y a Victoria tengo que agradecerles además que me hayan hecho reír con cosas que, a lo mejor, eran de llorar. Han sabido *alterar el orden*.

A mi *camionera* favorita, por el HLM y por lo demás, y a Águeda por asumir con rapidez, eficacia e ilusión su labor como tutora.

Muchísimas gracias a Ana López, por su ayuda inestimable y su paciencia con mis ataques de pánico.

Gracias a Mariló por su interés constante; a los amigos *foreros*, por las ganas que tienen de que esto termine para verme; a Esther, por las ganas que tiene de que esto termine para hacer cosas juntas; y a los del Puma, por aplazar con confianza *la fiesta del cordero*.

Gracias en especial a Lali, que me facilitó tantos datos cuando mi tesis era otra; y a Lupe, que aunque no sea consciente, también está deseando de que termine. También a mi gente de Ciencia en Bulebar, que me hace más lista y me ha hecho más llevadera algunas de estas últimas noches. Y a las dos Marías que me dan de desayunar. Y a Concha, que de ansiedad sabe un ratito.

Darles las gracias a Victoria y a Carlos podía ocupar más de las páginas que aquí se presentan, así que me lo voy a ahorrar. Les daré las gracias frente a frente, en algún lugar, quizás lejos de aquí, y aunque tenga que cantar fados. Sí, fados.

Gracias a Nieves, sin cuyo soporte emocional todo habría sido aún más difícil, y por recordarme que escribiera para mí.

Gracias también a los colegios que nos acogieron, al profesorado que nos facilitó las visitas, y a todos y cada uno de los niños y niñas que, pacientemente, contestaron todas nuestras preguntas, *aunque fueran las mismas*. Verlos crecer ha sido una experiencia emocionante.

Gracias, papá, por insistir.

Dedicatoria

A mi padre. Ojalá, ojalá hubiera llegado a tiempo.

A Claudia, para que no se preocupe nunca de ser popular y no dude nunca de que es querida.

¿Quiénes son las favoritas o favoritos de vuestra clase?

“Mira, de las cosas buenas que me preguntes, te voy a decir siempre a los mismos; y de las malas, pues a los otros mismos también.”

Sara, 6 años, cansada de evaluar reputación

“Las listas porque ayudan con los deberes. Y las que son amigas de todos, porque juegan cada día con tres niños diferentes y dejan sus cosas... Y son muy pelotas, siempre dicen cosas buenas de los demás, aunque sean mentiras.”

María, 8 años

“En mi clase hay tres favoritos, dos niños y una niñas, creo que porque son muy trabajadores y destacan. Pero también está J., que es el guay de la clase, que es muy chulito y muy creído. A mí no me cae bien, pero es favorito.”

Juanito, 10 años

“En mi clase los dos favoritos son dos niños que hacen siempre el loco, se pegan y hacen el gracioso. Son los favoritos de la clase, no de la seño, ¿eh?”

Beatriz, 11 años

“Los favoritos son favoritos porque son favoritos. Es bueno que vuelen.”

Guillermo, 3 años, poderosa popularidad

PRESENTACIÓN

Sentir que se pertenece a un grupo es una necesidad básica de los seres humanos (Baumeister y Leary, 1995; Geoff y MacDonald, 2010), y el grupo de iguales, especialmente el que comparte actividades, interacciones y afiliaciones dentro de un aula, tiene una particular relevancia en este sentido proporcionando un contexto privilegiado para el desarrollo de competencias socioemocionales (Harris, 1995; Ladd, 1990). Se puede afirmar, por tanto, que la exclusión de este grupo implicará sufrimiento para quienes la padezcan, mientras que el éxito en el grupo traerá aparejadas ventajas evidentes.

Los caminos que llevan al rechazo y la exclusión y el sufrimiento y el riesgo aparejado a estos fenómenos se conocen en profundidad, pero, ¿qué significa *tener éxito* en el grupo? ¿Significa ser querido o tener influencia? ¿Significa contar con muchos amigos o tener poder sobre tus iguales? ¿Y qué consecuencias tiene ese éxito grupal? ¿Siempre son consecuencias positivas? Lo que la investigación acerca de la popularidad muestra es que, precisamente, parece haber maneras distintas de tener éxito entre los iguales, y que estos distintos modos de notoriedad grupal guardan relaciones cuanto menos complejas con características conductuales y de personalidad y con el ajuste posterior.

Este trabajo pretende clarificar algunos aspectos relacionados con los diferentes modos del éxito social en los grupos, muy especialmente la popularidad, atendiendo a cómo se presentan en el primer año de escolaridad obligatoria, a su evolución en los primeros años, a sus relaciones con características de desempeño social y de ajuste emocional relevantes y a las diferencias de género en ambos aspectos.

Varios son los hándicaps a los que hay que enfrentarse en el estudio de la popularidad. La confusión terminológica y la imposibilidad de usar los términos más apropiados, pero “inexistentes” en nuestra lengua son, sin duda alguno de ellos, y a reflexionar sobre los mismos se dedican algunas páginas a continuación. Pero hay otros,

Presentación

que tiene que ver con las imágenes sociales asociadas al tema: cuando se dice *popular* es inevitable evocar la imagen del *quarterback* y la *capitana del equipo de animadoras* frente a los *no populares*, típicamente asociados al equipo de ajedrez, la banda del colegio y las olimpiadas matemáticas. Desde luego todo esto es ajeno a nuestro contexto, pero es que ni siquiera es tan sencillo en los contextos desde los que se importan estas imágenes. Dicho de otro modo, la popularidad se asocia a la adolescencia, y evoca potentes pero probablemente estereotipadas imágenes. Pero, ¿qué ocurre con los más pequeños? ¿Hay popularidad antes de la preadolescencia? Y, de ser así, ¿significa lo mismo que para los preadolescentes?

El trabajo comienza con el capítulo en que se desarrolla el marco teórico. En la primera parte del capítulo se abordarán las cuestiones más relevantes sobre el estudio de la popularidad, atendiendo al significado de la popularidad como concepto social, cómo llega al campo del estudio de las relaciones entre iguales y cómo se ha ido modificando este significado. Posteriormente se introducirán algunas propuestas teóricas que pueden hacer entender mejor el fenómeno, aportando el marco teórico más reciente, y aún en construcción propuesto por Cillessen (2011). Se aportará una definición tanto conceptual como operativa y se desarrollarán cuestiones relativas a la medición del mismo.

En la segunda parte del capítulo teórico, se dibujará el desarrollo de la popularidad ligada a las dimensiones más relevantes con las que parece relacionarse. Así, la cuestión de la popularidad se verá desde diversas perspectivas: como una forma de competencia social, como un fenómeno relacionado con la agresividad y la dominancia, como una forma de poder e influencia, desde su vertiente de visibilidad y de centralidad y como predictora o resultado de ajuste emocional, para finalizar dedicado un apartado a las diferencias de género. Para todos estos desarrollos, en unos casos más claramente con otros, se analizará en paralelo con lo que se sabe de la preferencia o aceptación social.

La popularidad ha sido relacionada con potenciales trayectorias de riesgo (Mayeux, Sandstrom y Cillessen, 2008; Schwartz y Gorman, 2011), pero dado que estas trayectorias de riesgo se han dibujado para la adolescencia y la adultez emergente, lo que obviamente queda muy fuera de las edades en las que se ha centrado este trabajo, no se

dedicará un apartado explícito a este tema, aunque sí a algunas reflexiones al hilo de otros temas desarrollados.

El segundo capítulo se dedicará a la somera descripción de los objetivos generales y específicos, para dedicar el tercero a las cuestiones y herramientas metodológicas a partir de las que se han abordado estos objetivos. En el apartado metodológico se describen las dos muestras que corresponden a los dos estudios que conforman este trabajo; se describen los procedimientos e instrumentos utilizados y las estrategias analíticas seguidas en función de los objetivos.

Los capítulos cuarto y quinto dan cuenta de los resultados obtenidos en los dos estudios y a partir de las dos muestras descritas previamente. En el cuarto, se presenta una amplia exploración de la popularidad entre iguales desde una perspectiva dimensional y tipológica, merced a una muestra amplia de niñas y niños de 1º de Primaria. En el capítulo quinto, se indaga acerca de objetivos más específicos con una muestra más pequeña seguida desde 1º a 3º.

Por último, en el capítulo sexto, se establecen algunas conclusiones, reflexiones, fortalezas y debilidades del trabajo, así como se plantean posibles líneas de avance futuras.

1. LA POPULARIDAD ENTRE IGUALES: CONCEPTUALIZACIÓN Y DESARROLLO

1. LA POPULARIDAD ENTRE IGUALES: CONCEPTUALIZACIÓN Y DESARROLLO

La popularidad es un concepto central en la investigación sociométrica, pero ha tenido una historia ciertamente accidentada, como se verá en las próximas páginas. Se ha estudiado y hablado de la popularidad, como se ha estudiado y hablado de los populares, sin que los investigadores implicados se hubieran puesto de acuerdo en una conceptualización común de aquello sobre lo que venían trabajando.

Este análisis resulta interesante porque cuenta tanto del tema en sí como de los no tan rectos como se desearían caminos del avance científico. A esto se añade que la popularidad ha sido para los investigadores un tema contra intuitivo, donde las cosas no son como se esperaban o parecían. Se trata, además, de un tema profundamente evolutivo, porque en el trayecto de la infancia a la adolescencia parece cambiar de modo importante.

Por todo esto se dedica el primer apartado a reflexionar sobre qué significa, desde un punto de vista social más amplio, la popularidad, qué se entiende como tal, qué asociamos con ella.

En el segundo apartado llegamos desde el ámbito social amplio al estudio de la popularidad dentro del marco de las relaciones entre iguales. Sin ánimo de exhaustividad, se revisan algunas aportaciones teóricas que pueden ayudar a entender el objeto de estudio, dedicándole especial atención a la sociometría. Se traza el proceloso camino seguido desde el uso polisémico de la popularidad en los inicios del estudio del tema

La popularidad entre iguales: conceptualización y desarrollo

hasta las propuestas precisas de Cillessen, Schwartz y Mayeux (2011) para conceptualizar y medir la popularidad.

En el tercer apartado se entra de lleno en los procesos de desarrollo ligados a la popularidad. Se analizan cuestiones de estabilidad y cambio evolutivo, y se presenta la popularidad desde tres perspectivas: como competencia social, como agresividad y dominio y como poder e influencia. Aunque implícito en las perspectivas mencionadas, se dedicará un epígrafe específico a las relaciones entre popularidad y género. En todas estas propuestas se establecerán las oportunas comparaciones con el constructo con el que está solapada y relacionada, la preferencia o la aceptación social.

Por último, se trazarán las consecuencias a medio y largo plazo de la popularidad, examinando si, como han afirmado muchos estudios, puede hablarse de mecanismos de riesgo asociados a la misma

1.1 La conceptualización de la popularidad.

Este apartado comenzará reflexionando sobre la popularidad en un sentido social amplio, para ir acercándose a la popularidad dentro del marco de las relaciones entre iguales.

Este acercamiento se iniciará narrando la historia de la confusión inicial entre la popularidad y la preferencia; se tratará por tanto de partir del estado de confusión inicial a la claridad conceptual de la propuesta de Cillessen (2011). Pero antes de llegar a ella, se realizará un breve repaso a algunas aproximaciones teóricas, unas más clásicas y otras más novedosas, que pueden ofrecer elementos de interés para la aproximación teórica al fenómeno que nos ocupa. Desde aquí nos referiremos a la propuesta integradora de Cillessen (2011).

A partir de ahí, estará establecido el marco para abordar las cuestiones relativas a la medición del fenómeno, y a las peculiaridades de medirlo en nuestro contexto, donde el lenguaje limita las posibilidades de abordaje del asunto.

1.1.1 La popularidad como concepto social

Si afiliación, poder y logro son los motivos que mueven a los seres humanos, como afirmaban (McClelland, Atkinson, Clark y Lowell, 1976), podría considerarse que la popularidad parece estar relacionada, de un modo u otro, con todos ellos.

Emulando la propuesta de Bukowski (2011) en el capítulo que abre *Popularity in the peer system* (Cillessen *et al*, 2011), el primer paso para abordar la conceptualización de la popularidad ha sido tan simple como acudir al diccionario. Así, la RAE (2015) define popularidad como “*la aceptación y aplauso que alguien tiene en el pueblo, en su primera acepción*”. En la quinta y penúltima acepción, se define el término como “que es estimado o, al menos, conocido por el público en general”. Frente a esto, el diccionario Merriam Webster (2015) define popularity como “*state of being liked, enjoyed, accepted, or done by a large number of people: the quality or state of being popular*”.

Como puede comprobarse, las acepciones castellanas no recogen el significado del fenómeno protagonista de este trabajo, mientras las acepciones inglesas entran de lleno en dicho significado. Un primer obstáculo con el que se encuentra esta aproximación, por tanto, es básico y fundamental: cómo llamar al objeto de estudio que nos ocupa. A este seguirá otro no menos importante: cómo preguntar a niñas y niños por este fenómeno.

Esta pequeña digresión lingüística no es baladí, ya que la introducción del tema de la popularidad en la agenda de la investigación psicológica y sociométrica ha sido controvertida, precisamente, por cómo se han llamado a las cosas.

Bukowski (2011) señala que hay tres rutas por las que un término entra en la investigación. Una de estas rutas es aquella en la que se utilizan expresiones que ya han sido bien definidas. *Aceptación* y *rechazo*, por ejemplo, se vienen utilizando con definiciones precisas desde los años 30. Se conocen sus descripciones, las diferencias entre enfoques y autores, matices, en la mayor parte de los casos.

Una segunda ruta se produce cuando se necesita una nueva expresión para un nuevo constructo. Por ejemplo, cuando se tuvo la necesidad de distinguir entre las agresiones provocadas y las no provocadas, y hubo que elegir nuevas palabras para ambos conceptos, surgiendo la *agresión reactiva* y la *agresión proactiva*.

La popularidad entre iguales: conceptualización y desarrollo

En estas dos primeras rutas, por tanto, una palabra está claramente ligada a un constructo bien definido, previo, o se crea un nuevo término para un constructo que se está definiendo en ese momento entre los investigadores implicados. Son, podría decirse, rutas de claridad conceptual.

La tercera ruta es, sin duda, la más problemática. Y, por supuesto, es la seguida por el término que nos ocupa, la popularidad. En este caso, el término llega de alguna manera *desde fuera*, sin que le haya sido asignada una definición previa y clara. La ruta es, en más de un sentido, contraria a las anteriores. En ella, no solo se importa el término sin una definición precisa, sino, lo que quizá resulte más conflictivo, se asume que la palabra tiene un significado ya establecido y en cierto modo unívoco. Los riesgos de la tercera ruta parecen claros: no saber con certeza qué se estudia al estudiar la popularidad, ni si unos y otros hablan de lo mismo cuando utilizan el término. Este no puede ser un buen camino para la claridad empírica y conceptual.

Así, como se precisará en páginas posteriores, la popularidad se importa desde ámbitos no científicos o desde líneas de investigación distintos y no se redefine desde ahí. Investigadores de diversos enfoques y disciplinas creían estar hablando de lo mismo cuando hablaban de popularidad.

Pero es ahora el momento de intentar comprender en qué consiste la popularidad en un sentido amplio, antes de precisarla en el marco de las relaciones con iguales. De nuevo, se seguirá a Bukowski (2011) en su propuesta explicativa, y no se perderá de vista que también para nuestra lengua la popularidad así entendida es un término importado.

La popularidad, según este autor, se refiere siempre al estatus de una entidad individual dentro de un grupo, de modo que se puede afirmar con certeza que no hay popularidad sin grupo que te haga popular. La popularidad se movería, entonces, en una dialéctica entre la diferenciación y la asimilación grupal. Los individuos necesitan ser individuos y miembros de un grupo simultáneamente, y los grupos necesitan desarrollar dinámicas y procesos colectivos tanto como necesitan reivindicar el valor de sus miembros individuales. La popularidad, para Bukowski, vendría a jugar un papel importante en la resolución de esta dialéctica individuo-grupo: la persona popular es simultáneamente un individuo distintivo y un miembro central del grupo; esto es, se encuentra a la vez diferenciado y asimilado. De algún modo, es capaz de resolver la

dialéctica promoviendo simultáneamente las dinámicas del grupo y su propio estatus. *Es* grupo y *es* individuo destacado dentro del grupo.

Bukowski (2011) propone que para funcionar y sobrevivir un grupo necesita *cohesión*, es decir, extensión y fuerza de los vínculos en el grupo; *armonía*, o un funcionamiento agradable, y un sentido compartido de propósito; y *cambio*, esto es, que el grupo evolucione. De alguna manera, las personas populares pueden estar promoviendo estos valores grupales: la popularidad implica, como se verá, efectividad para que, no solo la persona popular, sino el propio grupo, logren estos objetivos, es decir, los populares, por sus propias características y porque el grupo los considera miembros que cohesionan al grupo, clarifican los objetivos grupales y ayudan a conseguirlos y, como se verá, aportan cierta capacidad de ajuste a situaciones en cambio que ayuda al grupo.

¿Y cómo consiguen los populares todo esto? ¿Es una cuestión de conductas y estrategias adecuadas o de posición adecuada? ¿Los populares son elegidos por sus *virtudes* para desempeñar estos papeles o saben usar las estrategias, en ocasiones manipuladoras, para situarse ahí? En unas palabras particularmente sugerentes de Bukowski, *¿se trata de amor o de poder?*

¿Qué hace la popularidad? ¿Para quién es buena? Hay muchos estudios sobre la *provisión* de diferentes formas de relaciones entre iguales. De la aceptación se conoce bien que aporta sentimiento de inclusión y pertenencia; la amistad, ayuda, compañía, apoyo y autovaloración (para una revisión, (Rose y Rudolph, 2006). Como se verá en las páginas que siguen, popularidad no es, o no es solo aceptación de los iguales (Cillessen y Rose, 2005). Se trata, sobre todo, de un fenómeno perceptual, o, dicho de otro modo, reputacional. Se trata de cómo ven los demás a la persona popular. El concepto sociológico asociado sería el de estatus o posición, es decir, al lugar ocupado en una jerarquía. Y un lugar privilegiado en una jerarquía lleva aparejado poder.

Esta posición privilegiada, como también se comentará más adelante, puede tener sus costes. Mantener la posición requiere un esfuerzo y, en ocasiones, puede implicar acudir a estrategias no netamente positivas.

La popularidad entre iguales: conceptualización y desarrollo

Concluyendo, estudiar la popularidad es en una buena parte la historia de una palabra, polisémica, compleja y llena de aparentes contradicciones; es la historia de un fenómeno situado entre el individuo y el grupo; es la historia de amor del grupo hacia los populares, del poder que estos ejercen en el grupo que los ha elegido como tales y de los modos concretos en que todo esto transcurre.

1.1.2 Los dos tipos de popularidad: la historia de una confusión

Hymel, Closson, Caravita y Vaillancourt (2011) describían la evolución del ámbito de estudio del estatus entre iguales como el camino que ha transitado desde la *atracción sociométrica* a la *popularidad percibida*, y así titularon su capítulo en el *Childhood Social Development*. Aunque acertado en su planteamiento y en la trayectoria descrita, rápidamente queda obsoleto en la terminología utilizada, puesto que no es *popularidad percibida* como va acabar llamándose esta dimensión del estatus social. En ese mismo año, Cillessen (2011) publica su *Popularity in the peer system* y, junto al resto de autores, y como se había sugerido desde otros trabajos bastante anteriores (Babad, 2001), plantea que no se trata de que existan dos popularidades, la sociométrica, que parte de la pregunta de *con quién gusta estar*, y la percibida, que parte de la respuesta a *quién es popular*, sino que existe la popularidad y la aceptación (o preferencia), como dos modos de ser competentes en el grupo. Como se describirá más adelante, lo que es dual no es la popularidad, sino la propia competencia social. Pero esto sería empezar por el final, así que es preciso remontarse a los inicios.

El término popularidad no se usó en los primeros estudios sobre las relaciones entre iguales, pero aparece en todas las referencias importantes de los últimos 60 años (Bukowski, 2011). El primer artículo empírico que incluía esta variable lo publicó Koch en 1933 y hay un artículo de Moreno en fecha tan temprana como 1934 que la incluye el término (Bukowski, 2011).

Desde ahí, el uso del término popularidad se fue extendiendo, y, de hecho, la tipología sociométrica clásica incluía a los *populares* como aquellos que recibían muchas nominaciones positivas de sus compañeros en preguntas del tipo *con quién te gusta estar* o *quiénes son tus mejores amigos* y muy pocas nominaciones negativas en las preguntas opuestas. Desde la sociología, etnografía y enfoques similares también se hablaba de

populares, pero preguntándoles a niñas, niños y adolescentes quiénes eran los populares de sus grupos y, en la mayor parte de los casos, observando quiénes eran los nombrados y cómo se comportaban.

En el establecimiento de la distinción de popularidad y preferencia hay un momento crucial constituido por la confluencia de dos trabajos que, desde enfoques e intereses distintos, llegan a una misma conclusión: había que redefinir con claridad qué se consideraba popularidad entre iguales. Uno es el trabajo de Parkhurst y Hopmeyer (1998), el otro el de LaFontana y Cillessen (1998).

En el primero de ellos, las autoras fueron las primeras en establecer un vínculo entre dos tradiciones de investigación que estaban usando el término popularidad, pero con distintos significados Mayeux, Houser y Dyches (2011). Por una parte, como *popularidad sociométrica*, es decir, sinónimo de aceptación o preferencia social, o *liking*, típicamente en investigaciones conducidas por psicólogos del desarrollo, y fruto de las nominaciones o calificaciones de aceptación que se han descrito hace un instante. Por otra, como una dimensión reputacional, basada sobre todo en la dominancia y el atractivo para los iguales, en aquellos trabajos dirigidos por sociólogos, y derivada de preguntar de un modo directo a niñas, niños, y especialmente a adolescentes, quiénes son los populares o los favoritos de grupo, o aquellos *con quien todos quieren estar*, modos todos ellos desde los que, inicialmente, se preguntó por la popularidad. Parkhurst y Hopmeyer (1998) advirtieron en aquel momento que, aunque ambas dimensiones están relacionadas, no parecen ser de ningún modo constructos idénticos. Y no lo son porque las correlaciones que aparecen entre ambas son moderadas, y presentan, a su vez, correlatos distintos con otras dimensiones.

¿Cuál parecía la clave? Si se les preguntaba a los individuos desde claves relacionales y afectivas, *con quién quieres y te gusta estar*, o si se les preguntaba en clave reputacional, *quiénes son los populares, favoritos de todo el grupo*. Así, a la primera, a la que llamaron desde ese momento *popularidad sociométrica*, se asociaba fundamentalmente a características positivas, mientras que la segunda, que denominaron *popularidad percibida*, basada en la reputación, se relacionaba tanto con atributos positivos como negativos.

La popularidad entre iguales: conceptualización y desarrollo

Mientras tanto, en el segundo trabajo, de ese mismo año, LaFontana y Cillessen (1998)¹ habían diseñado un estudio con viñetas, en el que proponían a niñas y niños en los cursos equivalentes a 4º y 5º de primaria diversas situaciones en las que estaban implicados *populares*, *impopulares* y niños que no eran ni una cosa ni la otra, denominados *neutrales*. Sorprendentemente, al menos en aquellos momentos, encontraron que las respuestas mostraban estereotipos tanto positivos como negativos relacionados con los y las populares. Además, los populares no parecían gustar a los compañeros más que los neutrales, y niñas y niños hacían atribuciones relativamente estables de conducta negativa para los populares. También parecía que a estas edades, ya tenían un concepto bastante bien formado de quiénes eran populares y quiénes impopulares, y que estas concepciones casaban mal con los perfiles sociométricos de popularidad e impopularidad. De hecho, no solo en el sentido que hoy se conoce bien de esas atribuciones negativas a los populares, sino también de una visión más positiva de lo esperada para los impopulares, resultado que, lamentablemente, no parece haberse continuado como objeto de investigación.

La conjunción de estos dos trabajos supuso una llamada de atención: la tradicional concepción de popularidad no funcionaba. Había que aclarar en qué consistían esos dos tipos de “alto estatus”, el que parecía relacionarse con la aceptación y características positivas y el que parecía relacionado con la reputación y tener un perfil mixto (Mayeux, Houser y Dyches, 2011).

Lo que se estaba descubriendo lo resumirían de una manera muy sencilla y clarificadora Lease, Kennedy y Axelrod (2002) alguno años después. ¿Quiénes son los populares?, se preguntaban. Depende de a quién se le pregunte, si a los investigadores sociométricos o a los propios implicados.

Resumiendo todo lo anterior, el término popularidad se ha utilizados de dos modos distintos. En primer lugar, como medida de cuánto gusta o disgusta alguien en un grupo; en este sentido, no se trataría de una variable particular, sino, más bien, de un conjunto de variables relacionadas con las simpatías y antipatías y, por tanto, de la

¹ En este trabajo, Los autores ya citan un trabajo preliminar de Parkhurst y Hopemeyer, una aportación a un congreso de 1995, en el que ya sugerías lo que después aportarían más formalmente en su trabajo de 1998.

aceptación o el rechazo que una persona despierta en el grupo, siendo una medida de las experiencias con los iguales basadas en las relaciones. Parecía bien establecido que estos populares sociométricos, si se puede llamarlos así de momento, eran más simpáticos, cooperativos, prosociales y habilidosos socialmente que sus compañeros (Newcomb, Bukowski y Pattee, 1993).

En segundo lugar, la popularidad ha sido entendida como un aspecto particular del funcionamiento de los grupos distinta de la aceptación y el rechazo. Se trataría de un índice de la posición de un sujeto en las dinámicas de un grupo. Dicho de otro modo, se trata de un índice reputacional, que no mide la cantidad de simpatía o antipatía recibida, sino la posición o el rol asignado por el grupo a un individuo (Bukowski, 2011).

Si la popularidad no es preferencia, entonces, ¿qué es? En primer lugar, es una dimensión reputacional. La reputación entre iguales hace referencia al conjunto de juicios que una comunidad realiza acerca de las cualidades personales de uno de sus miembros. Desde esta perspectiva, la reputación es un fenómeno colectivo producto de procesos sociales (Emler, 2011).

El grupo de iguales se convierten, por tanto, en una inestimable fuente de datos acerca de las relaciones sociales que en su seno se establecen (Parker y Asher, 1988) y proveen de un índice de competencia social muy estable a lo largo de los años escolares (Coie, Dodge y Kupersmidt, 1990).

Gest, Masten y Tellegen (2006) señalan varias razones por las que es esperable que la reputación entre iguales desarrollada en la infancia pueda predecir adaptación y ajuste en años posteriores. La primera, los iguales son observadores expertos de las experiencias de los demás, y suelen ser particularmente sensibles a las diferencias individuales en habilidades y competencias relevantes para la futura adaptación. La segunda, tiene que ver con la noción de los iguales como *otro generalizado*, lo que permite una autoevaluación del sujeto frente al *espejo* formado por los otros. Por último, niñas y niños son tratados por los demás *según su reputación*, por lo que el mecanismo se cierra así.

Pero la reputación es algo más que conducta social evaluada por observadores privilegiados. Se trata un fenómeno grupal producto de complejos procesos sociales que

La popularidad entre iguales: conceptualización y desarrollo

se comporta también como un factor socializador en sí mismo, puesto que la percepción que el grupo tiene de cada uno de sus miembros actúa como fuerza socializadora a través de las etiquetas más o menos explícitas con las que cada niño y niña es categorizado. Es decir, el concepto de reputación incluye un sesgo potencial que deriva de que, una vez establecida la reputación conductual, puede ser difícil de modificar, y, de algún modo, se hace menos dependiente de las conductas reales que los individuos ponen en marcha (Hymel, Wagner y Butler, 1990). Así, la reputación puede estar impregnada de elementos muy salientes, aunque infrecuentes, o de conductas que fueron frecuentes, pero que en el momento actual no lo son tanto. Además, la evaluación de la reputación de otros está influenciada por diversas características, como el estatus, la edad o la simpatía hacia el otro, y, entre estas características, se encuentra la propia reputación. En este sentido, Gifford-Smith y Brownell (2003) afirman que la reputación sería uno de los factores que contribuye a explicar tanto la adquisición como el mantenimiento del estatus.

Luego la popularidad es una reputación, pero no una reputación cualquiera, sino que incluye una dimensión de prestigio y visibilidad. Si la visibilidad puede ser una dimensión más objetiva, el prestigio es más subjetivo. Con la visibilidad y el prestigio vienen las conductas dominantes, aunque no está claro si son causa o consecuencia. Y con el prestigio, la visibilidad y la dominancia vienen el poder y la influencia.

En realidad, el propio (Moreno, 1934) había hablado ya de dos grandes tipos de criterios sociométricos: uno emocional, personal y subjetivo, y otro reputacional, basado en la percepción del estilo de conducta o de la reputación.

Por tanto, dos tradiciones, una sola palabra con enorme polisemia y dos trabajos pioneros que tratan a aclarar el asunto vendría a ser la síntesis de esta apartado. No se han detallado a fondo las diferencias entre popularidad y preferencia, solo las imprescindibles para entender que no son idénticas, porque los correlatos y el desarrollo de la popularidad se trazarán de modo paralelo al de la preferencia en las páginas que siguen.

1.1.3 La popularidad en el marco de las relaciones con iguales: aportaciones teóricas relevantes

Paradójicamente, debe comenzarse señalando que, pese al título del apartado, no hay hoy por hoy un marco teórico amplio que aborde el fenómeno de la popularidad, al estilo, y no es casual la elección de este ejemplo, del que puede encontrarse para el rechazo, siendo este un fenómeno, por así decirlo, cercano. Las razones, complejas y variadas se desarrollarán más adelante. Y si no hay un marco teórico general, muchos menos para la infancia media, que es donde se sitúa este trabajo.

Este apartado dista mucho de pretender ser exhaustivo, y solo trata de seleccionar algunas aportaciones clásicas que, de un modo u otro, pueden arrojar luz sobre el fenómeno de la popularidad. Por eso se ha dejado la propuesta más completa, la planteada por Cillessen (2011), para ser desarrollada en el apartado siguiente.

Como se señalaba al inicio, niñas y niños contribuyen significativamente al desarrollo de otros, y el desarrollo requiere de iguales, esto es, de agentes de socialización de similar grado de madurez. Desde este punto de vista, los *iguales son necesidades, no lujos* (Hartup, 2009). Esto ha hecho que investigadoras e investigadores de la psicología evolutiva y la social se hayan interesado y hayan prestado particular atención a las relaciones entre iguales y que se hayan desarrollado modelos cada vez más complejos para explicarlas.

Para (Hartup, 2009) hay tres temas claves: (a) cómo influyen los iguales, y cuáles son las mejores vías para describir los procesos que contribuyen a esa influencia; (b) qué contribuye a la formación y funcionamiento de relaciones duraderas entre niños y cuál es el impacto sobre el desarrollo de las mismas y (c), dado que las relaciones entre iguales están insertas en redes sociales más amplias, cómo se organizan estas redes y cómo cambia la conducta derivada de ellas.

La popularidad está imbricada en cada una de estas claves: es fuente de influencia y vía por la que esta influencia se mueve; es un tipo de relación entre iguales distintiva y, de muchas maneras, estable en el grupo; y es, aunque no sólo, una posición jerárquica que implica a la propia red grupal.

La popularidad entre iguales: conceptualización y desarrollo

En la propuesta clásica de Hinde (1987)., como se cita Rubin, Bukowski y Parker (1998) de considerar los diversos niveles de complejidad de las experiencias relacionales con iguales, individual, interacciones, relaciones y grupos, también encontraríamos a la popularidad inserta en estos distintos niveles. La popularidad como el estatus y la posición del individuo o la popularidad como fenómeno reputacional consensuado grupalmente serían ejemplos del fenómeno visto desde distintos niveles de complejidad. Por tanto, aportaciones teórica provenientes del abordaje de estos distintos temas pueden ser de utilidad para la comprensión de la popularidad.

Los temas de mayor desarrollo para esta etapa evolutiva están bien sintetizados en (Rubin et al, 1998). Así, se han estudiado con relativa profundidad la amistad, los procesos relacionados, sus funciones y sus resultados (Bukowski, Motzoi y Meyer, 2009); las exclusión social (Killen, Rutland y Jampol, 2009); los conflictos en las relaciones (Laursen y Pursell, 2009); la agresión física y relacional (Crick, Murray-Close, Marks y Mohajeri-Nelson, 2009), la evitación y el retraimiento (Rubin, Bowker y Kennedy, 2009) , el maltrato y la victimización (Salmivalli y Peets, 2009) y los grupos informales de iguales (Brown y Dietz, 2009). Y dentro de toda esta amplia temática, Asher y MacDonald (2009) incorporan al clásico análisis de las bases conductuales de la aceptación y el rechazo el análisis de la que entonces aún llamaron popularidad percibida, un análisis que, en aquel momento, apenas les ocupó un par de páginas dedicadas a distinguir la popularidad sociométrica de la percibida.

Por tanto, es un tema que, en la infancia media, es aún huérfano de marcos explicativos potentes, e incluso de un cuerpo de datos amplio y sistematiza. Se deberá de recurrir, entonces, en este trabajo, dos estrategias que palien esta dificultad: usar la información disponible de un tema que se conoce mucho mejor, la preferencia, y de una edad en la que la popularidad se ha explorado más, la adolescencia. En las próximas páginas tratará de darse cuenta de todo ello.

1.1.3.1 El aprendizaje social: modelos de prestigio

Dentro de las teorías incluidas por Hartup (2009) entre las que analizan la influencia de los iguales, una de las que más puede aportar a la comprensión de la

popularidad quizá sea la teoría del aprendizaje cognitivo-social (Hartup, 2009; Underwood y Rosen, 2013).

Esta teoría emerge en respuesta a las limitaciones y problemas presentados por el análisis de conducta tradicional. Aunque hay propuestas anteriores, es el trabajo de Bandura el que más interés presenta. La asunción básica es que niñas y niños aprenden imitando la conducta de otros, pero también observando qué conductas son las que son reforzadas por el grupo. Bandura y Walters (1963) como se citó en (Xie, Li, Boucher, Hutchins y Cairns, 2006) sugieren que las redes sociales son un contexto potente en el que los niños observan a sus iguales y usan esas percepciones para guiar su propia conducta. La conducta manifestada por los iguales que ocupan posiciones privilegiadas debe ser particularmente influyente, ya que mantienen una posición claramente visible y privilegiada. Las interpretaciones de los individuos de lo que observan, las representaciones cognitivas de esas conductas y la consistencia de esos esquemas con esquemas y creencias preexistentes son mediadores potentes de cómo se interpreta lo observado. Parece evidente que los procesos reputacionales a los que está ligada la popularidad han de jugar un papel importante.

En consecuencia, es especialmente relevante entender cómo perciben niñas y niños las características asociadas al alto estatus, y entender qué procesos subyacen a estas percepciones (Xie et al, 2006). Y son muchos los estudios que muestran que, tanto en la infancia como, especialmente, en la preadolescencia y en la adolescencia, los populares son vistos con características asociadas a ser atractivos, influyentes, dignos de atención y admiración y otras características similares (Babad, 2001; LaFontana y Cillessen, 1998; Lease, Musgrove y Axelrod, 2002; Kennedy y Axelrod, 2002).

1.1.3.2 La teoría de la personalidad de Sullivan: el creciente interés por el estatus

Situada dentro de las teorías organizadas en torno a las relaciones entre iguales, otra propuesta teórica habitualmente citada al tratar el tema de la popularidad es la teoría de la personalidad de Sullivan (1953). El autor sugiere que, al comienzo de la infancia media, niñas y niños se preocupan de forma creciente acerca de su estatus social en las redes y grupos. Esta preocupación en no pocas ocasiones va acompañada de una también creciente preocupación acerca de la exclusión y el aislamiento del grupo, que puede incrementar el riesgo de problemas psicológicos asociados (Xie et al, 2006).

La popularidad entre iguales: conceptualización y desarrollo

Investigaciones más recientes confirman la idea de Sullivan de que la consciencia y preocupación por el propio estatus y el ajeno va en incremento (Adler y Adler, 1998). De hecho, LaFontana y Cillessen (2010) encuentran que la preocupación por la popularidad sigue una U invertida en relación con la edad. Así, en los primeros años, apenas existe preocupación por este fenómeno, lo que no implica, necesariamente, que no haya niñas y niños populares o favoritos; el interés por el propio estatus y el de los demás va incrementándose lentamente con la edad, alcanzando su nivel más alto al llegar a la adolescencia, para después decaer rápidamente al finalizar la misma.

Así, a la idea de modelos atractivos propuesta por el aprendizaje social, habría que añadir que niñas y niños van prestando mayor atención al estatus social hacia la infancia media y la adolescencia (Cillessen y Rose, 2005).

1.1.3.3 Las redes sociales

Dentro de las teorías englobadas en los grupos de iguales aparece el análisis de las redes sociales, que dispone de una amplia trayectoria y un sólido cuerpo de resultados. Su premisa fundamental es que los individuos están inmersos en redes formadas por ellos mismos y otros individuos, y que las características de estas redes modelan y son modeladas por las relaciones que allí se ponen en marcha (Hartup, 2009; Borgatti, Everett y Johnson, 2013).

El propio estatus está inserto en redes sociales más amplias de relaciones y experiencias con los iguales. Inicialmente, el estudio de los individuos y de las características de los mismos, así como el estudio de las relaciones diádicas, especialmente la amistad, hizo eludir u olvidar el análisis del nivel grupal y su importancia en la configuración de la experiencia social infantil. En los años más recientes, sin embargo, el interés por las redes y grupos se ha ido incrementando. Los investigadores en esta área proponen un examen más detallado de la ecología de los grupos (Gifford-Smith y Brownell, 2003).

Así, la densidad de relaciones, las características estructurales de las redes, las jerarquías y grupos derivadas de las mismas se convierten, a la vez, en estrategias de análisis y en dimensiones cuyo desarrollo puede estudiarse.

1.1.3.4 La sociometría

Situada, como las redes sociales, dentro de la propuesta de Hartup (2009) en el ámbito de los grupos de iguales se encuentra la sociometría. (Cillessen, 2009) nos recuerda que, pese a la clara identificación de la sociometría con sus métodos, esta fue primero una teoría y solo después un conjunto de técnicas. Su premisa fundamental es que el sistema social amplio en el que un individuo está inmerso, el grupo o red social, debería ser la unidad de análisis, y no el sujeto individual. Así, dos grandes fuerzas operan en estas redes, dos fuerzas que operan sobre los *átomos sociales* que son los individuos. Estas fuerzas son las de *atracción* y *repulsión*. Estas fuerzas serán rebautizadas como *aceptación* y *rechazo* en los métodos sociométricos. A estas dos grandes fuerzas se añade posteriormente una tercera dimensión: *la indiferencia*. Así, se obtienen dos dimensiones, la *aceptación*, que es la *atracción*, el *rechazo*, que es la *repulsión*, y, combinado ambas, el *impacto social*, que sería una dimensión opuesta a la *indiferencia*. Y de estas dimensiones surgirán los tipos sociométricos, ya mencionados, que podemos llamar *clásicos*: *preferidos* (inicialmente *populares*), *rechazados*, *ignorados*, *controvertidos* y *promedios*.

Puesto que la principal propuesta teórica que se ofrecerá para entender la popularidad pertenece a este ámbito, se desarrollarán más ampliamente algunos aspectos relevantes en el siguiente apartado.

1.1.4 Una propuesta integradora desde la sociometría: el modelo de Cillessen (2011)

Desde la propia sociometría, la propuesta teórica más reciente para entender el fenómeno de la popularidad ha sido propuesta por Cillessen (2011). En el capítulo final de su libro, se plantea un propósito específico: escribir el equivalente al *Toward a Theory of Peer Rejection* (1990), con el que Coie ponía colofón a su influyente trabajo de 1990, pero centrado en la popularidad, esto es, *Toward a Theory of Peer Popularity*. En el capítulo de Coie, el autor presentaba un modelo de cuatro etapas de los factores que preceden, causan y mantienen el rechazo, y las consecuencias asociadas al mismo. El objetivo ahora es dibujar un modelo similar que pueda servir para describir el proceso ligado a la popularidad.

La tarea es compleja, como señala el propio Cillessen, por motivos diversos. En primer lugar, porque Coie no tenía que enfrentarse a justificar por qué estudiar el

La popularidad entre iguales: conceptualización y desarrollo

rechazo, pero quizás esa sí sea una dificultad respecto a la popularidad. Efectivamente, podría preguntarse por qué iba a ser necesario estudiar chicos y chicas con éxito social. ¿Por qué no concentrarse en aquellos que presentan problemas? Cillessen aporta cuatro, a nuestro juicio, poderosas razones para estudiar a los populares

En primer lugar, los chicos y chicas populares, por muchos matices que puedan hacerse sobre esta afirmación, pueden ser vistos como modelos de funcionamiento social adecuado, y como individuos socialmente competentes, lo que puede arrojar no poca luz sobre la naturaleza de la competencia social. Son los que tiene éxito, o cierto tipo de éxito en el grupo. En cualquier caso, y en línea con lo planteado por el aprendizaje social al que antes se hacía mención, los y las populares serán modelos particularmente relevantes, están situados en un lugar prominente, resultan atractivos: son los modelos por excelencia.

En segundo lugar, las complejas relaciones que la popularidad parece mantener con la agresividad, el *bullying* y la manipulación de iguales a través de la dominancia sugiere que, amén de exitosos, los populares también pueden ser instigadores de maltrato y agresión. Y, de nuevo, su posición privilegiada les otorga poder sobre los demás.

En tercer lugar, al llegar a la adolescencia, los propios populares parecen convertirse en sujetos de riesgo, apareciendo conductas desajustadas y conductas de riesgo.

Por último, este riesgo inherente a los populares adolescentes interactúa con su capacidad de influencia y puede arrastrar a otros.

Desde un punto de vista educativo, podría añadirse algún elemento más: quiénes y cómo sean los populares en un aula tendrá un peso específico en la dinámica relacional de la misma. Podría hipotetizarse, incluso, que un mayor solapamiento de preferidos y populares en un aula ofrecerá un contexto relacional distinto a un aula donde este solapamiento no se produzca, esto es, donde los *queridos* y los *favoritos* no coincidan.

Sabemos, pues, por qué estudiarlos, y se salva así el primer escollo, pero Cillessen (2011) señala alguna dificultad más. Cuando Coie escribe su capítulo el rechazo contaba con una trayectoria de 20 años de investigación, lo que no es el caso de la popularidad.

Podría añadirse que el constructo del rechazo, aunque se ha ido enriqueciendo y haciéndose más complejo, no parte de la confusión conceptual inicial a la que antes se hacía referencia y que se desarrollará en breve.

Así, Cillessen plantea dinámicas a corto plazo y dinámicas a largo plazo para analizar la popularidad. Si (Coie, 1990) distinguía en el rechazo las fases de emergencia y la de mantenimiento, Cillessen (2011) propone que lo mismo puede hacerse con la popularidad. El autor identifica cuatro factores que pueden jugar un papel importante en la adquisición de la popularidad, y otros cuatro que pueden explicar el mantenimiento.

En la **emergencia**, jugarían un papel importante la atención social, la motivación, las habilidades sociales y determinados factores psicobiológicos.

En cuanto a la *atención social*, la popularidad implica visibilidad y prestigio y, por tanto, la habilidad para atraer la atención de otros. Habría conjuntos diferentes de características que lograrían esta atención, y que probablemente sean de distinta importancia a diferentes edades y en diferentes contextos relacionales. Así, el atractivo físico o determinados atributos como poseer ropas y objetos atractivos estarían dentro de este conjunto (Adler y Adler, 1998). Otro bloque de características lo compondrían los logros obtenidos por el individuo, dentro y fuera de la escuela, fundamentalmente, logros académicos y físicos (Merten, 2011) Un tercer modo de captar atención se lograría a través disponer de habilidades de liderazgo (Lease, Musgrove y Axelrod, 2002).

En este sentido, la investigación evolucionista, al analizar los fenómenos de comparación y autoestima, ha señalado dos vías por las que puede obtenerse una posición de estatus en el grupo, la exhibición de características atractivas, o la exhibición de amenazas. Estas dos vías corresponden a dos modos diferentes de poder social. La primera vía implica tener la capacidad de atraer la atención social: la segunda, implica el uso de recursos para la obtención de ese poder. Es decir, en la primera se atrae la atención porque se es atractivo. En la segunda, se usan mecanismos específicos, no necesariamente positivos, para atraer esa atención. (Gilbert, Price y Allan, 1995).

En la fase de emergencia de la popularidad, la primera de las vías descritas, el poder de atraer la atención social es la que parece estar implicada. En este sentido, juegan un papel importante las denominadas *características valoradas por los iguales*

La popularidad entre iguales: conceptualización y desarrollo

(Vaillancourt y Hymel, 2006), una serie de atributos que hacen más fácil el acceso a la atención y al poder social: ser divertido, ser atractivo, la habilidad atlética, resultar interesante...

El segundo elemento implicado en la fase de emergencia sería la *motivación*. La investigación en motivación ha distinguido entre dos orientaciones básicas en las relaciones interpersonales, la orientación a hacer y lograr objetivos, o *agency* y la orientación a permanecer conectados con los demás y cuidar las relaciones, o *communion* (Egan y Perry, 2001). Los individuos en los que predomina la primera de estas orientaciones suelen ser independiente, autónomos y líderes. Los de la segunda, tienden a estar implicados con los demás y con los objetivos grupales.

Por tanto, nos encontramos con dos necesidades básicas, a las que ya se hacía referencia anteriormente, la necesidad de poder y la necesidad de afiliación (McClelland et al, 1976). A partir de aquí, Cillessen (2011) propone que la necesidad de poder estaría implicada en la popularidad, mientras que la necesidad de afiliación estaría inserta en la aceptación o preferencia.

El tercer factor a considerar en la fase de emergencia de la popularidad serían las habilidades sociales. Disponer de un buen repertorio de habilidades sociales estaría, sin duda, en la base de lograr destacar en el grupo. Ser asertivo, cooperativo y prosocial, divertido, en suma, desenvolverse con soltura en las relaciones grupales favorecería el logro de la popularidad.

Pero, probablemente, no bastaría. Muchos estudios han planteado que, frente a la unidimensionalidad de la preferencia, claramente relacionada con la conducta prosocial, la popularidad presenta una perspectiva multidimensional. Por una parte, por la inclusión de características relacionadas con el liderazgo; por otra, por un estilo mixto en el que las habilidades prosociales se unen a la capacidad para manipular a los otros, y al uso de la agresividad, principalmente relacional. A este complejo tema se dedicarán páginas más adelante, por lo que simplemente se señala aquí su intervención en la emergencia de la popularidad.

Como último factor de la fase de emergencia, Cillessen (2011) alude a posibles *factores psicobiológicos* implicados, especialmente resistencia al estrés, dado que los

individuos demasiado sensibles a las necesidades de otros tendrían más difícil el acceso a la popularidad. Mantener la frialdad o la calma para tomar decisiones que no van a gustar a todo el mundo, o para manipular a los demás para el logro de objetivos puede ser importante para obtener la popularidad. Y estas características parecen estar relacionadas con aspectos específicos de la curva diurna de cortisol (Peters, Cillessen, Riksen-Walraven y Haselager, 2010). Obviamente, queda mucho por explorar en este ámbito.

Tras la fase de emergencia, vendría la fase de **mantenimiento**. De nuevo cuatro elementos parecen sostener esta fase. Ahora serían el mantenimiento del poder a través de recursos, la autoconciencia, las habilidades sociocognitivas y el ajuste flexible.

En la fase de emergencia se describían las dos vías evolucionistas para la obtención de estatus, la exhibición de características atractivas y la exhibición de amenazas, ligando la primera al mantenimiento del poder por la atención y la segunda al mantenimiento del poder por el uso de recursos específicos. Se señalaba allí que el primer mecanismo era el que estaba inserto en la emergencia, pero será el segundo el que esté implícito en el mantenimiento. Disponer y percibir en uno mismo la habilidad para mantenerse arriba parece estar en el centro mismo del mantenimiento de la popularidad.

La *autoconciencia de popularidad*, esto es el saberse populares, es un elemento importante del mantenimiento de la misma (Bellmore y Cillessen, 2003; Bellmore y Cillessen, 2007). (Mayeux y Cillessen, 2008) encontraron que la combinación de la popularidad obtenida a través de los iguales y la popularidad autopercebida influían en el estatus y en la conducta desarrolladas en el grupo. Todo parece indicar, por tanto, que la conciencia de la propia popularidad juega un papel importante en su mantenimiento. No obstante, todo esto se ha estudiado en adolescentes, no disponiendo de datos en edades más tempranas.

Las *habilidades sociocognitivas* son el tercer elemento a considerar la fase de mantenimiento de la popularidad. La pregunta que Cillessen (2011) se hace inicialmente es: ¿se necesitan sofisticadas habilidades sociocognitivas para la popularidad? No hay muchas evidencias claras, y los resultados parecen apoyarse en una evidencia indirecta, la asociación de la popularidad con la agresión relacional. Dado que se supone que la agresividad relacional sí requiere de dichas habilidades, puede suponerse que también

La popularidad entre iguales: conceptualización y desarrollo

están implícitas en la popularidad. Como puede suponerse, estas relaciones estarán mucho menos claras en edades tempranas, donde puede distinguirse entre agresividad relacional y física o verbal directa sin que, probablemente, se requieran habilidades sociocognitivas particularmente complejas. Es decir, la agresividad relacional a edades tempranas existe, pero no tiene por qué ser particularmente sofisticada.

La última característica asociada al mantenimiento de la popularidad sería el *ajuste flexible*. Ser capaz de adaptarse a las circunstancias cambiantes del grupo parece ser fundamental para mantener la popularidad a través de esos cambios. Adherirse firmemente a lo que resultó eficaz en otras ocasiones no parece ser una estrategia eficaz. Un constructo que parece estar relacionado con esta capacidad es lo que se ha denominado *resiliencia del ego*. (Peters et al, 2010) encontraron que la resiliencia a los 5 años predecía la popularidad a los 9 años. No obstante, son necesarios más estudios que indaguen en lo que es y significa este hipotetizado *ajuste flexible*.

Todo lo anterior, lleva a Cillessen (2011) a proponer un modelo dual de la competencia social. Las habilidades implicadas en la emergencia de la popularidad y las implicadas en su mantenimiento pueden considerarse dos formas de competencia social.

Hasta aquí lo que tiene que ver con el corto plazo, pero, ¿y a largo plazo? Cillessen (2011) realiza también una propuesta en este sentido, y, siguiendo con el símil del rechazo, pueden trazarse los antecedentes y las consecuencias de la popularidad.

Como la mayor parte de lo investigado y escrito sobre la popularidad se centra en la adolescencia, poco es sabido acerca de los antecedentes más lejanos. Solo hay dos estudios que nos permitan disponer de este acercamiento. El primero es el de (Rodkin y Roisman, 2010) que en un estudio con una muestra muy amplia, examinan los predictores en la infancia temprana de la popularidad. En este estudio, a través de escalas de calificación del profesorado, los niños fueron clasificados en populares-agresivos, populares-no agresivos, agresivos-no populares y no populares-no agresivos. En el estudio encuentran que los niños que fueron clasificados simultáneamente como agresivos y populares pasaban más tiempo en la escuela infantil. Lo que les lleva a concluir que ciertas raíces de la popularidad podrían encontrarse en las experiencias precoces de socialización temprana.

En el estudio ya mencionado de (Peters et al, 2010) se examinaron los precursores evolutivos de la popularidad y la aceptación en la adolescencia. Tanto aspectos de las interacciones padres-hijos, específicamente, la *guía efectiva*, como la característica ya mencionada de *resiliencia del ego* parecían predecir la preferencia. Sin embargo, la predicción de la popularidad variaba según el sexo, sugiriendo que la popularidad puede depender de la dominancia para los niños, y de aspectos más sutiles de la interacción social en niñas.

En cuanto a las consecuencias de la popularidad, se necesita mucha más investigación pero el paralelismo con el rechazo se establece entre la propuesta de efectos incidentales y efectos causales del rechazo entre iguales. En los modelos incidentales del rechazo, el rechazo es simplemente el resultado de algún problema o falta de habilidad subyacente. En los modelos causales, por su parte, el rechazo tiene un efecto causal, ya que realiza una contribución única e independiente al ajuste concurrente o posterior, es decir, el propio rechazo, como experiencia negativa con los iguales, provoca efectos de desajuste en el individuo.

¿Esta distinción entre efectos causales e incidentales puede aplicarse también a la popularidad? En el modelo incidental, la popularidad sería el resultado de competencias y habilidades previas. En la figura 1.1 se propone un modelo incidental adaptado a la popularidad, partiendo de la propuesta de Aitkins y Litwack (2011) y recogiendo los modelos propuestos desde distintos trabajos, como los de (Coie, Dodge y Kupersmidt, 1990; Ladd, 2005; Parker y Asher, 1987; Rubin, Daniels-Beirness y Hayvren, 1982), recordando siempre que han sido modelos pensados para el rechazo y otros problemas relacionales, y que es desde aquí desde donde se intenta hacer un traslación hacia modelos explicativos de la popularidad

El primero en aparecer en el tiempo fue el modelo incidental (Parker y Asher, 1987). En este modelo, serán los factores subyacentes personales de las niñas y niños populares los que llevan a una conducta competente socialmente, y esta conducta competente desembocaría en la popularidad.

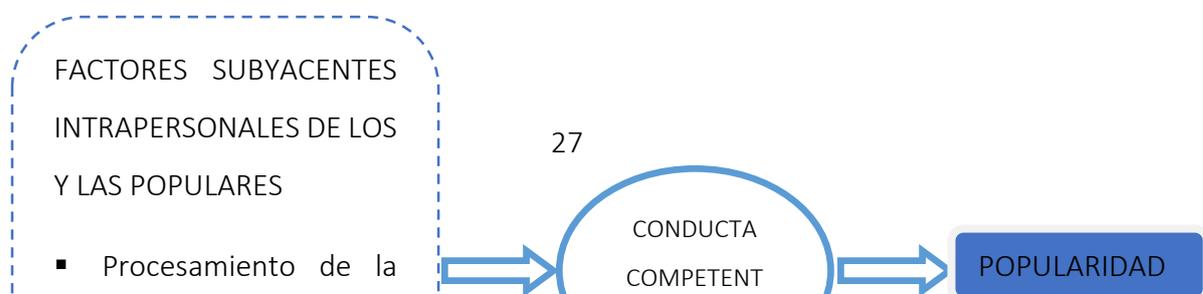


Figura 1.1. Modelo incidental

Después aparecerían los modelos causales, donde se invierte parte de la lógica que sustentaba al modelo anterior. Así, en el causal, ser popular, esto es, la propia experiencia de éxito grupal, tendría efectos en las posteriores habilidades, competencias y ajustes. Esto desembocaría en la necesidad del mantenimiento de ese estatus.



Figura 1.2. Modelo causal

Por último, en la propuesta acerca de la popularidad, pues existen otros muchos modelos que explicarían el rechazo y el desajuste, se encuentra el modelo transaccional, que propone que la conducta socialmente competente y el desarrollo de la popularidad son recíprocas y simultáneas.

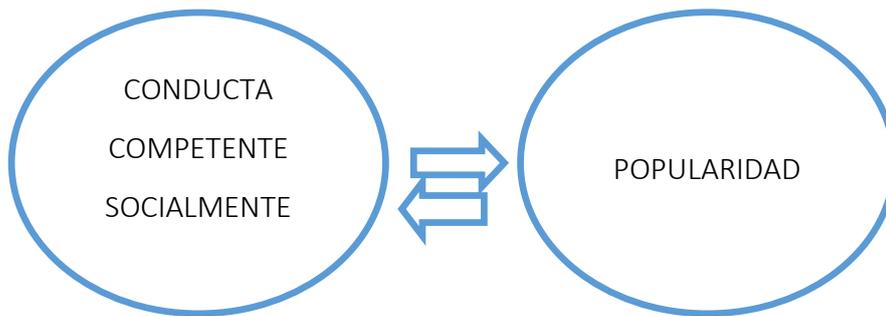


Figura 1.3. Modelo transaccional

En este sentido, desde la perspectiva causal se ha prestado especial atención a las consecuencias ligadas al riesgo, especialmente en la adolescencia y en la juventud pero no todos las hipótesis deberían ir necesariamente en este sentido. Así, Cillessen (2011) propone que popularidad y preferencia podrían predecir distintos tipos de liderazgo, por ejemplo, y recogiendo la propuesta de Forsyth (2010), la popularidad podría relacionarse con el desarrollo del liderazgo de tarea, centrado en el logro y la eficacia, mientras la preferencia podría relacionarse con el liderazgo relacional, centrado en el apoyo y en el mantenimiento del grupo.

Por último, Cillessen (2011) finaliza el símil con el rechazo advirtiendo de una diferencia fundamental. En el caso del rechazo, las trayectorias a corto y largo plazo son problemáticas. Esto no parece cumplirse en el caso de la popularidad. La popularidad es un fenómeno más complejo y menos uniforme: no es solo prosocial, no es solo antisocial; mezcla las habilidades sociales con la agresividad en un perfil mixto o biestratégico. Por tanto, son esperables discontinuidades evolutivas.

Por otra parte, siguiendo la idea de Cillessen (2011), son esperables discontinuidades por el propio cambio entre lo que es valorado en la infancia y lo que comienza a ser atractivo en la adolescencia, el papel que la influencia adulta tiene en

La popularidad entre iguales: conceptualización y desarrollo

estos valores y la progresiva autonomía al respecto desde la infancia a la adolescencia (LaFontana y Cillessen, 1998; Xie et al, 2006).

Por tanto, la popularidad entra de lleno en lo que se ha denominado la tercera generación de estudios de relaciones entre iguales, en la que el foco de atención ha cambiado de las cuestiones estructurales (primera generación) y la influencia de la conducta social en el establecimiento de relaciones (segunda generación) a la pregunta de si distintas formas de relaciones entre iguales afectan diferencialmente al desarrollo de niñas y niños, lo que lleva a contemplar modelos de relaciones más complejos (Ladd, 2005; Gross-Manos, 2014). La distinción entre modelos incidentales, causales y transaccionales en la relación entre conducta y popularidad apuntarían en esta línea.

1.2 La medición de la popularidad.

En este apartado se realizará un breve repaso a los métodos que se han utilizado para evaluar la popularidad, estableciendo finalmente conclusiones y recomendaciones siguiendo las propuestas de (Cillessen y Marks, 2011).

1.2.1 La investigación cualitativa

Como se avanzaba en apartados anteriores, la investigación cualitativa tiene una larga historia en el estudio del estatus, habitualmente en la adolescencia, y de constructos relacionados, como las *cliques* o pandillas, las *crowds* o *tribus* (Eder, 1985). Se trata sobre todo de exploraciones etnográficas, que, de algún modo, anticiparon la noción de popularidad como ese perfil no netamente positivo que ha ido apareciendo. Como no es el enfoque desde el que se desarrolla este trabajo, remitimos a la magnífica revisión de Merten (2011) y a la aportación quizás más conocida y divulgada de (Adler y Adler, 1998).

1.2.2 La investigación cuantitativa

Pese a las indudables aportaciones de la investigación sociológica, etnográfica y cualitativa, sin duda ha sido la sociometría la que más fruto ha dado en el ámbito, y los estudios claves utilizan medidas de popularidad basadas en nominaciones (*nombra a las*

niñas y niños populares de tu clase) o en *ratings* o escalas de calificación (puntuando en una escala la popularidad de cada niño en la clase).

Para los investigadores en relaciones entre iguales es imprescindible la consideración de la perspectiva de los iguales para abordar la popularidad, en palabras de (Cillessen y Marks, 2011) se trataría del *gold standard*. Por eso serán estas medidas a las que más tiempo se dedique en las páginas que siguen. No obstante, se considerarán también algunas medidas alternativas.

1.2.2.1 Nominaciones de popularidad

Es sin duda el método más común, y consistiría en preguntar a los miembros de una clase o curso, quiénes son los compañeros y compañeras más populares². Se calculan las nominaciones recibidas y se estandarizan, o se usan las proporciones. Para Cillessen (2011) la mejor opción es preguntar por las cuatro dimensiones: aceptación (*con quién te gusta estar*), rechazo (*con quién no te gusta estar*), popularidad (*quiénes son los más populares*) e impopularidad (*quiénes son los menos populares*).

Lo ideal sería poder contar siempre con el conjunto completo de nominadores, pero esto no es siempre posible, bien por ausencias de niñas y niños en el momento de la recogida de datos, lo que puede subsanarse volviendo a los centros, bien por problemas de absentismo prolongado, lo que supone un problema de mayor envergadura, bien por ausencia de autorización de la familia, que, aunque puede minimizarse con un buen trabajo de comunicación con el centro escolar y la familia, en ciertos casos es irresoluble. El número de nominadores debe ser alto, entre el 60 o el 70%, porcentaje que debe ser aún más alto en el caso de las nominaciones limitadas.

1.2.2.2 Escalas de calificación de popularidad

Frente a las nominaciones, las escalas presentan la característica de que todos los sujetos son evaluados y obtienen una puntuación, en este caso, de popularidad. Por otra parte, consumen mucho tiempo y son difíciles de utilizar con los más pequeños.

²Se ha utilizado en este trabajo una alternativa, que se explica en el método y en páginas posteriores.

La popularidad entre iguales: conceptualización y desarrollo

Algunas investigaciones han puesto a prueba nominaciones y calificación, obteniendo correlaciones positivas entre ambas medidas (van der Berg, 2009 y Pennings, 2009, como se cita en Cillessen y Marks (2011).

1.2.2.3 Subconjuntos de nominadores

Se trata ahora de, en lugar de utilizar las votaciones o calificaciones del grupo completo, elegir un subconjunto de nominadores del aula o del curso, en función del cual se evaluará la muestra elegida.

Frente a lo que se afirmaba en cuanto al porcentaje alto de nominadores en la descripción de las nominaciones de popularidad, Cillessen (2011) propone que, al ser la popularidad una medida reputacional, puede ser fiable su evaluación a partir de ese subconjunto de nominadores.

¿Cómo se seleccionarían a estos nominadores? Ha habido estrategias distintas. Por ejemplo, (Gorman, Kim y Schimmelbusch, 2002) los seleccionaron aleatoriamente, mientras (Prinstein, 2007) pidió al profesorado que identificara a “expertos sociométricos”, usando el criterio de que fueran estudiantes particularmente conscientes de los procesos relacionales del aula.

Todo parece indicar que los resultados obtenidos por este método son comparables a los obtenidos usando la muestra completa de nominadores, con la ventaja añadida en costes de tiempo, así como de esfuerzo exigido a los nominadores lo que, especialmente trabajando con los más pequeños, puede ser fundamental.

1.2.2.4 Clasificaciones de grupo

Si hasta ahora se ha hablado de medidas continuas, existe también la posibilidad de trabajar con subgrupos o tipos. La clasificación sociométrica tradicional distingue entre *aceptados o preferidos* (los que inicialmente se llamaron *populares*), *rechazados*, *controvertidos*, *ignorados* y *promedios*. No existe una clasificación paralela para la popularidad, pero pueden establecerse grupos. La versión más sencilla es clasificar a niñas y niños como populares cuando puntúen por encima de una desviación típica en una medida continua de popularidad, y clasificar a los demás como “no populares” (De Bruyn y Cillessen, 2006; Dwyer, 2014), aunque esto no recoge la dimensión de *impopularidad*. Otra posibilidad es aplicar los mismos procedimientos que para el tipo

sociométrico clásico, para identificar a los populares, del mismo modo que se identifica a los preferidos, y a los impopulares, del mismo modo que se identifica a los rechazados (ver desarrollo en el apartado de Método y en el capítulo 4 de este trabajo).

Un tercer modo consistiría en crear subgrupos basados en calificaciones del profesorado (Rodkin, Farmer, Pearl y Van Acker, 2000) o mediante la creación de clúster derivados empíricamente (Lease, Musgrove, et al, 2002). No existen aún estudios que comparen las distintas clasificaciones, por lo que estaría por ver si se trata de tipos equivalentes (Cillessen, 2011).

1.2.3 *Medidas sociométricas alternativas*

Entre las medidas alternativas más utilizadas se incluyen los autoinformes, los informes del profesorado y la observación. Veamos a continuación en qué consisten cada una de ellas

Autoratings

Se trataría de preguntar a cada niño o adolescente por su propio grado de popularidad en el grupo. Esta es, en realidad, una medida de la precisión de la conciencia de la propia posición en el grupo. En ningún caso puede reemplazar a la evaluación de iguales, por su propia naturaleza, pero a menudo presenta correlaciones positivas con esta, aunque no demasiado altas (Mayeux y Cillessen, 2008)

Profesorado

Probablemente el profesorado es un observador privilegiado, y, por tanto un juez muy estimable para muchas características de niñas y niños y para las dinámicas relacionales de sus aulas. Pero profesoras y profesores no son particularmente buenos, por la propia naturaleza del fenómeno, para evaluar el estatus entre iguales. Cillessen (2011) señala dos limitaciones fundamentales. El profesorado no puede ver “desde dentro” muchos aspectos de las relaciones grupales fundamentales para el establecimiento de la popularidad. Y, además, se trata, al fin y al cabo, de un solo observador.

La popularidad entre iguales: conceptualización y desarrollo

Cillessen (2011) aduce tres sesgos por los que el profesorado no juzga bien la popularidad. La primera es que tampoco lo hace con los tipos sociométricos clásicos. La segunda, es que tiende a creer que la mayoría de los estudiantes son más queridos de lo que realmente lo son. La tercera, no todo el profesorado dispone del mismo tiempo de contacto con los niños, lo que merma la precisión de los que pasan menos tiempo con ellos.

Observación

Quizás sorprenda el epígrafe, dado que, obviamente, la popularidad no es un fenómeno observable en sí. No obstante, sí que pueden observar indicadores de popularidad, y de hecho, hay muchas investigaciones de esta índole en la adolescencia, aunque bastantes menos en la infancia (Pellegrini, Roseth, Van Ryzin, y Solberg, 2011). Lo ideal en estos casos sería combinar la medida directa de popularidad con una observación sistemática de los patrones de interacción alrededor de los populares. Es una vía interesante, pero compleja y costosa y aún poco explotada.

1.2.4 *Propiedades psicométricas*

En este apartado se considera el papel de las características psicométricas de la popularidad. Inevitablemente, se hace a partir de sus semejanzas y diferencias con el constructo de aceptación o preferencia.

Fiabilidad

Las medidas de fiabilidad no son una cuestión tan crucial para las medidas sociométricas como para otras aproximaciones, a través, por ejemplo de cuestionarios. La razón es que una medida sociométrica siempre implica a un número elevado de personas que responde, así como por la propia validez aparente de las cuestiones planteadas (Becker y Luthar, 2007) De hecho, muchos investigadores utilizan un solo ítem para evaluar constructos emocionales y conductuales, especialmente si se usan nominaciones ilimitadas.

Cillessen, Bukowski y Haselager (2000) proponen una distinción entre medidas de fiabilidad y medidas de estabilidad determinadas por el tiempo. Así, consideraríamos

fiabilidad a medidas test-retest realizadas entre períodos cortos, de menos de tres meses, y estabilidad a las que se producen entre períodos más amplios.

Dado lo relativamente nuevo del campo, y que el foco de interés de los investigadores se ha centrado en otros temas, no hay estudios que hayan medido la fiabilidad. De hecho, Cillessen (2011) solo aporta un trabajo de investigación no publicado (van der Berg, 2009) que incluía medidas de fiabilidad para la aceptación, el rechazo y la popularidad, en niños entre 7º y octavo y en períodos de 8 semanas. Se encontraron altas correlaciones test-retest para la medida compuesta de popularidad (popularidad menos impopularidad), superior incluso a las sencillas de aceptación y rechazo.

Estabilidad

Cillessen (2011) propone que, desde un punto de vista conceptual, la popularidad debe de ser una medida bastante estable, y más estable que la preferencia. Y esto es debido a su carácter reputacional. Lo reputacional, como ya se ha comentado, implica un amplio consenso grupal, mientras que el criterio afectivo en la base de la preferencia implica juicios individuales, más dependientes de cambios en las redes o en las propias relaciones diádicas. Y así hay varios estudios que confirman estos resultados (Cillessen y Borch, 2006; Cillessen y Mayeux, 2004; Rose, Swenson y Waller, 2004). En un metaanálisis encontraron correlaciones de estabilidad en torno a .60 para popularidad, aceptación y rechazo.

Validez discriminante con preferencia

El estudio pionero de Parkhurst y Hopemeyer (1998) aportaba correlaciones moderadas entre ambos constructos en la infancia media (correlaciones entre .28 y .47, dependiendo de los índices). Esta correlación moderada se ha repetido en muchos estudios (Košir y Pečjak, 2005; LaFontanayCillessen, 2002; Lease, Musgrove, *et al*, 2002; Prinstein y Cillessen, 2003^a; Rose *et al*, 2004; Schwartz, Gorman, Nakamoto y McKay, 2006; Vaillancourt, Brendgen, Boivin y Tremblay, 2003) pero la magnitud concreta de la misma varía según las medidas y la muestra.

Esta relación parece además variar sistemáticamente con la edad y el género (A. H. Cillessen, 2009). Parece que la relación entre ambos constructos declina con la edad pero esta disminución de la relación varía también con el género. Los estudios longitudinales muestran que la relación entre preferencia y popularidad es positiva en los

La popularidad entre iguales: conceptualización y desarrollo

años escolares para chicas y chicos, pero al llegar la secundaria los constructos divergen más para las chicas (Cillessen y Borch, 2006; Cillessen y Mayeux, 2004; Cillessen, 2009). Para los chicos, la relación declina, pero permanece positiva: de .77 a .63 de 5º grado a 9º grado y hasta .30 en 12º grado (Cillessen y Mayeux, 2004; Cillessen y Borch, 2006). Entre las chicas, esta relación se mueve desde una relación positiva de .67 en 5º, a no tener relación significativa, .04, en 9º (Cillessen y Mayeux, 2004) y a presentar relación negativa de -.49 en 12º (Cillessen y Borch, 2006). Como señalan (Cillessen y Borch, 2006), los chicos parecen mantener una mayor compatibilidad entre popularidad y aceptación a lo largo de la adolescencia, mientras para las chicas parecen ser roles crecientemente incompatibles. En cualquier caso, poco se sabe de lo que ocurre en edades anteriores a los 8 años, desconocemos, pues, de dónde parten.

Diferencias edad

Como ya se ha dicho, la correlación entre popularidad y preferencia disminuye con la edad. Cillessen (2011) atribuye este decremento a varios factores. El primero tiene que ver con la progresiva capacidad para ser más conscientes del propio estatus y del ajeno, y ser capaces de distinguir matices y posiciones diversas en una jerarquía social cada vez más compleja, y hacer, por tanto, distinciones más finas entre juicios afectivos y juicios basados en el consenso grupal. Esta capacidad, además, es más precoz y más clara en las chicas (Putallaz y Bierman, 2004).

Una segunda explicación puede provenir de las relaciones entre ambos constructos y lo que significan en momentos evolutivos distintos. Así, en la infancia media, incrementos en la preferencia predicen incrementos en la popularidad. Sin embargo, el patrón parece revertirse en la adolescencia (Mayeux y Cillessen, 2008) (Sandstrom y Cillessen, 2006), donde la popularidad predice descenso de la preferencia. La clave puede estar en cómo se ejerce esa popularidad, y si el mantenimiento de ese estatus, aún a costa de sacrificar la preferencia, es un objetivo para el individuo (Cillessen, 2011).

Validez de constructo: correlaciones con conducta social

Validar la popularidad implica confirmar su conceptualización teórica como medida de impacto, de visibilidad y dominancia y como algo más allá de la preferencia. Cillessen y Marks (2011) proponen, como se hace en el rechazo, analizar tres tipos de correlatos:

socioconductuales, sociocognitivos y emocionales. También advierte de que hay muchas más investigación disponible con conducta que con otro tipo de correlatos. Lo que puede decirse, por ahora, es lo que ya se ha afirmado: la asociación de la popularidad con la agresión, especialmente con la relacional, que no aparecería con la preferencia. De muchas menos información se dispone de las otras dos facetas, aunque se hará referencia a lo que se sabe de ambas algo más adelante.

1.2.5 *A modo de conclusión sobre la evaluación de la popularidad*

Las propuestas concretas de Cillessen (2011) sobre la medición podrían resumirse en las que siguen, y son muy similares a las que encontramos en, por ejemplo, (García Bacete y González, 2010) para la tipología clásica.

En primer lugar, Cillessen sostiene que es importante no dar etiquetas, es decir, no *explicar* a niñas y niños quiénes son los populares. Usar el término, tal cual, y que sean los propios iguales quienes den los nombres a partir de sus propias conceptualizaciones.

En segundo lugar, destaca la importancia de, como se hizo en su momento para la preferencia, pedir tanto las nominaciones positivas, esto es, *quién es popular*, como las negativas, es decir, *quién es menos popular*. La resta de ambas dimensiones sería la medida más adecuada.

En tercer lugar, lo más ecológico es no limitar el sexo de las nominaciones, es decir, que se pueda nominar indistintamente a uno u otro sexo. Aunque pueda sorprender, aún es relativamente frecuente pedir nominaciones segregadas por sexo

Por último, Cillessen siempre se decanta por las nominaciones ilimitadas, aunque advierte que si la dimensión a evaluar está formada por más de un índice, sigue siendo bastante fiable aun cuando las nominaciones sean limitadas.

Aquí es preciso que se hagan algunas consideraciones metodológicas cuando el objetivo es evaluar la popularidad en los más pequeños y en nuestro contexto. En primer lugar, no puede utilizarse el término popular, dado que no existe, desde el punto de vista lingüístico, esa acepción en nuestra lengua, no existe tradición de uso y, por tanto, no es

La popularidad entre iguales: conceptualización y desarrollo

comprensible para los más pequeños.³ No puede evitarse, por tanto, el uso de algún tipo de etiqueta contra la que Cillessen advierte: *favorito* o a *quien todo el mundo conoce, con quien todo el mundo quiere relacionarse*. En este caso no se trataría tanto de etiquetas como de formulaciones alternativas disponibles y comprensibles para nuestros niños y niñas.

Lo que en ningún caso puede ser una buena decisión es importar un término complejo, sin más, para tener, entonces sí, que ofrecer etiquetas que explicaran el término ajeno. Por tanto, si se quiere investigar en popularidad en español y en los primeros años escolares, se trata de enfatizar el carácter reputacional de *favorito de todos*, frente al afectivo de *querido por ti*.

1.3 El desarrollo de la popularidad

En este apartado se presenta el desarrollo de la popularidad, incluyendo ineludiblemente el desarrollo de las conductas con las que está más claramente asociada. En primer lugar, y aunque en páginas anteriores ya se ha establecido la historia de progresiva diferenciación entre popularidad y aceptación, es casi imposible atender al desarrollo de la primera sin hacerlo paralelamente a lo que se conoce mejor, el desarrollo de la segunda. Así que nos detendremos en detallar los resultados empíricos que muestran lo diferentes correlatos y relaciones de ambas dimensiones. Se revisarán las relaciones de cada forma de estatus con la agresión y sus tipos, con las habilidades sociales y con características relacionadas con liderazgo y dominancia, atendiendo a la perspectiva evolutiva.

En el primero de los apartados que siguen se analizará la popularidad como una forma de competencia social. En el segundo, se examinará el lado oscuro del fenómeno, su relación con la agresividad y la dominancia. Posteriormente se hará una breve exposición sobre la popularidad como poder y la popularidad como visibilidad y centralidad en las redes. Pese a la existencia de pocos estudios, se dedicarán unas páginas a su relación con el ajuste emocional, y finalmente, se introducirá el papel del género.

³ De hecho, no resultó comprensible para muchas niñas y niños de 5º, algún tiempo después.

1.3.1 La popularidad como competencia social: el lado brillante de la popularidad.

Aikins y Litwack (2011) observan un fenómeno curioso en el estudio de la popularidad. Descubrir su *lado oscuro* ha sido tan apasionante y ha supuesto un reto tal para la investigación, que quizás se ha terminado subestimando la relación de la popularidad con la competencia social. Y señalan que, quizá, haya que empezar a corregir ese punto de vista. Así, afirman que no debe perderse de vista que la popularidad es un fenómeno que, al menos a partir de cierta edad, mantiene un equilibrio delicado pero que incluye, sin lugar a dudas, las habilidades sociales.

Es evidente que se carece aún de un cuerpo extenso de hallazgos en torno a las relaciones entre competencia social y popularidad pero, como en otros ámbitos, puede tomarse como referencia lo que sí se sabe sobre aceptación y competencia social.

La aparición de la popularidad ha hecho emerger un panorama más complejo en lo que se creía saber de las relaciones positivas de los iguales y del alto estatus. Para entender esta nueva perspectiva, Aikins y Litwack (2011) defienden que se necesita un nuevo modelo de competencia social basado en la efectividad en la interacción social. Pero, ¿qué va a entenderse por competencia social? Rubin, Bukowski y Parker (2007) definen las habilidades sociales como conductas discretas que llevan a niñas y niños a resolver exitosamente tareas sociales. Los atributos conductuales asociados serían la prosocialidad, la asertividad, el autocontrol y el éxito en la entrada a grupo. Estas habilidades específicas se sustentan en el conocimiento social y el funcionamiento emocional del individuo. Un aspecto fundamental sería la prosocialidad, que incluiría empatía, preocupación por los otros e interés en; asertividad, autocontrol serían también características incluidas.

¿Qué componentes de la competencia social se relacionarían más directamente con la popularidad? Hasta ahora, se ha estudiado más los aspectos del modelo que tiene que ver con la aceptación, pero puede que la popularidad requiera una constelación distinta de habilidades.

(Cillessen y Bellmore, 2011) proponen que, precisamente, la heterogeneidad de la popularidad ha venido a desarrollar teorizaciones que propone ese modelo dual al que hacíamos referencia. Así, preferencia y popularidad reflejarían dos modos diferentes de

La popularidad entre iguales: conceptualización y desarrollo

tener éxito con los iguales. La primera reflejaría una competencia social basada en la prosocialidad y la cooperación, las habilidades sociales y cognitivas para percibir a los otros ajustadamente, la adopción de perspectiva y la capacidad para leer las emociones de los demás.

La segunda forma de competencia social se referiría, sobre todo, a las habilidades para ser efectivo en las relaciones y lograr objetivos en las relaciones sociales, para uno mismo o para el grupo. En principio, siguiendo las reglas; si no es posible, a la argumentación, la coerción o incluso la manipulación serían estrategias posibles. Quizás no se está ahora ante los niños y niñas más sensibles en las relaciones interpersonales, pero sí frente a líderes efectivos y bien conectados en las redes, y que también pueden ser dominantes e incluso, pero no solo, agresivos. Serán niñas y niños muy visibles y centrales en sus redes, y serán miembros prestigiosos de las mismas. La popularidad, así definida, sería un marcador de efectividad interpersonal, pero no necesariamente un componente sensible de la competencia social.

Hay muchas evidencias de que la prosocialidad tiene una relación más directa con la preferencia. Los niños y adolescentes populares presentan altas tasas de conductas cooperativas y sociables (LaFontanayCillessen, 2002; Xie et al, 2006). Sin embargo, (Sandstrom y Cillessen, 2006) encontraron que, controlando la preferencia, la popularidad no solo se asociaba a estas conductas positivas.

Otro factor importante puede ser el contexto de grupo. Las normas y expectativas de grupo influyen en cómo se percibe la conducta, y, en el mismo grupo, es posible que las conductas que lleven a la aceptación no sean las que conducen a la popularidad. Así, Aikins y Litwack (2011) proponen que las conductas que llevan a ser queridos por muchos pueden no ser las más relevantes para la efectividad que requiere la popularidad.

Si se parte del modelo clásico propuesto por Coie y Dodge (1994) acerca del procesamiento de la información social, es obvio que se sabe mucho más, bien de aquellos que parecen presentar problemas en este sentido, los agresivos y los rechazados, especialmente, bien de los aceptados, competentes en todas las fases previstas en el modelo, en su representación mental de las situaciones sociales, en las búsquedas de generación de alternativas y en la evaluación de las mismas. Pero este

modo competente de procesar la información social puede no ajustarse a los populares, dicho de otro modo, quizás también aquí haya otros modos de ser eficaz.

En cuanto a las trayectorias evolutivas, pueden ser precisamente los cambios observados en las relaciones entre aceptación y popularidad los que arrojen algo de luz sobre las transiciones evolutivas. Así, la concordancia entre aceptación y popularidad se atenúan con el desarrollo, sugiriendo que hay cambios sociales, cognitivos y contextuales que subyacen a estas transformaciones.

Durante la infancia temprana, la conducta prosocial es el predictor primario y fundamental de la popularidad. Al llegar a la preadolescencia, sin embargo, agresión, conducta dominante y conductas desajustadas emergen como los marcadores fundamentales (William M. Bukowski, Sippola y Newcomb, 2000). Y la prosocialidad es cada vez menos predictiva de popularidad.

(Xie et al, 2006) ampliaron el estudio inicial de (LaFontana y Cillessen, 1998) a edades más tempranas (1º, 4º y 7º) y encontraron:

- Los de primero definieron la popularidad en términos de prosocialidad, aceptación y compañía
- En cuarto ya parecía haber una concepción más clara (o distinta) de la popularidad, asociada al atractivo, al modo en cómo se presentan a sí mismos, a ser buenos estudiantes y a ser prosociales.
- En séptimo, la agresividad, el atractivo, el modo de presentarse, su implicación en actividades extracurriculares, sus conexiones sociales y la propia popularidad de los amigos aparecían como características relevantes.

Para Aikins y Litwack (2011), estos hallazgos de (Xie et al, 2006) sugieren que en los primeros años no hay una clara y definida concepción de popularidad. Una de las razones que aducen es que la inclusión en el grupo es un mandato primordial de los cuidadores adultos (*no puedes decir: no juegas con nosotros*),

En los primeros años, ser un niño bueno, una niña buena es un valor fundamental, y no hay mucha posibilidad de matizar, ni de compaginar ser bueno con ser, también, agresivo o dominante. Como le ocurría a Sara, la niña con cuya afirmación se abría este trabajo, *todo lo bueno se junta*. Hay que portarse bien porque ese es un valor importante.

La popularidad entre iguales: conceptualización y desarrollo

Cuando niñas y niños crecen y asumen un papel más autónomo en sus propias relaciones, cuando los adultos *ya no mandan*, empiezan a entrar en juego otros aspectos. Las jerarquías comienzan a organizarse de otro modo.

Lógicamente, las crecientes habilidades cognitivas también permiten una conceptualización más compleja y matizada de la popularidad, así como conciliar opuestos, lo que será fundamental para asumir el perfil mixto del que se hablará en el próximo apartado o, en su caso, la propia heterogeneidad del grupo de populares.

Elaborar una perspectiva longitudinal entre popularidad y competencia social implica considerar la dirección de la causalidad. Así, aparecen los modelos a los que hacíamos referencia en apartados anteriores. Así, en el **modelo incidental** los componentes de la competencia social llevan a conductas concretas socialmente competentes, y estas a la popularidad, en el **modelo causal** la propia experiencia de ser popular lleva al desarrollo de habilidades específicas, y estas, al mantenimiento del estatus y en el **modelo transaccional**, habría relaciones recíprocas entre la competencia y la popularidad, simultáneamente, se implican.

Concluyendo desde aquí, quizá la aportación más relevante que puede hacerse mirando hacia el lado brillante de la popularidad es esa reconceptualización dual de la competencia social que debe moverse más allá de la concepción molecular en torno a habilidades sociales concretas hacia una perspectiva más amplia en términos de habilidad para ser efectivo en la interacción grupal y lograr el control del grupo (Aitkins y Litwack, 2011).

1.3.2 Popularidad, agresividad y dominancia: ¿el lado oscuro de la popularidad?

Como afirman (Hymel et al, 2011) quizá el descubrimiento más sorprendente relacionado con la popularidad haya sido que muestra un vínculo diferente con la agresividad del que presenta la preferencia. Tanto la agresividad directa como, especialmente, la relacional, se vincula con claridad, al menos desde la preadolescencia, negativamente con la preferencia y positivamente con la popularidad (Farmer y Rodkin, 1996; LaFontanayCillessen, 2002; Ojanen y Findley-Van Nostrand, 2014; Schwartz, Gorman, Nakamoto y McKay, 2006; Vaillancourt y Hymel, 2006).

Sin embargo, quizá no tendría por qué resultar tan paradójico, si se atiende a la propuesta de Pellegrini, Roseth, Van Ryzin y Solberg (2011) de que la popularidad es una forma de dominancia social, como se ha visto que es una forma de competencia social, si consideramos esta desde un modelo dual.

En este sentido, el papel de la agresión ha sido comúnmente conceptualizado desde una perspectiva de déficit sociocognitivo, esto es, como una conducta desajustada fruto de algún problema subyacente, desde los modelos incidentales, o como la propia consecuencia de mantener relaciones conflictivas con los iguales en los modelos causales.

Pero la paradoja de la conducta agresiva es que es simultáneamente adaptativa y no adaptativa. Los motivos que la hacen desadaptativa son obvios, pero los que la hacen adaptativa también están bien documentados. La agresión está implícita en nuestra filogenia (Pellegrini *et al*, 2011), sirve para cambiar las conductas de otros, para la obtención de recursos y para el logro de objetivos grupales. La dominancia social es un proceso de ocurrencia natural en los grupos, que implica una diferencia en la capacidad para acceder y manejar los recursos grupales y que estará asociada al estatus (Hawley, 1999). Así, en función de ese acceso a los recursos, la agresividad puede tener implicaciones positivas para algunos niños y niñas, que, lejos de ser rechazados por ejercerla, lograrían posicionarse en el grupo de modo ventajoso.

Precisamente, lo que muestra la popularidad es que hay individuos simultáneamente exitosos en el grupo y agresivos (Bagwell, Coie, Terry y Lochman, 2000; Estell, Cairns, Farmer y Cairns, 2002; Farmer, Estell, Bishop, O'Neal y Cairns, 2003; Estell, Farmer, Pearl, Van Acker y Rodkin, 2008; LaFontanayCillessen, 2002; Lease, Musgrove y Axelrod, 2002; Luthar McMahon, 1996; Rodkin, Farmer, Pearl y Van Acker, 2000).

Con la edad, la agresión relacional parece ir relacionándose con la popularidad de modo más claro que la agresividad abierta, especialmente en las chicas, tanto de manera concurrente (Cillessen y Mayeux, 2004; Cillessen y Rose, 2005), como de manera predictiva (Rose *et al*, 2004). Con la edad, esta relación diferencial de popularidad y preferencia con la agresividad relacional parece fortalecerse, especialmente en el caso de las chicas, mientras que la diferencias con la agresividad abierta o directa tiende a desaparecer gradualmente (Cillessen y Mayeux, 2004).

La popularidad entre iguales: conceptualización y desarrollo

Vaillancourt y Hymel (2006) recogen una distinción conceptual propuesta por LaFreniere y Charlesworth (1983) entre poder social implícito y explícito. Para estos autores, este puede ser un mecanismo que ayudaría a explicar la complejidad de las relaciones entre estatus y agresividad. La agresividad, como una forma de poder explícito, se elicitaba desde el miedo y la conformidad o incluso la sumisión. Como tal, la agresividad se tiene que relacionar negativamente con la posición en el grupo. Contrariamente, el poder implícito emana de los demás, y se basa en el reconocimiento de la posición superior del otro y/o en la competencia observada en u otorgada a ese otro. Ese poder implícito, como decimos, otorgado, depende de si el otro posee o no determinadas características, características valoradas por los iguales. Vaillancourt y Hymel (2006) encontraron en niños y niñas de 6º a 10º, y de modo consistente con trabajos previos (Cillessen y Mayeux, 2004; Prinstein y Cillessen, 2003a) que los estudiantes física o relacionalmente agresivos, en general, no eran queridos por sus compañeros, pero que algunos eran vistos como populares y poderosos dentro del grupo, y eran esas características valoradas por los iguales las que parecían estar mediando en esta relación, especialmente en las chicas, aunque hay complejas interacciones con la edad, el sexo, el tipo de agresividad y el índice sociométrico manejado. Dicho de modo más sencillo, ser, resultar atractivo a los demás amortigua los efectos de “no ser buenos chicos”. O, invirtiendo los términos, “no ser buenos chicos” llega a ser atractivo si va acompañado de esa efectividad grupal y esas características señaladas.

Para (Hymel et al, 2011) falta mucha investigación sobre los mecanismos psicológicos y grupales que pueden situarse entre la agresión y la popularidad. Desde un punto de vista prospectivo, esto es, considerar la agresión como un predictor y el estatus como una consecuencia, la agresión relacional parece ser un potente predictor de la popularidad, tanto por influir en los niveles iniciales como por convertirse en un moderador de las trayectorias evolutivas en la adolescencia (Cillessen y Borch, 2006; Cillessen y Mayeux, 2004; Rose *et al*, 2004). Cillessen y Mayeux (2004) sugieren también que, mientras la agresividad física es cada vez más censurada en el grupo, la agresividad relacional sigue el patrón contrario.

Pero todos estos aspectos de las relaciones entre agresividad y popularidad ocurre fundamentalmente en la adolescencia, poco sabemos de lo que ocurre en la infancia,

aunque sí que, en esos primeros años, las relaciones entre agresividad y estatus son claramente negativas.

En cualquier caso, y relacionado con el modelo dual de la competencia social que ya ha parecido en varias ocasiones, también estaríamos ante un estilo conductual mixto o biestratégico, que incluye conductas prosociales y habilidosas socialmente combinadas con conductas agresivas (Kornbluh y Neal, 2014). Esto ha llevado a desarrollar un marco teórico, la *teoría del control de los recursos* (Ellis y Zarbatany, 2007; Hawley, 1999; Hawley, 2003; Hawley, Little y Card, 2007) que mantiene que la motivación que estratégicamente utilizan tanto conducta prosocial como la agresiva es ganar el acceso a recursos valorados grupalmente. Esta habilidad para utilizar todas las estrategias disponibles y de un modo eficaz, hace que la conducta agresiva no sea castigada por el grupo de iguales, y que estos chicos y chicas asciendan en el orden social, por lo que, a menudo acceden al estatus de popular (Hawley, 2003; Neal, 2009). Así, tanto la conducta prosocial como la conducta agresiva pueden predecir la popularidad como forma de liderazgo y dominancia (Gifford-Smith y Brownell, 2003; LaFontana y Cillessen, 2002)

Hasta ahora, por tanto, los dos lados, el oscuro y el brillante parecen ser las dos caras de una misma moneda: un éxito social apoyado en un sistema biestratégico, mixto o dual que prima la conexión y la efectividad grupal, con menos límites en los tipos de estrategias disponibles de lo que inicialmente se podía pensar.

1.3.3 El poder de la popularidad: procesos de influencia

Implicado en la propuesta de modelo de competencia social de Aikins y Litwack (2011) presentado con anterioridad está la asunción de que niñas y niños populares ejercen poder. Así, un elemento clave de la popularidad es la habilidad de influir, de modos más obvios o más sutiles en la conducta y en las actitudes de los iguales.

Sandstrom (2011) describe diversas formas de poder. La primera de ellas se relaciona con la conformidad, esto es, sería el poder visto desde el otro lado. Básicamente consistiría en que, a menudo, niñas y niños toman decisiones basadas, no en sus juicios personales, sino sobre la base de normas y proceso grupales. Niñas y niños se vuelven menos susceptibles con la edad, aunque se han encontrado muchas inconsistencias al respecto.

La popularidad entre iguales: conceptualización y desarrollo

La *presión de los iguales* es otra forma de ejercer poder. Parece que ciertos chicos y chicas poseen la capacidad de hacer que otros pongan en marcha determinadas conductas, no siempre deseables. Niñas y niños son más o menos susceptibles a estas presiones en función de las características del contexto social.

Otro fenómeno relacionado es el *contagio grupal*. Si la conformidad aludía a la pasividad con la que se adoptan decisiones emanadas del grupo, y la presión señala la susceptibilidad de algunos niños y niñas ante las sugerencias de otros iguales, el contagio es un mecanismo más sutil de propagar una conducta a través de la red social.

Tomando juntos todos estos fenómenos, puede concluirse que niñas y niños tienen la capacidad de influir en sus iguales. Sin embargo, poco parece saberse de cómo se ejerce este poder. ¿Son los populares y los queridos igual de *poderosos*? Parece que los niños desde muy pequeños incluyen espontáneamente en sus descripciones de popularidad alusiones a la dominancia y al poder que no se asocian a la preferencia (LaFontana y Cillessen, 2002).

La influencia, aunque más estudiada en la investigación cualitativa, también se ha estudiado sociométricamente. Parece que la popularidad, más que la preferencia, se asocia a la influencia social, definida como la habilidad de ejercer poder sobre los iguales en una variedad de contextos sociales. Cuando se relacionan aceptación e índices de influencia social, como admiración, liderazgo o control social, típicamente disminuyen si se controla la popularidad, es decir, la asociación es con esta, no con la aceptación (Lease, Kennedy, *et al*, 2002; Vaillancourt y Hymel, 2006).

Los populares aparecen como más poderosos que los aceptados en comparaciones directas. Por ejemplo, (Lease, *et al*, 2002) usan clúster para identificar niños dominantes, unos altos en popularidad y otros en aceptación: los populares fueron más admirados, eran vistos como más atractivos y con más control social.

Para Sandstrom (2011) habría que aclarar tres procesos ligados a la influencia y el poder: (a) ¿mediante qué mecanismos niños y niñas populares influyen en sus compañeros? (b) ¿Por qué hay niños más poderosos y niños más susceptibles? y (c) ¿Cuándo particulares formas de influencia entre iguales ejercen sus efectos de modo más

claro? Podríamos añadir, y se tratará de dar respuesta, ¿desde cuándo estos procesos de influencia tienen lugar? ¿Qué ocurre en el caso de los más pequeños?

Popularidad, visibilidad y centralidad

Hay diversos métodos que miden la visibilidad o saliencia en una red, generalmente asociado al concepto de centralidad. Tanto el *Social Cognitive Map*, como las medidas derivadas del análisis de las redes sociales, a través de programas tipo UCINET se encuentran en esta línea. Las nominaciones de entrada pueden ser diversas, por ejemplo, SCM usa específicamente *niñas y niños de tu clase que suelen ir juntos*, pero para otras aproximaciones pueden usarse criterios diferentes. Por ejemplo, *quiénes son tus mejores amigos, con quién sueles ir o, incluso, quién te gusta más* (Cillessen, 2011).

Los índices generados a partir de estas aproximaciones son, con distintos matices, índices de centralidad. De lo que más información se dispone es de la centralidad de Bonacich (Borgatti *et al*, 2013)), que es una medida en la que la centralidad individual depende, no solo de la propia posición en la red, sino de las conexiones que, a su vez, mantienen aquellos con los que se encuentra vinculado. Es decir, un individuo es más central mientras más conectado está, y mientras más conexiones mantengan sus vínculos.⁴

Al menos conceptualmente, popularidad y centralidad de Bonacich podrían estar relacionadas. En este sentido, Cillessen y Borch (2006) encontraron altas correlaciones entre popularidad y centralidad, usando para esta última nominaciones de *mejor amigo*. Los resultados los hallaron tanto en la infancia media como en la adolescencia.

Sin embargo, Cillessen (2011) advierte que, además de requerirse muchos más estudios que analicen estas relaciones, hay una precaución fundamental que debe tenerse en cuenta, y es que la popularidad, como medida reputacional, es mucho más estable que las medidas de centralidad, muy dependientes de las relaciones diádicas, así como de la configuración de la red y su dinámica.

⁴Definiciones más precisas de este y otros indicadores de centralidad se encuentran en el método.

La popularidad entre iguales: conceptualización y desarrollo

Otro indicador de visibilidad con el que en ocasiones se ha comparado la popularidad es el *impacto*, pero hay que tener en cuenta que el impacto es la suma de las nominaciones positivas y las negativas, y, por tanto, un indicador más claro de visibilidad que de prestigio en sí.

1.3.4 Popularidad y ajuste emocional

Como Cillessen y Marks (2011) indican, el número de variables emocionales estudiadas es muy escaso si se compara con, por ejemplo, la conducta. A lo largo de la infancia y la adolescencia, y a través de diversos procesos, se ha relacionado el éxito o las dificultades con los iguales como causa, consecuencia, mediador o moderador de la relación entre competencia social y diversos indicadores de desajuste e incluso síntomas psicopatológicos (Bukowski y Adams, 2005; Deater-Deckard, 2001; Dodge y Petit, 2003; Gazelle y Ladd, 2003). Dentro de las dimensiones de las relaciones entre iguales utilizadas es, obviamente, el rechazo el que ha protagonizado la mayoría de estos estudios.

Sin embargo, Nangle, Erdley, Newman, Mason y Carpenter (2003) señalan que, unido a lo anterior, hay también un gran volumen de apoyo empírico a los vínculos entre relaciones entre iguales y ajuste psicológico que proviene de la investigación en preferencia⁵.

Uno de los indicadores más utilizados es la percepción de soledad, dado que es un indicador del que se conocen bien sus relaciones con el rechazo. También la timidez y el retraimiento, general, la relación negativa de la timidez y el retraimiento con la aceptación sí está bien comentada pero es difícil encontrar trabajos específicos con popularidad (Eggum-Wilkens, Valiente, Swanson y Lemery-Chalfant, 2014)

Sandstrom y Cillessen (2006) señalan que la popularidad parece proteger de problemas de internalización en el caso los niños. Así, encontraron que la preferencia en 5º se asoció a bajos niveles de conducta externalizada tres años después, mientras la popularidad se asoció con altos niveles de estos problemas con el tiempo. Sin embargo, altos niveles de popularidad en 5º se asociaron con menos problemas de internalización

⁵ Curiosamente, los autores usan el término *popularidad*, aunque en el método describen *preferencia*.

con el tiempo, aunque solo para los chicos, mientras que era la preferencia la que parecía proteger a las chicas de los problemas internalizados.

Eggum-Wilkens *et al*, (2014) en un estudio con niños de 1º encontraron que la timidez en primer grado se relacionaba negativamente con la popularidad posterior, pero en este caso la popularidad era medida directamente por el profesorado, por lo que es posible que no se trate de medidas totalmente equiparables. Algo parecido ocurre con el trabajo de Booth-LaForce y Oxford (2008). De nuevo, se requieren más investigaciones en esta línea.

1.3.5 Popularidad y género.

Rose, Glick y Smith (2011) parten del enfoque de las Dos Culturas para abordar las cuestiones relacionadas con popularidad y género.

Los primeros orígenes de la que se ha dado en llamar Teoría de las Dos Culturas no son fáciles de discernir). Ya en los años 80 aparecen algunos trabajos que podrían encuadrarse en esta línea, como los centrados en investigar el discurso infantil, la observación etnográfica de niñas y niños en el contexto escolar y las observaciones de las elecciones infantiles de compañeros de juego tanto en el laboratorio como en la escuela (Underwood, 2007; Maccoby y Jacklin, 1987).

Pero es, sin duda, la obra de Eleanor Maccoby, *The Two Sexes: Growing up apart, coming together* (2003) donde se articula de modo completo dicha teoría. El argumento principal es que desde aproximadamente los tres años, niños y niñas tienden a elegir preferentemente a los de su mismo sexo como compañeros de juego, y esta tendencia se fortalece durante los años posteriores, al menos hasta llegar a la adolescencia. La segregación por sexos es uno de los fenómenos más potentes y omnipresentes de los que conocemos del desarrollo infantil (Fabes, Martin y Hanish, 2004) e incluso los “detractores” de la teoría de las dos culturas, o, al menos, quienes han postulado claros límites a su extensión, admiten que es, sin lugar a duda, un resultado enormemente “robusto” (Thorne, 1993; Underwood, 2004).

La popularidad entre iguales: conceptualización y desarrollo

Pero no solo muestran preferencia por su propio sexo, sino que emplean relativamente poco tiempo con los del otro sexo, y aún menos si esto implica pasar tiempo con miembros de otro sexo exclusivamente. Es decir, casi la mitad del tiempo lo pasan con el propio sexo, aproximadamente un 30% del mismo en interacciones mixtas y menos de un 10% en situaciones en las que todos los compañeros son del otro sexo (Fabes, Martin y Hanish, 2004).

Así, los chicos parecen organizarse en grupos más amplios (Benenson, Apostoleris y Parnass, 1998), están más centrados en actividades competitivas y organizadas, como deportes y juegos (Mathur y Berndt, 2006) y se implican en más episodios de agresividad directa (Card, Stucky, Sawalani y Little, 2008). En las chicas, por el contrario, encontramos más intimidad y apertura en las relaciones de amistad (Rose y Rudolph, 2006)

Todo esto hace que sea imprescindible considerar el papel del género en las relaciones entre iguales, también en la popularidad (para una muy completa revisión del rol del género en las relaciones entre iguales, se dispone del trabajo de Rose y Rudolph (2006).

Sirva todo esto para concluir que asumir el enfoque de las dos culturas, aunque sean en su versión más atenuada, implica asumir que niñas y niños pasan más tiempo con los iguales del propio sexo, haciendo cosas distintas a las que hace el grupo del otro sexo, como consecuencia de lo cual, valorarán y reforzarán conductas distintas. Y especial relevancia tiene esto para entender que las conductas congruentes con el género son habitualmente más aceptadas que las conductas no congruentes con el mismo. Y las conductas particularmente salientes o propias de cada género pueden tener una asociación particularmente estrecha con la popularidad. Por tanto, desde este modelo teórico se predice que los correlatos de la popularidad no serán los mismos para niñas y niños.

En la investigación cualitativa y etnográfica hay muchos resultados, pero esta exposición se centrará en aquellos derivados de la investigación cuantitativa, siguiendo el esquema propuesto por Rose, Gary, Click y Smith (2011).

Las habilidades sociales

La prosocialidad presenta como ya se ha comentado, una fuerte asociación con la popularidad en la infancia, y más moderada en la adolescencia. Pero ninguno de los estudios relevantes parece haber encontrado diferencias de género en la asociación entre prosocialidad y popularidad, pareciendo que se trata de un atributo igual de relevante para niñas que para niños (Rose, Glick y Smith, 2011).

Apariencia física

La apariencia física parece ser un atributo relevante a estas para la popularidad, aunque no en las edades más tempranas (Xie et al, 2006), y parece que lo es para ambos sexos. No obstante, hay estudios que parecen indicar que el contenido en sí de lo que significa atractivo físico puede variar para cada sexo. En cualquier caso, y como se señalaba, parece ser un atributo más importante para los adolescentes que para los más pequeños.

Competencia académica

En general, se ha encontrado asociación moderadamente positiva entre la competencia académica y la popularidad antes de la adolescencia media. A medida que avanza la edad, esta relación se hace más compleja..

Agresión relacional y conducta manipuladora

La relación de la agresividad relacional en los grupos de chicas está bien documentado (Card *et al*, 2008; Crick y Grotpeter, 1995), aunque hay aún pocas evidencias empíricas de la asociación entre la popularidad y la agresión relacional en chicos (Prinstein y Cillessen, 2003b; Rose *et al*, 2004; Sandstrom y Cillessen, 2006). Cillessen y Mayeux, 2004) sí encontraron mayores incrementos en la relación entre popularidad y agresión relacional entre las chicas a partir de 6º.

Dureza, agresividad física, agresividad abierta

Para determinar si esta forma de agresividad se relaciona más claramente con la popularidad en chicas o en chicos hay que ser precisos acerca de qué constructo se está evaluando. Así, Rodkin, Farmer, Pearl y Van Ackers (2000) desarrollan el concepto de *dureza*, aplicado chicos conflictivos, que se meten en muchas peleas y problemas, y que son muy disruptivos. Este concepto se ha asociado a la popularidad en chicos, pero no se ha encontrado su equivalente en chicas (Estell, *et al*, 2008). De hecho, estos últimos encontraban que las chicas de este tipo solían ser de estatus medio.

La popularidad entre iguales: conceptualización y desarrollo

Sin embargo, si lo que se evalúa es la agresividad directa verbal o física, se han encontrado correlaciones positivas con la popularidad en la adolescencia y en la infancia tardía, pero no se han encontrado diferencias de género (LaFontana y Cillessen, 2002; Vaillancourt y Hymel, 2006; Xie et al, 2006).

Los estudios sobre dominancia, también potencialmente relacionados con ese concepto de dureza, tampoco han encontrado resultados consistentes en cuanto a las diferencias de género, aunque sí se ha encontrado que el poder asociado a la popularidad mantenía efectos más fuertes en los chicos (Vaillancourt y Hymel, 2006)

En conjunto, los trabajos desarrollados en este ámbito no apoyarían la idea de que el ser duro o agresivo caracterice más a los chicos populares que a las chicas populares. Según Rose, *et al*, (2011), en este campo parece de más utilidad replicar los estudios, y analizar su estabilidad, que embarcarse en análisis de género en un panorama aún muy poco claro. Señalan también que se necesitan evaluaciones conductuales mucho más específicas, que delimiten mucho mejor de qué tipo concreto de agresividad se está hablando.

Problemas internalizados

Como se comentaba en el apartado anterior, Sandstrom y Cillessen (2006) encontraron evidencias de que la popularidad puede servir para amortiguar el riesgo de problemas de internalización, especialmente en niños. Encontraron que la popularidad en quinto se asociaba negativamente con problemas de internalización en octavo, pero los resultados no alcanzaban a ser significativos en las niñas.

Aceptación

Es quizás de los temas acerca del que más parece saberse. Como ya hemos contado, la popularidad está más asociada en niños que en niñas, lo que se interpreta como un “mejor equilibrio” en ellos que en ellas. Esta diferencia se acrecienta, además, con la edad. (Mayeux *et al*, 2008) llegan a encontrar asociación negativa entre aceptación y popularidad en chicas, es cierto que al final de la adolescencia.

Cillessen y Mayeux (2004) ofrecen dos posibles explicaciones. La primera, es que los niños logran equilibrar mejor popularidad y preferencia sin usar la agresión, mientras que las niñas incrementan sus niveles de manipulación y agresión relacional, lo que se

relaciona con incrementos en el rechazo de iguales, para una revisión sobre el tema se recomienda el trabajo de Crick, Murray-Close, Marks y Mohajeri-Nelson (2009). Una segunda explicación, es que niñas y niños son manipuladores, pero se rechaza más la agresión relacional de las niñas.

Cillessen y Mayeux (2004) encontraron que la popularidad predecía incrementos en la aceptación social de los niños, entre 6º y 9º, pero este efecto era mucho más débil en las niñas.

Debido a que la aceptación es un predictor potente de ajuste positivo, tanto en la infancia como en la adolescencia, es necesario indagar en por qué ser popular es positivo o neutral para los niños pero negativo para la aceptación de las niñas.

Una explicación posible parece estar en que los niños populares puede ser más queridos, dado que se asocia a cualidades como el sentido del humor y menos agresión relacional, pero probablemente hacen falta estudios más pormenorizados. Otra razón puede estar en los resultados de la investigación etnográfica, aunque aún no suficientemente avalados por la cuantitativa, que sugiere que las chicas tienen más preocupación por ser populares, y que este esfuerzo genera una reacción negativa en el entorno. Esto es consistente con el *ciclo de la popularidad* descrito por Eder (1985). Lo que el autor propone es que cuando una chica llega a ser popular, otras chicas se acercan en busca de esa popularidad; si se produce rechazo, eso incrementa sus posibilidades de pasar a ser no querida. En cualquier caso, este parece ser un fenómeno circunscrito a la adolescencia o, como muy temprano, a la preadolescencia.

En cualquier caso, lo que sí parece poder afirmarse es que las niñas parecen más centradas en relaciones, grupos y dinámicas grupales que los niños (Maccoby, 2002; Rose y Rudolph, 2006), presentando los niños un repertorio menos rico de habilidades. Comparadas con los niños, ellas parecen comprender mejor la dinámica de las relaciones, y estimar mejor el propio estatus y el de otros (Cillessen y Bellmore, 1999; Lafontana y Cillessen, 1999). Las niñas, por tanto, presentan ventajas a la hora de establecerse en una posición de popularidad, ya que, al menos desde los cursos tercero y cuarto, reciben más nominaciones de popularidad que los chicos (Waasdorp, Baker, Paskewich y Leff, 2012).

1.4 A modo de conclusión.

Ser populares y ser aceptados no es lo mismo, son dimensiones distintas dentro de las dinámicas de los grupos de iguales. El término popularidad debe usarse en un sentido más específico, separado de la aceptación. Aceptación o preferencia son los términos que deben sustituir a la antigua *popularidad sociométrica* y simplemente *popularidad* es como debe llamarse la anterior *popularidad percibida*.

Cinco fuentes de evidencias fundamentales apoyan esta propuesta. La primera, popularidad y aceptación solo están moderadamente correlacionadas, aunque con variaciones entre estudios, parece claro que existe validez discriminante. Como segunda razón la popularidad y la preferencia difieren en estabilidad, pues la preferencia es más vulnerable a transiciones y cambios grupales. La tercera, preferencia y popularidad presentan distintos perfiles de conducta social. La preferencia está vinculada a un perfil prosocial, mientras que la popularidad presenta un perfil mixto de conducta prosocial y agresividad. Cuarta, popularidad y preferencia juegan papeles distintos en los procesos de influencia grupal. La influencia tiene más que ver con los populares que con los preferidos. Quinta, la popularidad y la preferencia se relacionan con consecuencias de ajuste distintas.

¿Qué significa, entonces, la popularidad? Es una dimensión de prestigio y visibilidad. Si la popularidad no es preferencia, entonces, ¿qué es? Es una dimensión de prestigio y visibilidad. Si la visibilidad puede ser una dimensión más objetiva, el prestigio es más subjetivo. Con la visibilidad y el prestigio vienen las conductas dominantes, aunque no está claro si son causa o consecuencia. Y con el prestigio, la visibilidad y la dominancia vienen el poder y la influencia.

2. OBJETIVOS

OBJETIVOS

Como ha podido apreciarse en el marco teórico, la popularidad es un tema emergente, que ha ido cobrando particular importancia dentro de la investigación en las relaciones con iguales. Pero esta emergencia se ha suscitado, preferentemente, en la adolescencia, por lo que en la actualidad sabemos muy poco de qué ocurre con la popularidad en los primeros años de la escolaridad.

Con el foco puesto en esa limitación, este trabajo pretende abordar tres **objetivos generales**:

- 1) Aumentar el conocimiento acerca de la popularidad entre los 6 y los 8 años, estableciendo las similitudes y divergencias que se encuentren con respecto a lo hallado en edades posteriores.
- 2) Situar la importancia de conocer y comprender en profundidad la popularidad también a estas edades.
- 3) Analizar pormenorizadamente en las relaciones, semejanzas y diferencias entre la popularidad y la preferencia, entendidas como fenómenos solapados, pero con características únicas.
- 4) Estudiar el desarrollo de la popularidad entre iguales en los primeros años de la escolaridad.

Objetivos

Dada la amplitud de los objetivos anteriores, y de modo que puedan operativizarse en propuestas concretas de trabajo y análisis, se establecieron los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la estabilidad absoluta y relativa de la popularidad.
- Analizar las relaciones de la popularidad con otras variables relevantes según el marco teórico disponible, principalmente, con otros indicadores de posición grupal, variables de conducta, variables relacionadas con la influencia y la dominancia y variables de ajuste emocional.
- Realizar una comparación sistemática con la preferencia en torno a los elementos abordados para la popularidad.
- Incorporar, siempre que sea relevante, el análisis de las diferencias de género halladas.
- Incorporar y tratar de combinar tanto la perspectiva dimensional de la popularidad, como su vertiente tipológica.
- Realizar una caracterización de las redes sociales en el aula desde el punto de vista de la estructura de estatus de sus miembros y analizar sus relaciones con otros indicadores sociales y de ajuste emocional.
- Proponer un modelo lo más completo que integre el significado y la predicción de la popularidad en estos primeros años escolares.

3. MÉTODO

Método

En el capítulo anterior se han presentado los objetivos que se desarrollarán en este trabajo. En este tercer capítulo se abordarán las cuestiones metodológicas de la investigación realizada. Así, en primer lugar, se definirá el diseño metodológico del estudio. En segundo lugar, se describirán las dos muestras que componen los dos estudios, y sus principales características. Posteriormente, se detallarán los instrumentos utilizados y el procedimiento seguido. Por último, se procederá a presentar la estrategia analítica desarrollada para la obtención de los resultados.

3.1 Diseño

Este trabajo surge en el contexto de un proyecto de investigación más amplio centrado en el rechazo entre iguales y dinámicas relacionales en el que han participado investigadores e investigadoras de la Universidad Jaume I de Castellón, Universidad de las Islas Baleares, Universidad de Valladolid y Universidad de Sevilla. El impulso inicial de este proyecto se realizó gracias a la ayuda concedida por el Ministerio de Ciencia e Innovación en el Plan Nacional de I +D + I (2008-2011) al proyecto “Rechazo entre iguales y dinámica social en el aula: una aproximación multidisciplinar y multimetodológica”, dirigido por D. Francisco Juan García Bacete (Referencia: PSI2008-00541).

El diseño metodológico del estudio general es un diseño cuasi-experimental con grupo de comparación (control) y grupo de intervención (experimental). Se trata de un estudio longitudinal en el que se pretendía hacer un seguimiento a un conjunto de niños y niñas desde 1º hasta 6º de Primaria. Los grupos de comparación e intervención se

Método

evaluaron en los mismos centros escolares con un desfase de un año, iniciándose la evaluación del grupo de comparación en el curso 2009-2010.

El trabajo que aquí se presenta, como se avanzaba en la presentación tiene dos partes. La primera, un estudio exploratorio de las relaciones de popularidad en los comienzos de la Educación Primaria y se realiza con el grupo comparación o control del proyecto general descrito anteriormente, en 1º de Primaria y que llamaremos **Muestra 1**. En ese grupo se llevó a cabo una amplia evaluación de la popularidad, sus relaciones con otros indicadores de posición social y sus correlatos con variables de diversos contenidos relacionales. Dado que se trata de una muestra amplia, permitía incluir, además de este análisis de la popularidad como variable continua, o perspectiva dimensional, una perspectiva tipológica, esto es, a través de tipos sociométricos. La amplitud de esta muestra permitía también incluir el análisis de las redes sociales a través de los grupos formados en el aula, como se describirá más adelante con más precisión.

Una segunda parte del estudio se llevó a cabo con una muestra longitudinal más pequeña de la provincia de Sevilla. Concretamente, se compuso una muestra a partir de dos cohortes. La primera cohorte está formada por los centros iniciales de Sevilla que continuaron participando con la investigación (de inicio en el curso 2009-2010). A estos tres centros y 7 aulas se le unieron, dos cursos después, las aulas de 1º de dos de los centros y un aula de 1º de un nuevo centro (de inicio el curso 2011-2012). Se trata pues de un estudio en el que se agregaron estas dos cohortes, durante tres cursos, esto es, como se desarrollará más adelante con más detalle, en cada tiempo aparece los datos agregados de las dos cohortes: 1º (7 aulas del curso 2009-2010, cinco aulas del curso 2011-2012), 2º (7 aulas del curso 2010-2011, 5 aulas del curso 2012-2013) y 3º (7 aulas del curso 2011-2012, 5 aulas del curso 20123-2014). A esta segunda muestra longitudinal agregada la llamaremos **Muestra 2**. El hecho de que se agregará la segunda cohorte dos cursos después es porque, como se ha señalado, el marco inicial es un estudio cuasi-experimental del que la **Muestra 1** era el grupo control, y la muestra del año siguiente (que no forma parte de este trabajo) era la muestra experimental que recibía la intervención.

3.2 Muestras

Se describen a continuación las dos muestra mencionadas en el diseño, la Muestra 1 de 1º de Primaria del estudio completo de las cuatros sedes, y la Muestra 2 seguida longitudinalmente de 1º a 3º en la provincia de Sevilla.

La naturaleza del estudio hace necesario que distingamos entre los *participantes*, es decir, todos los niños y niñas presentes en las aulas y de los que tenemos información a través de las nominaciones de sus compañeros, y nuestros *informantes*, esto es, sujetos cuyas familias autorizaron la participación en el estudio y de los que, además de la información de los iguales, se dispone también de datos de autoinforme e informes del profesorado. Se han considerado también participantes no informantes a aquellos que, por motivos diversos como presencia de NEAE o desconocimiento de la lengua que hacía imposible que respondieran a los cuestionarios como *participantes no informantes*.

3.2.1 Muestra 1

Se llevó a cabo un muestreo incidental por accesibilidad que permitió seleccionar 35 aulas de 1º de Primaria de 15 centros públicos de Enseñanza Primaria en zonas urbanas de nivel sociocultural medio, cercanas a las cuatro sedes de los investigadores participantes en el proyecto (Castellón de la Plana, Palma de Mallorca, Sevilla y Valladolid).

La muestra total de participantes en está formada por 809 sujetos de primer curso, 397 niños (49.1%) y 472 niñas (50.9%), procedentes de las cuatro sedes del estudio (Castellón, Palma de Mallorca, Sevilla y Valladolid), 15 centros de Enseñanza Primaria públicos y 35 aulas. En la tabla 3. 1 aparece la distribución por provincias, centros, aulas y sexo de los participantes.

Tabla 3.1

Distribución por sexo, aulas y centros

Método

Sede	Centro	Aula	Niños	Niñas	Total	
Castellón	Centro 1	Aula 1	12 (63.2%)	7 (36.8%)	19	
		Aula 2	11 (57.9%)	8 (42.1%)	19	
		Aula 3	11 (61.1%)	7 (38.9%)	18	
	Centro 2	Aula 1	13 (52.0%)	12 (48.0%)	25	
		Aula 2	15 (60.0%)	10 (40.0%)	25	
	Centro 3	Aula 1	12 (54.5%)	10 (45.5%)	22	
		Aula 2	13 (52.0%)	12 (48.0%)	25	
	Centro 4	Aula 1	11(44%)	14 (56.0%)	25	
		Aula 2	9 (37.5%)	15 (62.5%)	24	
	Centro 5	Aula 1	10 (40.0%)	15 (60.0%)	25	
		Aula 2	13 (54.2%)	11 (45.8%)	24	
		Aula 3	10 (40.0%)	15 (60%)	25	
	Palma de Mallorca	Centro 1	Aula 1	11 (45.8%)	13 (54.2%)	24
			Aula 2	11 (45.8%)	13 (54.2%)	24
		Centro 2	Aula 1	8 (32.0%)	17 (68.0%)	25
Aula 2			12 (50.0%)	12 (50.0%)	24	
Centro 3		Aula 1	14 (63.6%)	8 (36.4%)	22	
		Aula 2	13 (61.9%)	8(38.1%)	21	
Sevilla	Centro 1	Aula 1	9(50.0%)	9(50.0%)	18	
		Aula 2	9 (47.4%)	10 (52.6%)	19	
	Centro 2	Aula 1	8 (38.1%)	13 (61.9%)	21	
		Aula 2	7 (35.0%)	13 (65.0%)	20	
	Centro 3	Aula 1	13 (56.5%)	10 (43.5%)	23	
		Aula 2	13 (56.5%)	10 (43.5%)	23	
		Aula 3	12 (50.0%)	12 (50.0%)	24	
	Centro 4	Aula 1	10 (40.0%)	15 (60.0%)	25	
Aula 2		13 (50.0%)	13 (50.0%)	26		
Valladolid	Centro 1	Aula 1	13 (52.0%)	12 (48.0%)	25	
		Aula 2	12 (48.0%)	13 (52.0%)	25	
		Aula 3	12 (48.0%)	13 (52.0%)	25	
	Centro 2	Aula 1	14 (58.3%)	10 (41.7%)	24	
		Aula 2	11 (45.8%)	13 (54.2%)	24	
		Aula 3	14 (58.3%)	10 (41.7%)	24	
	Centro 3	Aula 1	8 (33.3%)	16 (66.7%)	24	
		Aula 2	10 (43.5%)	13 (56.5%)	23	

Al inicio de la recogida de datos, se realizó una entrevista al profesorado en la que se preguntaba por datos individuales de cada uno de los niños y niñas del aula (ver anexo A), así como acerca de otros aspectos de la trayectoria y formación de los tutores y tutoras. Las características de la muestra que aparecen a continuación proceden de dicha entrevista.

En la tabla 3.2 puede observarse como casi la totalidad de niños y niñas de estas aulas, el 96.8%, asiste regularmente a clase, apareciendo absentismo escolar solo en un 3.2% de la muestra.

Tabla 3.2.

Absentismo escolar

	Frecuencia	Porcentaje
Asistencia Regular	782	96.8
Absentismo 1-5 días al mes	17	2.10
Absentismo 6-11 días al mes	3	0.40
Absentismo más 11 días mes	6	0.70
Total	808	100.0

En la tabla 3.3 se muestran la distribución de etnias presentes en las aulas, siendo la etnia caucásica la más habitual, en un 82.6%. El resto de etnias aparece con mucha menos frecuencia, yendo desde el 3.2% de la etnia gitana, la siguiente más numerosa, hasta el 0,7% de etnia negra.

Método

Tabla 3.3

Etnias presentes en el aula

	Frecuencia	Porcentaje
Caucásica	735	90.90
Gitana	26	3.20
Mulata/Mestiza	17	2.10
Árabe	14	1.70
Oriental	12	1.50
Negra	5	0.60
Total	809	100.0

En cuanto a la nacionalidad, un 84.8% de los niños y niñas de la muestra tenía nacionalidad española, 686 sujetos, mientras el 12.0% de la muestra, 97 sujetos, presentaba otra nacionalidad.

Se identificaron también las necesidades educativas que aparecen en las aulas, tanto las diagnosticadas formalmente como las detectadas por el profesorado. 157 niñas y niños, un 19.5% del total, presentan algún tipo de necesidad educativa. En la Tabla 3. 4 aparece la distribución en función del tipo específico de necesidad educativa y del tipo de diagnóstico.

Tabla 3. 4

Necesidades Educativas Especiales en las aulas

	Diagnosticado	Sin diagnóstico
Diversidad Funcional Motora	6 (0.7%)	2 (0.2%)
Diversidad Funcional Intelectual	14 (1.7%)	2 (0.2%)
Diversidad Funcional por Limitación Auditiva	—	1 (0.1%)
Diversidad Funcional Visual	10 (1.2%)	1 (0.1%)
Diversidad Funcional del Lenguaje	63 (7.8%)	9 (1.1%)
Dificultades de Aprendizaje	29 (3.6%)	59 (7.3%)
Problemas Conducta	8 (1.0%)	24 (3.0%)
Trastorno General del Desarrollo	2 (0.2%)	1 (0.1%)
Altas Capacidades	—	13 1.6%)

Participantes no informantes en Muestra 1

De los 809 sujetos participantes, 35 sujetos (4.3%) son *no informantes*. Estos 35 sujetos se corresponden, por una parte, con aquellos niños y niñas sin autorización familiar para ser entrevistados fuera del aula (19 sujetos, 2.3%) y, por otra, con aquellos que, por diversas circunstancias (dificultad con el idioma, dificultades de comunicación, incorporación tardía al grupo,...), no pudieron ser entrevistados en la fase inicial de la recogida de datos y, de los que, por tanto, no contamos con información sociométrica que permita identificar sus posibles relaciones (16 sujetos, 1.9%). Presentamos a continuación las principales características de este grupo en la tabla 3.5.

Método

Tabla 3.5

Muestra sujetos participantes no informantes: Resumen características

		Frecuencia	Porcentaje
Provincia	Castellón	5	14.30
	Palma	2	5.70
	Sevilla	13	37.10
	Valladolid	15	42.90
Sexo	Niños	19	54.30
	Niñas	16	45.70
Absentismo	Absentistas	8	22.90
	No absentistas	27	77.10
Etnia	Caucásica	29	82.90
	Otras etnias	6	17.10
Nacionalidad	Española	30	85.70
	No española	5	14.30
NEAE	NEAE	12	34.30
	No NEAE	23	65.70

Pero probablemente lo más interesante de estos participantes no informantes es conocer si se trata de un grupo con características distintas del grupo de informantes. Se realizaron pruebas de Chi-cuadrado con estos dos grupos (los 774 informantes y los 35 no informantes) y las variables mediante las que se ha descrito la muestra completa. No se hallaron diferencias entre No Informantes e Informantes en sexo, $\chi^2(1, N=809) = 0.210$, $p=.647$, $\phi =.022$; etnia (en dos categorías, caucásica y otras), $\chi^2(1, N=809) = 1.899$, $p=0.168$, Prueba Exacta de Fisher=.123, $\phi=-.059$; nacionalidad, $\chi^2(1, N=783) = 0.007$, $p=.931$, Prueba Exacta de Fisher=.791, $\phi=-.012$. Sí aparecen diferencias en provincia, $\chi^2(3, N=809)=14.883$, $p=.002$, V de Cramer=.135 (tamaño de efecto pequeño), siendo en Valladolid donde aparecen más sujetos no informantes; absentismo (como variable dicotómica, absentista/no absentista), $\chi^2(1, N = 808)=38.958$, $p=.000$, Prueba Exacta de Fisher=.000, $\phi=-.237$ (tamaño de efecto pequeño), apareciendo más absentismo entre

los no autorizados; y NEAE (también dicotómica), $\chi^2(1, N= 807) =4.194, p=.041$, Prueba Exacta de Fisher=.030, $\phi=-.080$, encontrándose más necesidades educativas especiales diagnosticadas o detectadas entre los no autorizados.

En cualquier caso estos resultados deben ser tomados con precaución para las variables etnia, nacionalidad y absentismo, ya que al tratarse de solo un 4.3% de la muestra, la frecuencia esperada del 25% de las celdas es menor de 5.

Participantes informantes en la Muestra 1

Los participantes informantes de T1, es decir, todos aquellos niños y niñas que sí realizaron las entrevistas, es de 774 sujetos, y sus principales características aparecen descritas en la tabla 3. 6.

Tabla 3.6

Muestra informantes en T1. Resumen características

		Frecuencia	Porcentaje
Provincia (N = 774)	Castellón	271	35.0
	Palma	138	17.8
	Sevilla	186	24.0
	Valladolid	179	23.1
Sexo (N = 774)	Niños	378	48.8
	Niñas	396	51.2
Absentismo (N = 773)	Absentistas	18	2.3
	No absentistas	755	97.7
Etnia (N = 774)	Caucásica	706	91.2
	Otras etnias	68	8.8
Nacionalidad (N = 748)	Española	656	87.6
	No española	92	12.4
NEAE (N = 772)	NEAE	145	18.8
	No NEAE	627	81.2

Método

3.2.2 Muestra 2 (longitudinal)

Como aparecía en el apartado de diseño, esta segunda parte del estudio se llevó a cabo con una muestra longitudinal en la provincia de Sevilla, formada por dos cohortes. La primera cohorte está formada por los centros iniciales de Sevilla que continuaron participando con la investigación (de inicio en el curso 2009-2010), que fueron tres centros. A estos tres centros y 7 aulas se le unieron, dos cursos después (curso 2011-2012), las 4 aulas de 1º de dos de estos mismos centros y un aula de 1º de un nuevo centro.

Por tanto, para cada tiempo se agregaron ambas cohortes considerándolas una misma muestra, previo comprobación de que no existían entre ellas diferencias ligadas a las variables analizadas para la muestra 1, esto es, composición étnica, niveles de absentismo y presencia de NEAE.

Así, nuestro T1 (1º) lo componen: 7 aulas de 1º, recogidas durante el curso 2009-2010, y cinco aulas de 1º recogidas durante el curso 2011-2012; T2 (2º), 7 aulas de 2º recogidas durante el curso 2010-2011, y 5 aulas de 2º recogidas durante el curso 2012-2013; y T3 (3º), 7 aulas de 3º recogidas durante el curso 2011-2012 y 5 aulas de 3º recogidas durante el curso 2013-2014. En los tres primeros cursos han participado un total de 292 sujetos, 145 niñas (49.7%) y 147 niños (50.3%), procedentes de 4 centros y 12 aulas.

En los apartados que siguen, se procederá a describir la muestra de participantes de cada tiempo, la muestra de informantes, los cambios de un tiempo a otro y a comparar a los no autorizados con la muestra de informantes.

Muestra 2: participantes en 1º

En 1º participaron 259 sujetos, 238 de los cuales fueron informantes. 21 fueron no autorizados, una niña se dio de baja durante el curso, y 3 niños tuvieron problemas para responder a alguno de los cuestionarios.

De los 259 participantes en T1, 134 (51.7%) fueron niñas, y 125 (48.3%). Solo un 1.5% de la muestra, 4 niños, eran absentistas. El 92.7% de la muestra era de etnia caucásica, y el 92.3% de nacionalidad española de origen. Un 18.5% de la muestra

mostraba NEAE, diagnosticada formalmente o detectada por los tutores, incluyendo la necesidad de apoyo educativo sin diagnóstico concreto.

Se analizaron posibles diferencias entre los sujetos informantes y los no informantes y no se hallaron diferencias significativas.

Muestra 2: participantes en 2º

En el T2 participaron 264 sujetos, de los cuales fueron informantes 249, es decir, 15 no autorizaron, hubo 11 bajas con respecto al curso anterior y 15 altas. De los 264 sujetos participantes, 132 (50.0%) fueron niñas. El 85.9% de etnia caucásica, y el 85.9% de nacionalidad española de origen. Un 15.2% de la muestra mostraba NEAE, bien diagnosticada por el EOE, bien por detección de los tutores. Solo un 1.2% de la muestra era absentista.

Se analizaron posibles diferencias entre los sujetos informantes y los no informantes y no se hallaron diferencias significativas, así como tampoco resultaron significativas las diferencias con los alumnos y alumnas perdidos de 1º a 2º por distintos motivos.

Muestra 2: participantes en 3º

De los 258 participantes en 3º, solo 5 no autorizaron su participación, por tanto, hubo 253 informantes. De los 258 participantes 130 fueron niñas (50.6%), el 81.7% de etnia caucásica y el 81.7% de nacionalidad española. Un 14.1% mostraba algún tipo de NEAE y solo un 0.9% era absentista.

Se analizaron posibles diferencias entre los sujetos informantes y los no informantes y no se hallaron diferencias significativas, así como tampoco resultaron significativas las diferencias con los alumnos y alumnas perdidos de 2º a 3º por distintos motivos. En la tabla 3.7 hay un somero resumen de los datos de participantes en cada tiempo.

Método

Tabla 3.7

Muestra de participantes e informantes en cada curso en la muestra longitudinal

	CURSO 1º	CURSO 2º	CURSO 3º	TOTAL
Participantes	259	264	258	292
Informantes	238	249	253	
No autorizados	21	15	5	
Bajas del curso anterior		11	14	
Altas en el curso		15	3	

3.3 Procedimiento

Para la Muestra 1, se contactó con diversos colegios públicos de Castellón, Palma de Mallorca, Sevilla y Valladolid y se les informó de los distintos pormenores de la investigación.

Los centros contaron con el acuerdo del consejo escolar o del claustro de profesores del centro para su participación en la investigación. Además se recabó la autorización firmada de las familias.

La administración de los cuestionarios se inició a mediados del mes de noviembre del curso 2009-2010, una vez que el grupo-aula estaba estructurado después de dos meses de clases. Otros instrumentos fueron recogidos durante el mes de mayo.

Teniendo en cuenta la edad de los participantes, 5 o 6 años, no-lectores o neolectores con una competencia lectora incipiente, todos los cuestionarios fueron administrados individualmente. Los niños fueron entrevistados por miembros del equipo investigador y por estudiantes entrenados para ello. Para agilizar al máximo el pase de cuestionarios, varios entrevistadores estaban simultáneamente en el mismo centro. Los instrumentos se administraron en dos pases, para evitar el cansancio de los participantes.

Al finalizar cada sesión de evaluación se utilizaron estrategias distractoras; cada niño recibía una pequeña pegatina que se pegaba en la mano o una lámina para colorear, dibujar o recortar, a fin de que no hablara del tema al volver a clase y el contenido de las pruebas incidiera lo menos posible en la dinámica del aula.

Para la Muestra 2, que inicialmente coincide con la descrita, se siguió el mismo procedimiento en 1º. En 2º y en 3º el procedimiento fue similar, con adaptaciones leves adecuadas a la edad de la muestra.

3.4 Instrumentos y variables

A continuación se presentan los instrumentos utilizados en el trabajo así como las variables derivadas de cada uno de ellos. Se han agrupado en tres subapartados: instrumentos de posición en el aula, relaciones y redes, en los que los informantes son los iguales; instrumentos de autoinforme e instrumentos en los que el informante es el profesorado.

Se han descrito los análisis pertinentes realizados con la Muestra 1. Para la Muestra 2 longitudinal se utilizaron los mismos instrumentos, con las mismas estructuras factoriales y de escalas descritas para el primer curso.

3.4.1 Instrumentos de posición, relaciones y redes (iguales informantes)

En una buena parte de los instrumentos utilizados la fuente de información son los iguales entendidos como conjunto de compañeros y compañeras de un aula. De estos instrumentos, de administración en general sencilla, se derivan multitud de variables e indicadores a través de programas y aplicaciones diversas.

En la mayor parte de estos indicadores no aparecen valores perdidos, ya que todos los sujetos reciben nominaciones de sus compañeros y compañeras, sean o no informantes de nuestra muestra. Solo aparecerán como valores perdidos aquellos indicadores que implican reciprocidad, que, lógicamente, no aparece calculada para aquellos que no han emitido nominaciones. Una debilidad de la metodología general reside en que a los que han nominado a niñas y niños no informantes no puede calcularseles con exactitud indicadores de reciprocidad.

Cuestionario sociométrico de preferencias (GREI, 2010)

El instrumento utilizado para la recogida de datos fue un cuestionario sociométrico de nominación entre iguales. Actualmente el uso procedimientos de nominación entre

Método

iguales está muy extendido en la investigación de diversos constructos dentro del ámbito del desarrollo social y la validez y fiabilidad de estas medidas, ampliamente contrastada. El método de cálculo de proporciones consistente en dividir el número de nominaciones recibidas por el número de nominadores y que expresa, por tanto, la proporción de compañeros que eligen al sujeto respecto al total de los posibles “votantes” es actualmente uno de los métodos más elegidos. Las dimensiones sociométricas cuantitativas obtenidas a través de este procedimiento (aceptación, rechazo, preferencia e impacto social y popularidad) han mostrado una estabilidad similar a la agresión y la extraversión, los constructos típicamente más estables de la investigación en desarrollo social y una gran validez predictiva (Cillessen, 2009), siendo mayor la fiabilidad cuando se utilizan nominaciones ilimitadas en los casos en los que el constructo es evaluado por un solo ítem (Babcock, Marks, Crick y Cillessen, 2014). La estabilidad de las variables categóricas que clasifican a los sujetos a partir de las nominaciones recibidas (tipo sociométrico) es menor, aunque muestran una importante validez concurrente (Cillessen, 2009). Para más información puede consultarse Cillessen y Bukowski, 2000; García-Bacete y González, 2010; Muñoz-Tinoco, 2004.

Dada la corta edad de los entrevistados, niños y niñas disponían de una orla con las fotos de sus compañeros y compañeras, en lugar de la habitual lista de clase, en la parte inferior de las cuales figuraba el nombre de cada niño. De este modo, cuando se les formulaban las preguntas, los sujetos elegían a sus compañeros bien nombrándolos o simplemente señalando las fotos elegidas. El número de nominaciones permitido era ilimitado.

Se realizaron varias preguntas. Por una parte, se utilizó un criterio positivo y otro negativo general, relacionados con preferencia y rechazo social. Se indagaba, además, por los motivos aducidos por lo sujetos. Las preguntas utilizadas fueron:

De todas las niñas y niños de esta clase que están aquí en las fotos

1º Señala con quién te gusta estar más ¿Por qué?

2º ¿Con qué otros niños o niñas te gusta estar más? ¿Por qué?

De todos los niños y niñas de esta clase que están aquí en las fotos

1º Señala con quién te gusta estar menos ¿Por qué?

2º ¿Con qué otros niños o niñas te gusta estar menos? ¿Por qué?

Por otra parte, se preguntó a niñas u niños acerca de sus percepciones sobre quiénes los elegirían positivamente y quiénes negativamente, recogiendo también las razones. Las preguntas fueron:

De todas las niñas y niños de esta clase que están aquí en las fotos

1º Señala a quién le gusta estar contigo. ¿Por qué?

2º ¿A qué otros niños o niñas les gusta estar contigo? ¿Por qué?

De todas las niñas y niños de esta clase que están aquí en las fotos

1º Señala a quién NO le gusta estar contigo ¿Por qué?

2º ¿A qué otros niños o niñas NO les gusta estar contigo? ¿Por qué?

Para el cálculo de tipo e índices sociométricos se ha utilizado el programa SOCIOMET (González y García Bacete, 2010) así como el programa UCINET 6 (Borgatti, Everet y Freeman, 2002) y la aplicación REDES (Muñoz-Tinoco, Jiménez-Lagares y López-Iglesias, 2013).

Variables e indicadores derivados de SOCIOMET

En este trabajo el tipo sociométrico se obtiene siguiendo los criterios de García Bacete (2006, 2007), que resuelve algunas dificultades de propuestas anteriores respecto a la clasificación de ignorados y rechazados.

Antes de describir los criterios, serán necesarias algunas consideraciones terminológicas. En primer lugar, preferimos hablar de tipos sociométricos, frente a la muy habitual de estatus sociométricos, dado que esta última expresión puede confundirse con el estatus social. En segundo lugar, hablamos de ignorados y no de aislados porque destaca que esos sujetos son invisibles para el grupo, mientras que al hablar de aislamiento no se aclara si es activo o pasivo. Para referirnos a los sujetos más aceptados optamos por la expresión preferidos, que remite directamente al resultado de una

Método

elección en la que se manifiesta que dichos alumnos son los elegidos por un criterio afectivo por sus compañeros. Existe un acuerdo general sobre lo acertado de la denominación de los otros dos tipos sociométricos, controvertidos y rechazados.

Se parte del sistema propuesto por Arruga (1983) y Newcomb y Bukowski (1983), en el que se analizan nominaciones positivas recibidas (NPR) y nominaciones negativas recibidas (NNR) a través de los cálculos de la probabilidad binomial continua, utilizando las tablas de Salvosa, con el fin de encontrar el valor de la "t" asociado a una asimetría determinada, con un umbral de probabilidad de $p < .05$, que nos permita obtener los límites superiores e inferiores de las nominaciones positivas (LS_{NPR} y LI_{NPR}) y de las nominaciones negativas (LS_{NNR} y LI_{NNR}) para un grupo-clase de alumnos

Arruga sólo utiliza una puntuación (NPR o NNR) para establecer criterios que permitan clasificar a los sujetos. Por ejemplo, los sujetos rechazados son aquellos con NNR significativamente alto. Conscientes de esta debilidad es por la que sucesivamente hemos incluido nuevos criterios que fueran más coherentes con las teorías psicológicas y con otros procedimientos (García Bacete *et al*, 1990; García Bacete y Villanueva, 1998). La clasificación se consigue aplicando los siguientes criterios:

- Preferido: $NPR \geq LS_{NPR}$ y $NNR < M_{NNR}$
- Rechazado: $NNR \geq LS_{NNR}$ y $NPR < M_{NPR}$
- Ignorado: $NPR \leq 1^*$ y $NNR < M_{NNR}$
- Controvertido: $[NPR \geq LS_{NPR}$ y $NNR \geq M_{NNR}]$ o $[NNR \geq LS_{NNR}$ y $NPR \geq M_{NPR}]$
- Promedio: Todos los demás

*En el caso de nominaciones ilimitadas el valor será el límite inferior de NPR (LI_{NPR}), que como mínimo será 1.

Para el cálculo del Tipo Popular descrito en el capítulo 4 de resultados, se utilizaron estos mismos criterios, pero a partir de los ítems de *popularidad-impopularidad* de Class Play (*favorito-menos favorito*), dado que ibas a combinarse finalmente con la primera tipología en una tipología de popularidad-preferencia. En el caso del Tipo Popular se desestimaron los tipos ignorados y controvertidos, por carecer de contenido. Para una

información más detallada consultar García Bacete y González (2010) y González y García-Bacete (2010).

El número de indicadores que proporciona SOCIOMET es elevadísimo, por lo que aquí solo se han recogido aquellos que se han usado directamente o que forman parte de los utilizados.

Índices de nominaciones recibidas y reciprocidades

- Proporción de Nominaciones Positivas Recibidas⁶:
Proporción de compañeros que nominan a un alumno positivamente. Indica el nivel de preferencia o aceptación de un alumno entre sus compañeros.
- Proporción de Nominaciones Negativas Recibidas:

Nominaciones recibidas e índices derivados

- Nominaciones Positivas Recibidas(NPR):
Indica el nivel de preferencia o atractivo de un alumno entre sus compañeros. Número de veces que un alumno ha sido nominado positivamente por sus compañeros
- Nominaciones Negativas Recibidas (NNR):
Es un indicador del nivel de exclusión o antipatía de un alumno entre sus compañeros. Número de veces que un alumno ha sido nominado negativamente por sus compañeros.
- Índice de NPR [IndiceNPR = $\text{NPR} \times 100 / \text{N} - 1$]⁷
Porcentaje de compañeros que le han nominado positivamente. Medida de atractivo del sujeto.
- Índice de NNR [IndiceNPR = $\text{NNR} \times 100 / \text{N} - 1$]

⁶ Sociomet proporciona todos estos índices tanto en puntuaciones directas como en porcentajes según el siguiente modelo de fórmula [Indice de Nominaciones Positivas Recibidas = $\text{Nominaciones Positivas Recibidas} \times 100 / \text{N} - 1$], donde N es el número de informantes en el aula, es decir los potenciales electores. En este trabajo se ha optado por utilizar las proporciones dividiendo los índices por 100.

^{7 7} Para este conjunto de variables, N significa número de informantes en el aula.

Método

Porcentaje de compañeros que le han nominado negativamente. Medida de rechazo recibido por el sujeto.

- Índice de Impacto Social [$\text{ÍndiceIS} = (\text{NPR} + \text{NNR}) \times 100 / \text{N} - 1$]

Porcentaje de compañeros para los que ese alumno es visible alumno. Medida de actividad social y visibilidad de cada alumna y alumno.

- Índice de Preferencia Social [$\text{ÍndicePS} = (\text{NPR} - \text{NNR}) \times 100 / \text{N} - 1$]

Porcentaje de la diferencia entre los compañeros que le nominan positivamente y los que lo hacen negativamente. Medida de saldo social del alumno.

Para este trabajo se han utilizado las proporciones de Preferencia e Impacto, pero no sus índices. La preferencia, que surge de la resta de la proporción de nominaciones positivas recibidas menos la proporción de nominaciones negativas recibidas se transformó en una variable con valores solo positivos, para facilitar su interpretación. Con la aplicación Socio-G (GREI, 2010) se calcularon las proporciones, así como las proporciones obtenidas de cada sexo.

Índices derivados del programa UCINET

Se introdujeron los datos de preferencia del Cuestionario Sociométrico en el programa UCINET 6 (Borgatti, Everet y Freeman, 2002) con el objetivo de obtener indicadores individuales de centralidad en la red social del aula, entendiendo en este caso red social como red de relaciones afectivas, puesto que se utilizan las nominaciones positivas o de preferencia. Asimismo, se seleccionó un indicador referido al aula en su conjunto (densidad de la red), para tener una medida de aula como contexto en el que surgen las redes de relaciones afectivas. A continuación se describen los cinco índices seleccionados (para más información puede consultarse Borgatti, Everett y Johnson, 2013; Quiroga, 2003; Rodríguez y Mérida, 2004, Velázquez y Aguilar, 2005).

Índices de Centralidad del sujeto

La centralidad es una propiedad de la posición de un nodo en la red (en nuestro caso, de cada niño o niña en el aula) que se refiere a la contribución del nodo a la estructura de la red. Pero la centralidad es más un conjunto de conceptos que un concepto único, puesto que la importancia en la red puede ser entendida de muchas maneras. Así, un nodo

puede ser importante por su cantidad de conexiones, o porque sin él la red tiende a la desconexión, o porque está tan bien posicionado que por él pasa toda información que va de un nodo a otro (Borgatti, Everett y Johnson, 2013). En este sentido, UCINET proporciona diferentes medidas de centralidad basadas en distintos algoritmos, todas ellas normalizadas dentro de cada aula. En este trabajo se han utilizado cuatro de ellas:

- Centralidad Beta (centralidad y poder)

Bonacich propone estas dos medidas de centralidad referidas no tanto al número de conexiones que un sujeto tiene como a lo relacionadas que están las personas con las que el sujeto se conecta. *Centralidad* es estar conectado con personas altamente relacionadas, pues se entiende que se participa de más flujos de información cuando los propios contactos están bien conectados, existiendo, además, más posibilidades de establecer futuras relaciones. *Poder* es estar conectado con personas pocos relacionadas y que, por tanto, dependen de uno mismo para comunicarse y relacionarse con otros (Cárdenas, 2013).

Ambos indicadores fueron calculados a partir de la matriz de relaciones dirigidas de preferencia, esto es, matriz asimétrica en la que se recogen tanto las nominaciones emitidas como las recibidas por los sujetos. Los índices fueron calculados en función de las nominaciones positivas recibidas (*in*). Bonacich elaboró un complicado algoritmo que combina el grado de conexiones directas del sujeto con las el grado de conexiones de sus contactos y, de los que éstos, a su vez mantienen con otros. Esto es, tiene en cuenta las conexiones a más de un *paso* (se entiende que hay un paso entre el nodo y los nodos con los que se está directamente relacionado, dos pasos cuando se puede llegar de un nodo a otro a través de un nodo intermedio, etc.). Para la *centralidad*, el algoritmo utiliza un parámetro β positivo que indica el peso que se le da a las conexiones del sujeto. En este caso, y como es habitual hacer, se ha utilizado un valor $\beta=0.5$, que significa que a las conexiones de los sujetos con los que el nodo está relacionado (dos pasos) se les dará un peso de 0.5; a las que están a tres pasos, $0,5^2$; a cuatro pasos, $0,5^3$, etc. La puntuación del sujeto en centralidad aumenta, por tanto, en función de su número de nominaciones recibidas, en función de las nominaciones recibidas por sus conexiones directas y, progresivamente en menor grado, por el

Método

número de nominaciones que reciben sus conexiones indirectas. Para el *poder* se utiliza un valor negativo ($\beta = -0.5$ en nuestro caso). Para calcular el poder se utiliza el mismo algoritmo, que, al ser la β negativa, lo que hace es sustraer de las conexiones del sujeto el peso de las conexiones de sus contactos, así, cuanto más altas son las puntuaciones de un sujeto en poder, menos alternativas de conexión con otros que no sea él tienen sus contactos. Ucinet ofrece un archivo de texto con las puntuaciones *in* de Centralidad y de poder de Bonacich que hay que tomar en valores absolutos, esto es, obviando los signos negativos, por lo que las puntuaciones fueron transformadas en SPSS multiplicando por -1.

- Intermediación

Indica la frecuencia con la que aparece un nodo en el tramo más corto (o distancia geodésica) que conecta a otros dos. Dicho de otro modo, muestra a una persona que es intermediaria entre otras dos personas del mismo grupo que no están conectadas entre sí. Lo que se denomina *persona puente* (Quiroga, 2006) o *liaisons* (Shrum y Cheek, 1987, como se cita en Gifford-Smith y Brownell, 2003).

En este caso, se decidió utilizar la matriz de datos no dirigidos o matriz simétrica, esto es, la matriz de reciprocidades positivas, con el objetivo de que los lazos entre nodos indicaran una relación real o un camino de ida y vuelta. El algoritmo que utiliza UCINET para la intermediación calcula, para cada nodo, la suma de las proporciones de veces en las que este nodo se encuentra en medio del camino más corto entre cada par de los otros nodos de la red.

La intermediación también es una medida de poder, ya que implica el control de los flujos óptimos de comunicación (Rodríguez y Mérida, 2004). De alguna manera, los nodos con una alta intermediación pueden suponer un riesgo potencial para la estructura de la red, ya que pueden interrumpir o distorsionar el flujo de información. Sin embargo, la posibilidad de sacar partido a una alta intermediación en la red es inversamente proporcional a la facilidad con la que se crean nuevos lazos. La varianza de esta variable suele ser bastante alta, lo que indica que discrimina adecuadamente unos nodos de otros y es un indicador que potencialmente correlaciona bien con otras variables (Borgatti, Everett y Johnson, 2013).

- Alcanzabilidad

Un sujeto es alcanzable por otro si hay un conjunto de conexiones que van de uno a otro. Para calcular la alcanzabilidad hay que delimitar previamente un número de pasos, de manera que el algoritmo calcula para cada nodo a cuantos otros puede alcanzar en ese máximo número de pasos. En este caso, y como se hace habitualmente hemos limitado los pasos a 2, por lo que la puntuación se refiere a la cantidad de nodos a los que se puede llegar de forma directa o a través de otro nodo. Una red en la que hay un número alto de nodos no conectados apunta a una red desestructurada, con posibilidad de subgrupos, por lo que este índice puede considerarse una medida de cohesión (Rodríguez y Mérida, 2004).

Zemljič y Hlebec (2005) realizaron un metaanálisis para evaluar la fiabilidad de diversas medidas de centralidad, encontrando, en general, una mayor fiabilidad cuando se usan matrices de datos dirigidas y mayor fiabilidad en las medidas “in” que en las “out” de datos no dirigidos. Asimismo, encontraron menor fiabilidad en las medidas de centralidad en redes de baja densidad.

Construcción de Mapas Sociales (Social Cognitive Maps, Cairns, Perrin y Cairns, 1985)

Se ha empleado el Social Cognitive Maps (SCM), uno de los métodos más comunes para medir redes sociales, elaborado por el equipo del profesor Robert Cairns del *Center for Developmental Science of the University of North Carolina at Chapel Hill*, adaptado recientemente para población española por el grupo GREI (García Bacete y Marande, 2013). SCM permite identificar los diferentes subgrupos de interacción que existen en un aula, así como la centralidad de esos grupos y de los individuos dentro de sus grupos. La particularidad de este método es los sujetos no informan de la red desde una perspectiva individual o diádica, como ocurre en los métodos sociométricos para la evaluación de la preferencia y la amistad, sino que se basa en la percepción directa de los sujetos de los grupos de aula. SCM parte del supuesto de que los niños son observadores expertos de lo que ocurre en la red del aula y que sus percepciones son convergentes, haciendo posible la identificación de grupos independientemente de las preferencias y relaciones de cada sujeto.

Método

En este método, se pide a cada niño que identifique tantos grupos como pueda en su clase, siguiendo una técnica de recuerdo libre e ilimitado. Si en este recuerdo libre solo aparecen sujetos de un sexo, se le pregunta también si van juntos sujetos del sexo no nombrado. Si no se ha nombrado a sí mismo, se les pregunta si ellos van en algún grupo, y, finalmente, si hay niños o niñas que no van con nadie. Los datos son analizados a través de un software específico para SCM elaborado por Man-Chi Leung (Cairns, Leung y Cairns, 1995; Cairns, Leung, Buchanan y Cairns, 1995; Leung, 1996). Así, con los datos emitidos por los distintos sujetos, el software elabora una matriz en cuyas filas y columnas aparecen informantes y receptores respectivamente. Esta matriz es transformada en una matriz de co-ocurrencia en donde cada celda indica el número de veces que ese par de sujetos han sido incluidos juntos en algún grupo, correspondiéndose la diagonal con el número de veces que un sujeto ha sido nombrado como miembro de algún grupo. El programa analiza las similitudes en los perfiles de co-ocurrencia, de manera que cuando los perfiles de dos sujetos correlacionan con una puntuación 0.40 o mayor, son asignados al mismo grupo. El programa da la opción de incluir o no las autonominaciones del propio sujeto y de establecer un punto de corte referido al número mínimo de veces que se considera necesario que dos sujetos hayan sido nombrados juntos por algún otro compañero. En este estudio se excluyeron las autonominaciones de los sujetos y se estableció un punto de corte de 2, más conservador que el que suele utilizarse habitualmente (1).

La centralidad en la red social del aula se define como el número de veces que un niño es nominado por sus compañeros como miembro de un grupo. Teniendo en cuenta el grado de acuerdo entre los niños y niñas a la hora de identificar juntos a sus compañeros, el software delimita una serie de grupos y asigna a cada sujeto a uno o varios de esos grupos, ofreciendo, también en función de las nominaciones recibidas, dos medidas de centralidad: centralidad del grupo y centralidad individual en el grupo. De la combinación de estas dos medidas, surge una tercera, la centralidad del individuo en el aula. A continuación se describen con más detalles estas medidas, y las categorías derivadas de las mismas.

- Centralidad de un grupo en el aula

Se refiere a cuán central es un subgrupo dentro del grupo aula. Para ello se obtienen medidas de la centralidad del grupo. La centralidad de un grupo se determina identificando los dos miembros del grupo que reciben el número de nominaciones más alto y se saca la media, que se denomina índice de centralidad. El grupo que tiene el índice más alto se considera que es el más central del aula. Para estimar el grado de centralidad relativa de los otros grupos se comparan sus índices de centralidad con el del grupo más central, y se establecen los siguientes puntos de corte: Nuclear (mayor o igual que el 70% del más central), secundario (entre 30% y 70%) y periférico (por debajo de 30%).

- Centralidad del individuo en el grupo

La centralidad individual, o lugar que ocupa un alumno dentro de su grupo, es función tanto del número individual de nominaciones recibidas como del índice de centralidad del grupo al que pertenece. Es decir, se compara la frecuencia de nominaciones individuales con el índice de centralidad de su grupo. Para identificar si el alumno es central, secundario o periférico en su propio grupo se utilizan los mismos criterios señalados anteriormente para la centralidad de los grupos.

- Centralidad del individuo en aula

Con una combinación de las dos medidas anteriores es posible determinar el grado de centralidad del sujeto en el aula. Se considera que los alumnos son nucleares cuando son sujetos centrales de grupos con alta centralidad o nucleares. Los alumnos son periféricos si son miembros con baja centralidad en su grupo con independencia de la centralidad del grupo, o si pertenecen a grupos con baja centralidad. Se considera que un niño está aislado en el aula cuando no pertenece a ningún grupo. Finalmente, se dice que son alumnos secundarios cuando no cumplen ninguno de los criterios anteriores.

La figura 3.1 presenta gráficamente estas tres medidas (García Bacete y Marande, 2013):

Centralidad de un Alumno en el Grupo-Aula

		Centralidad de un Alumno en su Subgrupo		
		Alta	Media	Baja
Centralidad del Subgrupo	Alta	Nuclear	Secundario	Periférico
	Media	Secundario	Secundario	Periférico
	Baja	Periférico	Periférico	Periférico

Aislados: no cumplen ninguna de las condiciones anteriores

Figura 3.1. Centralidad del alumno en el aula

En resumen, a través de la información proporcionada por este software podemos contar tanto con variables relacionadas con la estructura de los grupos de interacción en el aula (miembros, tamaño del grupo, configuración sexual), como con variables que reflejan la centralidad del grupo en el aula y atributos de centralidad de sus miembros.

El SCM ha mostrado en repetidas ocasiones muy buenos indicadores de validez de constructo, concurrente y predictiva, así como una alta fiabilidad y generalización, tanto entre países como en relación con la edad (García Bacete y Marande, 2013).

ClassPlay (Masten, Morison y Pellegrino, 1985; Burgess, *et al*, 2006; GREI, 2009)

Se utilizó un formato clásico de nominación reputacional usando el Class Play (Masten, Morison y Pellegrini, 1985). El procedimiento consiste en solicitar individualmente a los alumnos y alumnas que se imaginen los directores de una obra de teatro. Su cometido es repartir una serie de papeles entre sus compañeras y compañeros de clase. El criterio para seleccionar a cada actor debe ser que las características personales del mismo sean lo más parecidas posible a las del papel que deben representar, permitiéndose, en este caso, tres nominaciones. Como en el cuestionario sociométrico descrito anteriormente, se facilitó a los participantes la orla de la clase, con objeto de que identificaran a sus compañeras y compañeros. Para cada una de las conductas evaluadas se calculó la proporción de veces que cada estudiante ha sido nombrado por el grupo para desempeñar ese papel. Babcock *et al* (2015) han comprobado que la fiabilidad de las

nominaciones limitadas aumenta cuando, como en la mayoría de los casos que exponemos a continuación, se evalúa un mismo constructo con un conjunto de ítems.

La reputación conductual medida a través de las nominaciones de los compañeros y compañeras posee importantes ventajas respecto a otras medidas de conducta social, entre ellas, la inclusión de la perspectiva de muchos observadores, con acceso, además, privilegiado a conductas que no son fácilmente observables por otros informantes (Rubin, Bukowski y Parker, 1988). Los contenidos específicos de los ítems dependen de los intereses concretos de los investigadores, aunque se suele mantener la estructura de la versión más clásica de este procedimiento (Masten, Morison y Pellegrini, 1985) añadiendo a partir de ella otras dimensiones. Esta estructura básica está formada por tres factores de conducta social con alta consistencia interna y estabilidad temporal: sociabilidad-liderazgo, agresión-disrupción y sensibilidad-retraimiento. Estas dimensiones muestran sistemáticamente una clara relación con diversos indicadores de ajuste, entre ellos la posición sociométrica, la amistad y la centralidad en la red, siendo sensible también a la identificación de diferencias de género en los patrones conductuales (Muñoz-Tinoco, Jiménez-Lagares y Moreno, 2008).

En cuanto al contenido, se partió de un amplio banco de ítems iniciales, tomados principalmente de la propuesta del Extended Class Play de Wojslawowicz *et al*, (2006), propuesta que incorporaba la clásica estructura conductual de competencia social, agresión-disrupción y retraimiento, a la que se añadieron ítems relacionados principalmente con agresión relacional (Crick, Casas y Mosher, 1997), con popularidad percibida y dominancia social (Lease, *et al*, 2002) y con victimización percibida por los iguales.

Las nominaciones emitidas por cada niño en el conjunto de ítems fueron procesadas a través de la aplicación Socio-G (GREI, 2010), que proporciona un archivo Excel con las proporciones de nominaciones recibidas por cada sujeto en cada uno de los ítems. Esa misma aplicación permitía calcular también la proporción de nominaciones recibidas del grupo del mismo sexo o del grupo del otro sexo.

Como viene siendo habitual en la investigación reciente que incorpora este tipo de medidas, (Berger, Rodkin y Dijkstra, 2011; LaFontana y Cillessen, 2002; Dijkstra,

Método

Lindenberg y Veenstra, 2007; Lease, *et al*, 2002), hemos procedido a agrupar los ítems referidos a una dimensión identificable, analizando la fiabilidad.

Reputación conductual

Aparecen 5 dimensiones relacionadas con conducta.

- Habilidades Sociales (alpha = .898), siete ítems: (*alguien divertido, que sigue las reglas, que tiene ideas interesantes, amable y cariñoso/a, que ayuda a los demás, que defiende a los demás, que soluciona los problemas de buenas maneras*).
- Agresión Directa Física o Verbal (alpha = .944), incluye cuatro ítems: (*se mete en peleas, insulta o amenaza, se burla, pega*).
- Agresión Social⁸ (alpha = .863). con 4 ítems: (*dice “ya no eres mi amigo/a”, dice cosas feas de los demás a sus espaldas, dice “no puedes jugar con nosotros hasta que no hagamos lo que te digamos, dice “no quiero escucharte” o hace cosas como dar la espalda o taparse los oídos*).
- Hiperactividad-Disrupción (alpha = .923), cuatro ítems: (*interrumpe, no presta atención, pierde los nervios, casi nunca está en su sitio*).
- Retraimiento/Problemas Internalización (alpha = .712): (*tímido/a, le da vergüenza, triste, caso siempre solo/a, llorica*).

Victimización

Otra dimensión, en este caso no conductual, la forman los ítems relacionados con la identificación de niñas y niños victimizados por los iguales, conformándose una dimensión de 4 ítems (alpha = .736): (*le pegan, lo/la insultan, lo/la eligen en último lugar para jugar o trabajar, Casi nunca le hacen caso*).

Otras dimensiones de posición social en la red

El mismo método, las nominaciones a través del Class Play se utilizó también para identificar otras dimensiones adicionales:

- Popularidad. Para evaluar la popularidad se utilizó el criterio *alguien que es la persona favorita de casi todos los niños y niñas de la clase*. Esta formulación de la

⁸ Se han incluido ítems de agresión social o relacional adaptados a la edad de los niños y niñas, pero no necesariamente de agresión indirecta.

popularidad era habitual en el momento de la elaboración de este instrumento por parte del grupo GREI, si bien es cierto que, en trabajos posteriores, Cillessen y Marks (2011) concluyen que para evaluar *popularidad* en sentido estricto debe utilizarse el ítem *quién es el más popular de tu clase*, esto es, la nominación directa de popularidad. Existen, sin embargo, algunas dificultades para seguir las indicaciones de estos autores. En primer lugar, el término *popular*, en el sentido en que aquí se está utilizando, no es un término tan usual en nuestro contexto cultural como en el ámbito anglosajón. En segundo lugar, la edad de niñas y niños en el primer tiempo de recogida de datos, 5-6 años, hacía poco inteligible dicha formulación, aunque el término *popular* se ha incorporado en momentos posteriores, concretamente, en 5º de primaria. Siguiendo las indicaciones de estos mismos autores, se incluyó también la dimensión negativa de *impopularidad (la persona menos favorita)*. Así, la *popularidad* resulta de restar a la puntuación obtenida en el ítem positivo la obtenida en el ítem negativo.

Para una mejor interpretación de la variable, y dado que resulta de una resta, se transformaron todos los valores en positivo

- Influencia-Dominancia. Hay un claro consenso en que el modo más correcto de evaluar esta dimensión es el procedimiento de comparación de pares, desarrollado por Axelrod (2000) según las sugerencias de Hawley (1999). No obstante, dado el elevado número de instrumentos incorporados a esta investigación, así como la temprana edad de los participantes, dicho procedimiento resultaba inviable. Con objeto de poder incluir aspectos relacionados con la jerarquía de los grupos y redes, se incorporaron ítems relacionados con lo que Lease *et al* (2002) han denominado *Prerrogativas de Estatus*, entendidas como ventajas asociadas a la posición social y a la *reputación entre los iguales*. Los ítems incluidos inicialmente hacían referencia a *la influencia, la admiración, el liderazgo y el control social*. Tras un pilotaje inicial, y considerando de nuevo la edad de los niños, solo la nominación de *Influencia* obtenía respuestas coherentes, por lo que solo este ítem aparece en la formulación final del instrumento (*alguien a quien todos escuchan y hacen caso*). La variable denominada dominancia, por su parte, proviene del ítem *ser mandón o mandona*, es decir, se trata de un uso casi coercitivo del poder, de un estilo

Método

dominante. En este trabajo hemos considerado *influencia* y *dominancia*, no como opuestos, pero sí como estilos distintos de ejercer liderazgo en el grupo

3.4.2 Instrumentos de autoinforme

Con los instrumentos de autoinforme, en general escalas, se ha procedido a realizar análisis factoriales exploratorios y confirmatorios. Los análisis factoriales exploratorios (AFE, en adelante) se han realizado sobre una muestra piloto obtenida en los mismos centros (salvo aquellos que no continuaron colaborando con la investigación), en el mismo curso, 1º de Primaria, y aproximadamente en los mismos momentos temporales, pero en el año posterior, esto es, en el curso 2010-2011. En cada instrumento con el que se ha llevado a cabo un AFE se detalla la muestra piloto específica sobre la que se ha desarrollado. Para los análisis factoriales exploratorios se ha utilizado el programa SPSS versión 19.

Los análisis factoriales confirmatorios (AFC, en adelante) se han llevado a cabo con la muestra de validación, esto es, la muestra que nos ocupa y que ha sido descrita en apartados anteriores. Se ha utilizado el paquete estadístico EQS 6.2. (Bentler, 1995), que permite utilizar correlaciones policóricas, cuyo uso es más idóneo en variables no continuas y/o que incumplen el supuesto de normalidad. Siguiendo las indicaciones de Hu y Bentler (1999) se ha estimado el modelo mediante estimadores robustos, debido a estas características de las variables. Por ello, para el ajuste del modelo se han tenido en cuenta los índices Satorra-Bentler Scaled χ^2_{S-B} , χ^2_{S-B}/df , Bentler-Bonett Non-NormedFitIndex (BBNN), ComparativeFitIndex (CFI), Bollen FitIndex (IFI) y Root Mean-Square Error of Aproximation (RMSEA). Los criterios para un buen ajuste son: índices próximos o inferiores a 2 en el índice χ^2_{S-B}/df , valores cercanos o superiores a .95 en los índices BBNN, CFI e IFI y valores inferiores a .05 en el índice RMSEA. Se consideran ajustes moderados o razonables cuando el índice χ^2_{S-B}/df se sitúa entre 2 y 5; los índices BBNN, CFI e IFI se sitúan entre .90 y .95 y los valores del índice RMSEA cuando se sitúan entre .05 y .08.

Percepción hostilidad iguales (GREI, 2009)

Se utilizó un autoinforme de 8 ítems construido *ad hoc* por el grupo GREI en el que se pide que cada sujeto informe de la frecuencia (*nunca, pocas veces, bastantes veces, casi todos los días*) con la que, en el último mes, le han pasado diversas situaciones referidas a posible acoso y victimización por parte de sus compañeros (por ejemplo, *Algunos/as niños/as de la clase... te insultan, te ponen motes y te dicen cosas feas o desagradables, etc.*).

En la tabla 3.8 se muestran las características de las muestras alternativa y de validación.

Tabla 3.8.

Descripción de las Submuestras análisis factorial Percepción de Hostilidad

	Muestra Alternativa	Muestra Validación
Niños	308 (51.2%)	396 (48.5%)
Niñas	294 (48.8%)	392 (51.5%)
Total	602	761

Se realizaron pruebas exploratorias, análisis de ítems y análisis factoriales exploratorios de componentes principales y rotación varimax. El valor del determinante es .109, lo que indica que el análisis factorial es una técnica adecuada. En la prueba Kaiser-Meyer Olkinse obtuvo .902 y la prueba de esfericidad de Barlett 1325.434 ($gl=28$; $p = .000$). Solo aparecía un factor con autovalor mayor que 1, que explicaría un 43,71% de la varianza, por lo que el AFE indica claramente una estructura unifactorial.

Posteriormente se realizó un análisis factorial confirmatorio (en adelante AFC) mediante el método de ajuste de máxima probabilidad con estimaciones robustas (ML-Robusto, método). Los resultados obtenidos, disponibles en la tabla 3.9, en el AFC por el método robusto confirman un modelo unifactorial ($\chi^2_{s-B}(20) = 33.281$, $p = .03$; $\chi^2_{s-B}/df = 1.66$; $BBNN = .98$; $CFI = .99$; $IFI = .99$; $RMSEA = .036$, con el 90% del intervalo de confianza entre .009 y .047.

Método

Tabla 3.9.

Solución factorial de la escala de Percepción de Hostilidad

Ítems	lambda
1. Algunos niños de la clase te insultan y te ponen motes	.615
2. Algunos niños de la clase te pegan, te empujan o te dan patadas	.570
3. Algunos niños de la clase te tratan mal o te hacen llorar	.609
4. Algunos niños de la clase te pinchan, chinchán o hacen rabiar	.558
5. Algunos niños de la clase te dejan fuera de los juegos y no quieren estar contigo	.604
6. Algunos niños de la clase te obligan a hacer cosas que no quieres hacer	.581
7. Algunos niños de la clase se burlan y se ríen de ti	.617
8. Algunos niños de la clase intentan que los otros niños no sean amigos tuyos	.622

Por último, se realizaron los análisis de fiabilidad del cuestionario, hallando un valor de alfa de Cronbach de = .82 y *rho* de Jöreskog .816.

Cuestionario de soledad e insatisfacción social (Loneliness and Social Disatisfaction Questionnaire for Young Children, LSDQ; Cassidy y Asher, 1992)

Se administró a niños y niñas el LSDQ, la adaptación para preescolares del *Illinois Loneliness Questionnaire* (ILQ) de Asher, Hymel y Renshaw (1984). La escala presenta 24 ítems, 16 de los cuáles miden soledad e insatisfacción social, refiriéndose los 8 restantes a actividades y aficiones de los sujetos, con una función distractora que ayuda a niñas y niños a estar más relajados durante la administración. La adaptación realizada por Cassidy y Asher transforma los enunciados de los ítems en preguntas, realiza pequeñas adaptaciones del contenido de los ítems para adaptarlos al nivel de comprensión de los más pequeños y disminuye la escala de valoración de 5 a 3 puntos, de manera que niños y niñas responden a cada pregunta con las opciones “no”, “a veces” o “sí”. Los ítems distractores no computan en el total, y 10 de los ítems presentan una formulación positiva, de modo que su puntuación debe ser invertida antes del análisis.

Las investigaciones han mostrado excelentes propiedades psicométricas del ILQ, una alta consistencia interna y buena fiabilidad, aunque la mayoría de los estudios realizados con muestras de distintos contextos han mostrado una tendencia unifactorial, a diferencia de la propuesta inicial de los autores en 5 dimensiones teóricas: soledad,

dificultades sociales, percepción de inadecuación social, estimación subjetiva de aceptación social y provisión de apoyos sociales (Terrell-Deutsch, 1999). La validación del LSDQ con muestras de niños de entre 5 y 6 años revela la importancia del constructo de soledad para la salud mental incluso a edades tempranas, encontrándose relación entre soledad y agresión, ansiedad y conductas de retraimiento, así como entre soledad y la aceptación y el rechazo de los iguales (Coplan, Closson, y Arbeau, (2007).

En la tabla 3.10 aparecen los datos de la muestra alternativa y de validación

Tabla 3.10.

Descripción de las Submuestras análisis factorial de la Escala de Soledad

	Muestra Alternativa	Muestra Validación
Niños	239 (51.6%)	371 (49.3%)
Niñas	223 (48.3%)	382 (50,7%)
Total	462	753

Se realizaron pruebas exploratorias, análisis de ítems y análisis factoriales exploratorios de componentes principales y rotación varimax. Inicialmente aparecían cinco dimensiones con autovalores mayores que 1, que coincidían solo parcialmente con las estimadas teóricamente. Un análisis pormenorizado del contenido y distribución de los ítems apuntaba a una estructura bidimensional, donde un factor agruparía a los ítems de soledad y percepción de dificultades sociales, y otro donde se encontrarían los ítems de adecuación o inadecuación social, estimación de la aceptación social y provisión o ausencia de apoyos sociales. Solicitando una extracción de dos factores, el valor del determinante resultó de .079, lo que indicaría que el análisis factorial es una técnica adecuada. En la prueba Kaiser-Meyer Olkinse obtuvo un .793 y la prueba de esfericidad de Barlett 1156.195 (gl=120; $p = .000$). Estos dos factores explicarían un 32.42% de la varianza.

Posteriormente se realizó un análisis factorial confirmatorio mediante el método de ajuste de máxima probabilidad con estimaciones robustas (ML-Robusto, método). Este análisis confirma la estructura bifactorial, con covarianza entre los dos factores. Se eliminaron dos de los ítems (*En el colegio, ¿te resulta fácil hacer nuevos amigos o amigas?*

Método

Y *En clase, ¿se te da bien trabajar con otros niños o niñas?*), que presentaban pesos factoriales inferiores a 0.30. Los indicadores de ajuste son: $\chi^2_{S-B}(76) = 114.794$, $p = 0.00270$; $\chi^2_{S-B}/df = 1.51$; BBNN = 0.96; CFI = .96; IFI = .96; RMSEA = .026, con el 90% del intervalo de confianza entre .016 y .035. En la tabla 3.11 se muestra la estructura.

Tabla 3.11.

Solución factorial de la Escala de Soledad

Ítems	lambda
FACTOR 1: SOLEDAD Y DIFICULTADES SOCIALES	
En el colegio, ¿te resulta difícil hacer amigos o amigas?	.434
¿Te sientes solo, sola, en el colegio?	.596
En el colegio, ¿te resulta difícil gustar a otros niños?	.359
En clase, ¿sientes que te dejan fuera en algunas cosas?	.529
¿Es difícil para ti llevarte bien con los compañeros en el colegio?	.566
En el colegio, ¿te encuentras solo, sola?	.617
FACTOR 2: INSATISFACCION SOCIAL	
En el colegio, ¿tienes otros niños o niñas con los que hablar?	.419
En el colegio, ¿tienes muchos amigos o amigas?	.592
¿Puedes encontrar un amigo o una amiga cuando lo necesitas?	.466
En el colegio, ¿tienes niños o niñas con los que jugar?	.665
En el colegio, ¿te llevas bien con otros niños o niñas?	.494
En el colegio, ¿hay niños o niñas a los que puedes acudir cuando necesitas ayuda?	.514
¿Les gustas a los niños y niñas de tu clase?	.490
¿Tienes amigos o amigas en el colegio?	.605

El análisis de fiabilidad muestra un valor de alfa de Cronbach de = .68 para el Factor 1 y de .74 para el Factor 2 (fiabilidad compuesta, *rho* de Jöreskog, .689 .760, respectivamente).

Competencia Percibida y Aceptación Social (Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children, Harter y Pike, 1984)

Este instrumento es una de las herramientas más citadas y usadas para evaluar la autopercepción de competencia y aceptación social de los niños de cuatro a siete años. Los autores consideran que este instrumento no debe ser considerado una escala de autoconcepto general, sino que debe ser tratado como dos medidas separadas referidas a dos constructos: competencia percibida y aceptación social. Consta de 24 ítems que

evalúan las auto-percepciones de los niños en lo que respecta a la competencia física (por ejemplo, correr, saltar), la competencia cognitiva (por ejemplo, leer, contar), la aceptación de los iguales (por ejemplo, tiene muchos amigos) y la aceptación familiar (por ejemplo, los padres llevan a la niña a sitios que le gustan).

Cada ítem se presenta en una lámina con dos imágenes alusivas y una escala de 4 puntos. Se pide al sujeto que señale cuál es el niño o la niña que más se parece a él o ella, ya que el instrumento presenta dos versiones, una con láminas con protagonista femenina y otra con láminas con protagonista masculino. Cuando el sujeto ha elegido el dibujo a cuyo protagonista se parece, se le pide que especifique el grado de parecido en la escala (por ejemplo, *¿tú eres bastante bueno con los números o muy bueno con los números?*). En la presente investigación siempre que en el documento original se aludía a “mamá”, hemos aludido a “mamá o papá” y se han modificado algunas láminas para que mostraran una mayor igualdad de género, sin modificar el contenido de las mismas.

Los autores encontraron propiedades psicométricas aceptables, aunque la correlación con la competencia evaluada por el profesorado es débil debido a la tendencia de los preescolares a confundir el deseo de competencia o aceptación con la realidad. Los autores encontraron una estructura bifactorial, en lugar de la propuesta inicial en cuatro dimensiones: un factor referido a competencia percibida (competencia física y cognitiva) y otro referido a aceptación social (iguales y familia).

En este estudio, las pruebas de fiabilidad sistemáticamente arrojaban resultados insuficientes para el factor de competencia física, por lo que se realizaron nuevos análisis factoriales eliminando de partida los ítems relativos a esta dimensión, realizando el análisis sobre los 18 ítems restantes.

En la tabla 3.12 aparecen los datos de la muestra alternativa y de validación.

Tabla 3.12. Descripción de las Submuestras análisis factorial Escala de Competencia Percibida

	Muestra Alternativa	Muestra Validación
Niños	238 (51.3%)	377 (48.8%)
Niñas	226 (48.7%)	396 (51.2%)
Total	464	773

Método

Se realizaron pruebas exploratorias, análisis de ítems y análisis factoriales exploratorios de componentes principales y rotación varimax. El valor del determinante resultó de .022, lo que indica que el análisis factorial es una técnica adecuada. En la prueba Kaiser-Meyer Olkinse obtuvo .858 y la prueba de esfericidad de Barlett 1736.751($gl=153$; $p = .000$). Inicialmente aparecían cuatro dimensiones con autovalores mayores que 1., pero con numerosos ítems que saturaban alto en dos de las dimensiones. Se procedió entonces a pedir una extracción de tres factores, en coincidencia con los teóricos propuestos tras la eliminación de la subescala de competencia física. Estos tres factores explicarían una varianza del 43.097%, y los ítems se distribuyen conforme a la propuesta teórica.

Posteriormente se realizó un análisis factorial confirmatorio mediante el método de ajuste de máxima probabilidad con estimaciones robustas (ML-Robusto, método).

Tabla 3.13.

Solución factorial de la Escala de Competencia Percibida y Aceptación Social

Ítems	lambda
FACTOR 1: COMPETENCIA COGNITIVA	
Este/a niño/a es bueno/a con los números	.395
Este/a niño/a sabe muchas cosas del colegio	.571
Este/a niño/a sabe leer	.554
Este/a niño/a es muy bueno escribiendo palabras	.662
Este/a niño/a se sabe las letras	.560
Este/a niño/a es muy bueno sumando	.482
FACTOR 2: ACEPTACIÓN DE IGUALES	
Este/a niño/a tiene un montón de amigos	.630
Muchos niños comparten sus juguetes con este/a niño/a	.521
Este/a niño/a tiene muchos amigos con los que jugar	.662
Este/a niño/a tiene muchos amigos para jugar en el patio	.730
Este/a niño/a está solo a veces porque los demás niños no le buscan para jugar	.565
Muchos niños quieren sentarse al lado de este/a niño/a	.638
FACTOR 3: ACEPTACIÓN FAMILIAR	
Esta mamá/papá deja a su hijo/a ir a merendar a casa de sus amigos	.596
Esta mamá/papá lleva a su hijo/a a sitios que le gustan	.499
Esta mamá/papá le cocina a su hijo/a muchas comidas que le gustan	.519
Esta mamá/papá le lee muchos cuentos a su hijo/a	.534
Esta mamá/papá deja a su hijo/a ir a dormir a casa de sus amigos	.610
Esta mamá/papá habla mucho con su hijo/a	.473

Los resultados obtenidos en el AFC por el método robusto confirman un modelo jerárquico de tercer nivel. Los factores de aceptación de iguales y aceptación familiar son explicados por un factor general de aceptación de segundo nivel, y este y el de competencia cognitiva se explican a su vez por un factor de autoconcepto general de

tercer nivel. Los indicadores de ajuste son $\chi^2_{S-B}(132) = 343.817$, $p = .000$; $\chi^2_{S-B}/df = 2.60$; BBNN = .89; CFI = .91; IFI = .91; RMSEA = .046, con el 90% del intervalo de confianza entre .040 y .052.

El orden jerárquico del AFC o la relación entre los factores queda reflejada en las siguientes ecuaciones:

- Aceptación de los iguales = .876 Autoconcepto de Aceptación + .482 D2
- Aceptación Familiar = .720 Autoconcepto de Aceptación + .693 D3
- Autoconcepto de Aceptación = .819 Autoconcepto General + .574 D4
- Autoconcepto Cognitivo = .815 Autoconcepto General + .580 D5

En cuanto a la fiabilidad, se obtuvo un alpha de Cronbach de .71 para la competencia cognitiva, .79 para la aceptación de iguales, .70 para la aceptación familiar y .84 para las tres subescalas conjuntas (*rho* de Jöreskog, .711 .794 .711).

En este trabajo solo se ha utilizado la escala de aceptación de iguales.

3.5 Análisis de valores perdidos

Se analizaron los valores perdidos en las variables del estudio en las que resultaba relevante este análisis, es decir, excluyendo a todas aquellas que implicaban recepción de nominaciones y en las que, por tanto, no existen valores perdidos, como se ha explicado en apartados anteriores. Por tanto, este análisis se realizó sobre los ítems de Victimización Autoinforme, Soledad, Harter, nominaciones positivas y negativas emitidas, nominaciones de percepciones positivas y negativas emitidas y nominaciones de amistad emitidas (se excluyeron también los índices derivados de estas variables, por ejemplo, índice de nominaciones positivas emitidas o percepciones negativas acertadas, etc.). Asimismo, se excluyeron también del análisis las unidades perdidas completas, es decir, los sujetos no autorizados, cuyo análisis ya se ha presentado, y que no pueden ser considerados pérdidas de ítems.

Los datos perdidos en las variables señaladas estuvieron entre el 2.1 y el 4.5%. Muy lejos, por tanto, del 10% sugerido por Bennett (2001) como límite para considerar que los resultados pueden estar sesgados, e incluso por debajo de 5% que señala Tabachnick y Fidell (2007).

Método

Además, los resultados del análisis pusieron de manifiesto la aleatoriedad de la pérdida de datos, patrón MAR (prueba MCAR de Little: $\chi^2(1114) = 1139,353$, $p = .292$).

Por tanto, en todos los análisis se especificará el N concreto sobre el que se ha trabajado, entendiendo que la pérdida de datos no afecta a los resultados.

3.6 Instrumentos del profesorado

Se realizó una amplia entrevista al profesorado tutor sobre los niños y niñas del aula. Esta entrevista incluía lo que denominamos *Hojas de Datos de Aula* (una rejilla con todos los nombres de los niños y niñas del aula para cumplimentar una serie de datos) y una entrevista semiestructurada con cuestiones referidas a la experiencia docente, formación del profesorado, proyectos educativos en los que el centro participa y percepciones del profesorado sobre el aula. En el presente trabajo se utilizan algunas de las cuestiones evaluadas a través de la *Hoja de Datos de Aula*:

- *Sexo* de los niños y niñas.
- *Edad* (solo si no se corresponde con la edad normativa).
- *Grupo de procedencia* (de qué grupo de Educación Infantil procede, o si proviene de otro centro). A partir de esta pregunta se crea una variable de continuidad en el grupo que recoge si el alumno/a procede del mismo grupo-aula o de otra aula o centro educativo.
- *Absentismo*: asiste regularmente, absentismo bajo (1-5 días al mes), absentismo medio (6-11 días al mes), absentismo alto (más de 11 días al mes).
- *Etnia*: se señalaba la etnia para los niños y niñas de etnia no caucásica: gitana, negra, oriental, árabe, mulata/mestiza.
- *Nacionalidad*: se recogía la nacionalidad solo si los dos progenitores eran de nacionalidad no española.
- *Necesidades Específicas de Apoyo Educativo* de niños y niñas diagnosticadas o sospechadas por el tutor o tutora.
- *Competencia social*: El profesorado calificó la competencia social de los niños y niñas de 1 a 10 puntos.

Rendimiento académico: El profesorado calificó el rendimiento en matemáticas y lengua de 1 a 10 puntos. Se realizó la media de ambas para obtener una medida de rendimiento académico general.

3.7 Estrategia analítica.

En este apartado se señala la decisiones para emplear un estadístico u otro, los criterios de bondad que se han seguido y se ofrecen algunas aclaraciones sobre cómo interpretar algunos resultados. En cualquier caso, las decisiones tomadas aparecen descritas en la exposición de resultados.

El software estadístico básico para la realización de los análisis estadísticos ha sido el IBM SPSS Statistics 22.0. Se han utilizado, de forma complementaria y para objetivos específicos, algunas herramientas web de cálculo que son referenciadas a lo largo de este apartado. El nivel de significación estadística establecido para todos los análisis es $p < .05$, aunque en los contrastes múltiples en los que es aconsejable aplicar la corrección de Bonferroni, el p valor necesario para que un contraste sea significativo puede subir hasta valores cercanos a .01, dependiendo del número de contrastes realizados, lo que se indica durante la exposición de los resultados. Se presentan a continuación las distintas tipologías de análisis que se han llevado a cabo.

En esta primera parte, además de indicadores descriptivos, se han utilizado correlaciones entre variables y pruebas *t* de Student para las diferencias de medias entre sexos. Dado que se han realizado una gran cantidad de pruebas consistentes en comparar o relacionar las variables dos a dos, se ha aplicado la corrección de Bonferroni para controlar la inflación del error Tipo I. Por tanto, se señala con un asterisco el nivel mínimo requerido para asumir significación, esto es, la corrección realizada, que se señala en cada tabla.

Para las pruebas *t* de Student, se han utilizado un indicador del tamaño de efecto, la *d* de Cohen (1988), que mide el tamaño de efecto de dicha diferencia. En este caso, y dado que siempre aparecen primero los valores para las niñas, los valores negativos de *d*

Método

significan valores menores en las niñas, y valores positivos, valores mayores en las niñas. En cuanto a los límites para considerar los tamaños hallados pequeños o grandes, se ha seguido la propuesta habitual en investigación, .20, tamaños pequeños, .50 tamaños moderados y .80 valores grandes.

Además, se ha utilizado un indicador sencillo y novedoso (Hyde, 2014) para analizar la diferencia de variabilidad de cada indicador por sexo, la razón de varianzas, que simplemente consiste en dividir la varianzas obtenida por los niños entre la varianzas obtenida por las niñas. Los valores superiores a 1 indican mayor variabilidad en niños.

Cuando los análisis de contraste de medias incluían una única variable independiente de más de dos valores, se empleó el análisis univariante de varianzas de un factor (ANOVA de un factor) y cuando incluían dos o más variables independientes (ANOVA factorial) se empleó el Modelo lineal General Univariante (MGL), donde queda englobado este tipo. En el caso de los datos longitudinales, se ha empleado ANOVA de medidas repetidas y ANOVA mixto, cuando así se ha requerido. Cuando se disponía de varias variables dependientes relacionadas, y siempre que se cumplieran los requisitos, se ha utilizado MANOVA.

Para comparar correlaciones se han utilizado tres estimadores. Para las comparaciones entre sexos, se usó la z de Fisher (Preacher, 2002), que compara la correlación obtenida por cada sexo entre un par de variables; es decir, se compara, por ejemplo, la correlación obtenida por las niñas entre popularidad y habilidades sociales y la obtenida por los niños entre dichas variables. Para las comparaciones entre variables, se utilizó la z de Olkin (Lee y Preacher, 2013a) para comparaciones de muestras relacionadas con variables comunes. Es decir, se compara la correlación entre, por ejemplo, popularidad y habilidades sociales con la correlación entre preferencia y habilidades sociales. Esta prueba utiliza las dos correlaciones señaladas más la correlación entre popularidad y preferencia.

Para evaluar la *estabilidad relativa* o estabilidad intraindividual se utilizaron correlaciones de Pearson. Se trata de valorar si las variables de popularidad y preferencia correlacionan consigo mismas entre los distintos cursos. Además, para valorar si los cambios en el tamaño de la correlación son significativos se utilizará la z de Steiger (Lee y Preacher, 2013b) para muestras relacionadas. Así, se comparará, por ejemplo, la

correlación entre popularidad en T1 y popularidad en T2 con la correlación de popularidad en T2 y popularidad en T3, para evaluar si existen cambios significativos con el tiempo.

En las correlaciones de popularidad y preferencia con otras variables se utilizarán estas dos mismas pruebas de comparación. En este caso, se ha procedido a comparar exclusivamente las relaciones de popularidad y preferencia con el resto de variables en cada tiempo, es decir, se compara popularidad en T1 con habilidades sociales en T1, y popularidad en T2 con habilidades sociales en T2, pero no popularidad en T3 con habilidades sociales en T1. Dado que se realizan muchas comparaciones, y que tienen un carácter exploratorio, se ha recurrido a utilizar como un alfa de .01, tanto para las correlaciones como para las z , puesto que las exigencias de la corrección de Bonferroni podrían resultar demasiado conservadores en este caso, e incurrir en el error Tipo II.

Para la predicción de la popularidad se realizaron regresiones jerárquicas. El sexo y la preferencia se usaron, al menos en la estrategia inicial, como variable controlada. La introducción de la preferencia como variable controlada, dado su solapamiento con la popularidad, y especialmente a estas edades, es la estrategia recomendada por LaFontana y Cillessen (2004). Como variables predictoras se utilizaron, por una parte, las habilidades sociales y los dos tipos de agresividad, directa y relacional. Teniendo en cuenta las altas correlaciones entre ambas, con valores entre .89 y .76, que superan el criterio de ausencia de validez discriminante propuesto por Shadish, Cook y Campbell (2001), y para evitar por tanto problemas de multicolinealidad, se consideraron modelos aparte para cada tipo de agresividad, directa y relacional.

Para analizar las interacciones significativas aparecidas en las regresiones, se ha empleado el programa MODGRAPHV3 (Jose, 2003). Para el análisis de la mediación se utilizó la macro para SPSS para mediación múltiple (Preacher y Hayes, 2008) así como el programa MEDGRAPHV3 (Jose, 2003).

Finalmente, para los modelos de ecuaciones estructurales se ha utilizado el programa LISREL 8.71 (Jöreskog y Sörbom, 2004).

Método

4. EL PUNTO DE PARTIDA: LA POPULARIDAD AL INICIO DE LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA

El punto de partida: la popularidad al inicio de la escolaridad obligatoria

En los primeros apartados se trata de esbozar el panorama de la popularidad en las aulas de 1º de Primaria. Para ello, se describirán la variable de popularidad y otros índices derivados (popularidad recibida del grupo del propio sexo y popularidad recibida del grupo del otro sexo), se pondrán en relación con otros indicadores de posición en las aulas (preferencia, impacto, centralidad), así como con otras dimensiones, específicamente, el estilo de conducta, la influencia y la dominancia, las experiencias con iguales, y el ajuste emocional.

En el capítulo se hará hincapié en las diferencias y semejanzas entre la popularidad y la preferencia desde una perspectiva dimensional, a través de las relaciones entre ambos constructos y los correlatos con otras variables. Para todas estas relaciones se contemplarán las similitudes y diferencias de género.

Más adelante, se analizará la dimensión tipológica de la popularidad y la preferencia, es decir, se desarrollará un tipo sociométrico a partir de ambas dimensiones y se analizarán sus características y relaciones. En los siguientes apartados, por tanto, se describe la tipología derivada y se trazan sus perfiles conductuales, de influencia y dominancia, experiencias con los iguales y de ajuste emocional.

La amplitud de la muestra permitía, además, realizar un análisis de grupos o cliques desde el punto de vista de la estructura de estatus de sus miembros, a partir del *Social Cognitive Map* y la aplicación REDES. Primero se caracterizan las clique aparecidas en la muestra a partir de dicha estructura, esto es, quiénes componen los grupos desde el

El punto de partida: la popularidad al inicio de la escolaridad obligatoria

punto de vista del estatus de sus miembros y, a continuación, se analizan también sus características desde diversos ámbitos.

4.1 La perspectiva dimensional

En este análisis desde la perspectiva dimensional incluye relacionar la popularidad con indicadores derivados, relacionarla con otros indicadores de posición en las redes de iguales y establecer sus relaciones con otros conjuntos de variables.

4.1.1 La popularidad e indicadores derivados

En este primer apartado se procederá a describir la variable de popularidad y los dos índices derivados de ella, la popularidad obtenida del grupo de iguales del mismo sexo y la popularidad obtenida del grupo de iguales del otro sexo. Los procedimientos por los que se han calculado los tres índices están descritos en el apartado de Método.

En la tabla 4.1 aparecen los descriptivos de los tres indicadores de popularidad, pudiendo observarse que presentan valores de asimetría y curtosis aceptables.

Tabla 4.1.

Descriptivos de los indicadores de popularidad

	N	Mín	Máx	M	DT	Asimetría		Curtosis	
						Estadístico	Error	Estadístico	Error
Popularidad	809	0.00	1.30	0.59	0.16	-0.01	0.09	1.46	0.17
Popularidad del mismo sexo	809	0.00	1.76	0.94	0.22	-0.00	0.09	1.10	0.17
Popularidad del otro sexo	809	0.00	1.32	0.56	0.16	0.08	0.09	2.02	0.17

En la tabla 4.2 se analizan las diferencias de género en los indicadores de popularidad. Existen diferencias de género en los tres indicadores estudiados y siempre a favor de las niñas, aunque el tamaño de efecto es pequeño para las tres variables. En cuanto a la varianza, es mayor en niños en las tres variables, si bien las diferencias no son elevadas.

Tabla 4.2.

Diferencias de género en los indicadores de popularidad

Medidas	Niñas M (DT) (N = 412)	Niños M (DT) (N= 397)	t	DM	d	Ratio Varianza (M:F)
Popularidad	0.62 (0.15)	0.57 (0.17)	5.02**	0.06	0.35	1.27
Popularidad mismo sexo	0.97 (0.21)	0.91 (0.23)	3.86**	0.06	0.27	1.18
Popularidad otro sexo	0.58 (0,15)	0.53 (0,17)	4.67**	0.05	0.33	1.27

* $p < .017$ (corrección de Bonferroni), ** $p < .001$.

En la tabla 4.3 aparecen las correlaciones entre los tres indicadores de popularidad, en la muestra total y por sexos. Las correlaciones entre las tres variables resultaron significativas, tanto en la muestra total como en las submuestras. Cabe destacar que aunque ambas popularidades *parciales*, la obtenida del grupo del mismo sexo y la obtenida del grupo del otro sexo, parecen contribuir de manera relevante a la popularidad total, la correlación entre ellas es muy baja. No se observaron diferencias de sexo, esto es, los patrones relacionales de niñas y niños resultaron idénticos.

El punto de partida: la popularidad al inicio de la escolaridad obligatoria

Tabla 4.3

Correlaciones entre los indicadores de popularidad total, popularidad del mismo sexo y popularidad del otro sexo.

Muestra total (n = 809)			
	1	2	3
1. Popularidad Total		.81**	.77**
2. Popularidad del mismo sexo			.29**
3. Popularidad del otro sexo			

Niñas (n = 412)			
	1	2	3
1. Popularidad Total		.90**	.80**
2. Popularidad del mismo sexo			.48**
3. Popularidad del otro sexo			

Niños (n = 397)			
	1	2	3
1. Popularidad Total		.90**	.83**
2. Popularidad del mismo sexo			.53**
3. Popularidad del otro sexo			

* $p < 0.1$, ** $p < .001$. Correlaciones significativamente distintas entre niñas y niños usando la Z de Fisher señaladas con el subíndice α .

4.1.2 Correlatos de la popularidad con otras variables

Se describirán ahora las relaciones de la popularidad con otras variables implicadas en las relaciones entre iguales. Se comenzará por otros indicadores de posición en las aulas, los estilos de conducta, la influencia y la dominancia, variables relacionadas con las experiencias con los iguales y variables ligadas al ajuste emocional.

Correlaciones con otros indicadores de posición en las aulas

En la tabla 4.4 se muestran los descriptivos de otros indicadores de posición en las aulas. En primer lugar, los derivados de las nominaciones de aceptación y rechazo y calculados con el programa SOCIOMET: *preferencia* (PT) e *impacto social* (IT). En segundo lugar, los derivados a partir de esas mismas nominaciones y calculados con la aplicación Socio-G: *preferencia de mismo sexo* (PMS), *preferencia del otro sexo* (POS), *impacto social del mismo sexo* (IMS), *impacto social del otro sexo* (IOS). Finalmente, los indicadores obtenidos a partir de esas mismas nominaciones y calculados con el programa UCINET,

El punto de partida: la popularidad al inicio de la escolaridad obligatoria

indicadores de centralidad individual en el grupo: *centralidad de Bonacich* (CB), *poder de Bonacich* (PB), *alcanzabilidad* (ALC) e *intermediación* (INTER). Todos los índices mencionados se encuentran descritos en el apartado de metodología.

En la tabla 4.4 se encuentran los descriptivos de las variables mencionadas. Como puede observarse, solo dos variables exceden los límites deseables de asimetría, impacto del otro sexo e intermediación, y solo la intermediación lo hace en curtosis. Dado el tamaño de la muestra y que estas variables no van a ser incluidas en análisis complejos, puede suponerse que no alterarán de modo preocupante los datos.

Tabla 4. 4.

Descriptivos de los indicadores de posición en el aula

	N	Mín	Máx	M	DT	Asimetría		Curtosis	
						Estadístico	Error	Estadístico	Error
Preferencia total	809	0.00	1.41	0.85	.21	-0.67	0.09	0.83	0.17
Preferencia mismo sexo	809	0.00	1.82	1.03	.28	0.55	0.09	-0.04	0.17
Preferencia otro sexo	809	0.00	1.48	0.80	.21	0.98	0.09	0.44	0.17
Impacto total	809	0.00	0.94	0.32	.14	0.55	0.09	0.86	0.17
Impacto mismo sexo	809	0.00	0.57	0.10	.12	1.30	0.09	1.43	0.17
Impacto otro sexo	809	0.00	1.00	0.10	.13	2.01	0.09	5.85	0.17
Beta Centralidad	809	0.00	17.45	3.73	3.07	0.98	0.09	0.68	0.17
Beta Poder	809	0.00	22.69	3.94	3.33	1.36	0.09	2.61	0.17
Alcanzabilidad	809	0.00	0.72	0.17	0.14	0.57	0.09	-0.33	0.17
Intermediación	809	0.00	0.40	0.03	0.07	2.97	0.09	9.21	0.17

En la tabla 4.5 se observan las diferencias de sexo en el conjunto de variables descriptos. Así, las niñas presentan valores significativamente superiores a los niños en la preferencia total y la preferencia obtenida del otro sexo, ambas, con tamaños de efectos pequeños y ratio de varianza ligeramente superiores en los niños; pero son los niños los que superan a las niñas en impacto total, impacto del mismo sexo e impacto del otro sexo, de nuevo, con tamaños de efectos pequeños y ratio de varianza algo superiores en los niños.

El punto de partida: la popularidad al inicio de la escolaridad obligatoria

Tabla 4. 5.

Diferencias de género en los indicadores de posición en el aula

Medidas	M Niñas (N = 412)	M Niños (N= 397)	t	DM	d	Ratio Varianza (M:F)
Preferencia total	0.88 (0.19)	0.82 (0.22)	4.04**	0.06	0.28	1.40
Preferencia mismo sexo	1.05 (0.26)	1.01 (0.29)	2.07	0.04	0.15	1.24
Preferencia otro sexo	0.84 (0.20)	0.77 (0.23)	4.18**	0.06	0.29	1.47
Impacto total	0.29 (0.12)	0.34 (0.15)	-4.75**	-0.05	-0.33	1.64
Impacto mismo sexo	0.38 (0.18)	0.43 (0.21)	-3.64**	-0.05	-0.26	1.42
Impacto otro sexo	0.21 (0.15)	0.26 (0.17)	-4.36**	-0.05	-0.31	1.26
Beta Centralidad	3.61 (3.04)	3.85 (3.11)	-1.11	-0.24	-0.08	1.05
Beta Poder	3.78 (3.29)	4.11 (3.38)	-1.38	-0.32	-0.10	1.06
Alcanzabilidad	0.17 (0.14)	0.16 (0.14)	0.75	0.01	0.05	0,95
Intermediación	0.03 (0.03)	0.03 (0.07)	0.03	0.00	0.00	1.25

* $p < .005$ (corrección de Bonferroni), ** $p < .001$.

En la tabla 4.6 pueden apreciarse las correlaciones entre los indicadores de posición y las variables de popularidad. Cabe señalar que todas las correlaciones entre las variables de popularidad y las de preferencia fueron significativas al nivel de significación determinado, y lo fueron para la muestra total y las dos submuestras por sexo. Las correlaciones entre la popularidad total y la preferencia total fueron muy elevadas, entre .67 para las niñas, .70 para los niños y .70 también en la muestra completa. Los indicadores parciales mostraron correlaciones de buen tamaño, aunque no tan elevadas, y, en este caso también con resultados similares para niñas y niños.

Por su parte, el impacto es el indicador de posición que peor parece relacionarse con la popularidad. Con el impacto total solo se encuentran relaciones significativas en la submuestra de niños, y en sentido inverso, como se observa, el impacto total y el impacto del mismo sexo correlaciona en negativo con la popularidad para ellos. No obstante, y pese a ser significativas, el tamaño de estas correlaciones es muy pequeño, .21. En cuanto al impacto obtenido del grupo del propio sexo, el resultado más destacable es que solo correlaciona significativa y positivamente para las niñas, de nuevo con valores no muy elevados, entre .22 y .32. El patrón contrario al que observamos en los niños, si bien hay que advertir que, aunque las correlaciones son significativas y negativas para los niños, el tamaño no alcanza a resultar significativamente distintas en las comparaciones realizadas

El punto de partida: la popularidad al inicio de la escolaridad obligatoria

con la z de Fisher. No obstante, parece que puede esbozarse un patrón en el que el impacto de las niñas en sus grupos es positivo, y positivamente relacionado con la popularidad, y que justo lo opuesto parece ocurrir entre los niños.

En cuanto a los indicadores de centralidad, la mayor parte resultó relacionada positiva y significativamente con los indicadores de popularidad, aunque los valores resultaron muy moderados, entre .16 y .32, y con mayores valores en las niñas.

Merece un comentario los resultados obtenidos para la centralidad y el poder de Bonacich, pues parecen relacionarse de modo muy similar con la popularidad, pese a ser indicadores teóricamente opuestos, y que presentan un tamaño de correlación muy pequeño entre ellas, .18 en la muestra total, .12 en la muestra de niñas, y .23 en la muestra de niños.

El punto de partida: la popularidad al inicio de la escolaridad obligatoria

Tabla 4. 6.

Correlaciones entre los indicadores de popularidad y otros indicadores de posición en las aulas

	PT	PMS	POS	IT	IMS	IOS	BC	BP	ALC	INTER
Muestra total (n = 809)										
Popularidad Total	.70**	.59**	.56**	-.08	.09	-.24**	.30**	.26**	.31**	.20**
Popularidad Mismo Sexo	.63**	.58**	.47**	-.04	0.14**	-0.22**	.29**	.26**	.29**	.19**
Popularidad Otro Sexo	.55**	.43**	.50**	.41	.01	-.19**	-.24**	.16**	.25**	.16**
Muestra Niñas (n = 412)										
Popularidad Total	.67**	.61**	.48**	.16 ^a	.33** ^a	-.13	.31**	.31**	.40**	.31**
Popularidad Mismo Sexo	.57**	.57**	.37**	.13	.32** ^a	-.14	.27**	.28**	.33**	.24**
Popularidad Otro Sexo	.55**	.46**	.45**	.12	.22** ^a	-.08	.27**	.23**	.32**	.24**
Muestra Niños (n = 397)										
Popularidad Total	.70**	.57**	.61**	-	-.04 ^a	-.29**	.32**	.23**	.24**	.12
				.21**						
				a						
Popularidad Mismo Sexo	.68**	.59**	.54**	-.15	.04 ^a	-.27**	.32**	.26**	.25**	.14
Popularidad Otro Sexo	.53**	.38**	.52**	-	-.11 ^a	-.23**	.23**	.12	.17	.09
				.21**						

* $p < .01$, ** $p < .001$. Correlaciones significativamente distintas entre niñas y niños usando la Z de Fisher señaladas con el superíndice ^a.

El punto de partida: la popularidad al inicio de la escolaridad obligatoria

El punto de partida: la popularidad al inicio de la escolaridad obligatoria

Correlatos con variables de conducta

Se presentan ahora, en la tabla 4.7, las relaciones de la popularidad con las variables de conducta evaluadas por los iguales, *habilidades sociales, agresión directa, agresión relacional, hiperactividad-disrupción y retraimiento-sensibilidad*. En la tabla 4.7 aparecen los descriptivos. La variable hiperactividad-disrupción excede los límites en asimetría y curtosis, y las dos variables de agresividad exceden el límite aceptable de asimetría.

Tabla 4.7.

Descriptivos de las variables de conducta evaluada por los iguales

	N	Mín	Máx	M	DT	Asimetría		Curtosis	
						Estadístico	Error	Estadístico	Error
Habilidades Sociales	809	0.00	0.52	0.12	0.08	1.38	0.09	2.48	0.17
Agresión Directa	809	0.00	0.89	0.09	0.13	2.48	0.09	6.87	0.17
Agresión Relacional	809	0.00	0.62	0.09	0.09	2.13	0.09	6.37	0.17
Hiperactividad	809	0.00	0.84	0.10	0.12	2.47	0.09	7.47	0.17
Retraimiento	809	0.00	0.40	0.09	0.06	1.38	0.09	2.63	0.17

En cuanto a las diferencias por sexo, en la tabla 4.8 puede observarse que existen diferencias importantes entre niños y niñas en las variables conductuales, diferencias que resultan interesantes considerar antes de pasar a analizar su relación con las posiciones privilegiadas en el aula. Así, no existen diferencias significativas en las habilidades sociales ni en el retraimiento, pero sí en los dos tipos de agresividad y en hiperactividad-disrupción, obteniendo los niños valores superiores en estas tres dimensiones negativas de la conducta. Las diferencias van de moderadas-altas, como en agresividad relacional e hiperactividad a grande en agresividad directa. Cabe destacar que las diferencias en variabilidad es mucho más elevada en la agresión directa que en la relacional.

Tabla 4.8

Diferencias de sexo en las variables de conducta evaluadas por iguales

Medias (DT)						
Medidas	Niñas (N = 412)	Niños (N= 397)	t	DM	d	Razón Varianza (M:F)
Hab. Sociales	0.12 (0.08)	0.11 (0.08)	1.32	.01	0,09	0.86
Agr. Directa	0.04 (0.05)	0.15 (0.16)	-13.92**	-.12	-0,98	13,5
Agr. Relacional	0.06 (0.05)	0.12 (0.10)	-9.55**	-.06	-0,67	3,67
Hiperactividad	0.05 (0.06)	0.14 (0.15)	-10.63**	-.08	-0.75	5.5
Retraimiento	0.08 (0.05)	0.09 (0.06)	-2.01	-.01	-0,14	1,33

* $p < .01$ (corrección Bonferroni), ** $p < .001$.

Los datos de la tabla 4.9 muestran que todas las correlaciones entre los indicadores de popularidad y las variables de conducta resultaron significativas al nivel requerido. Como era de esperar, la popularidad muestra correlaciones positivas con las habilidades sociales, y negativas con el retraimiento y la hiperactividad. Como establecía la hipótesis prevista a este respecto, a estas edades las relaciones entre popularidad y agresividad, ya sea directa o relacional, también son negativas. Se observa, además, en la muestra total, que las correlaciones con la popularidad de la agresividad directa y la relacional son muy similares. Sin embargo, en las niñas la mayor parte de las correlaciones entre popularidad y agresividad son significativamente menores que en los niños, como se señala en la tabla. Aunque las correlaciones con la popularidad y la agresividad directa son mayores que las de la agresividad relacional, estas diferencias no alcanzaron a través de la z de Olkin al nivel de significación requerido. También se encontró mayor relación en las niñas entre habilidades sociales y popularidad.

El punto de partida: la popularidad al inicio de la escolaridad obligatoria

Tabla 4. 9.

Correlaciones entre popularidad y variables de conducta

Muestra total (809)					
	HHSS	AD	AR	HD	RS
Popularidad	.67**	-.46**	-.43**	-.53**	-.44**
Popularidad del mismo sexo	.62**	-.40**	-.38**	-.47**	-.40**
Popularidad del otro sexo	.54**	-.39**	-.36**	-.45**	-.34**
Muestra niñas (412)					
Popularidad	.72** <i>a</i>	-.30** <i>a</i>	-.22** <i>a</i>	-.37**	-.32** <i>a</i>
Popularidad del mismo sexo	.66**	-.25** <i>a</i>	-.17** <i>a</i>	-.31**	-.27** <i>a</i>
Popularidad del otro sexo	.60**	-.26**	-.19** <i>a</i>	-.34**	-.27**
Muestra niños (n = 397)					
Popularidad	.62** <i>a</i>	-.53** <i>a</i>	-.51** <i>a</i>	-.60**	-.52** <i>a</i>
Popularidad del mismo sexo	.58**	-.47** <i>a</i>	-.41** <i>a</i>	-.49**	-.37** <i>v</i>
Popularidad del otro sexo	-.50**	-.44**	-.41** <i>a</i>	-.49**	-.39**

* $p < .01$, ** $p < .001$. Correlaciones significativamente distintas entre niñas y niños usando la Z de Fisher señaladas con el subíndice *a*. Correlaciones significativamente distintas entre variables usando la Z de Olkin señaladas con el subíndice *b*.

Correlatos con variables de influencia y dominancia en el grupo

Se desarrollan ahora las relaciones establecidas entre los indicadores de popularidad y las variables de influencia y dominancia. En primer lugar, en la tabla 4. 10 disponemos de los descriptivos, donde todas las variables están dentro de los límites de asimetría y curtosis aceptables.

Tabla 4. 10

Descriptivos de las variables de influencia y dominancia evaluada por los iguales

	N	Mín	Máx	M	DT	Asimetría		Curtosis	
						Estadístico	Error	Estadístico	Error
Influencia	809	0.00	0.56	0.10	0.09	1.38	0.09	2.27	0.17
Dominancia	809	0.00	0.83	0.10	0.01	1.97	0.09	5.80	0.17

En la tabla 4. 11 aparecen las diferencias de sexo. En este caso, sí hay diferencias significativas entre niñas y niños en influencia, pero no en dominancia.

El punto de partida: la popularidad al inicio de la escolaridad obligatoria

Tabla 4. 11

Diferencias de sexo en las variables de conducta evaluada por iguales

Medidas	Medias (DT)		t	DM	d	Razón Varianza (M:F)
	Niñas (N = 412)	Niños (N= 397)				
Influencia	0.11 (0.10)	0.09 (0.09)	3.53**	.02	0,25	0.86
Dominancia	0.11 (0.12)	0.09 (0.11)	1.63	-.01	0,11	1,33

* $p < .03$ (corrección de Bonferroni), ** $p < .001$.

En cuanto a las correlaciones entre los indicadores de popularidad y la influencia y la dominancia, aparecen en la tabla 4.12. Cabe destacar que las correlaciones de influencia y popularidad son todas significativas y positivas, y de tamaños moderados', .37, a considerables, .63. Las correlaciones con la dominancia, sin embargo, son negativas y de tamaños muy pequeños, entre -.05 a y -.28. En las niñas las correlaciones de la dominancia con la popularidad no resultaron significativas; sí lo fueron para los niños, pero, dado el pequeño tamaño de las mismas, las diferencias entre niños y niñas no resultaron significativas a través de la z de Fisher.

Tabla 4.12

Correlaciones entre popularidad e influencia y dominancia

Muestra total (n = 809)		
	Influencia	Dominancia
Popularidad	.55**	-.18**
Popularidad del mismo sexo	.49**	-.17**
Popularidad del otro sexo	.45**	-.15**
Muestra niñas (412)		
Popularidad	.63**	-.11
Popularidad del mismo sexo	.55**	-.11
Popularidad del otro sexo	.51**	-.05
Muestra niños (n = 397)		
Popularidad	.45**	-.28**
Popularidad del mismo sexo	.41**	-.25**
Popularidad del otro sexo	.37**	-.26**

* $p < .01$, ** $p < .001$. Correlaciones significativamente distintas entre niñas y niños usando la Z de Fisher señaladas con el subíndice α .

El punto de partida: la popularidad al inicio de la escolaridad obligatoria

Correlatos con experiencias de relación con los otros: simpatías, antipatías, victimización

Se presentan ahora las relaciones entre la popularidad y tres experiencias de relaciones con los iguales: las *simpatías*, las *antipatías* y la experiencia de *victimización*. Las simpatías son la proporción de nominaciones positivas recíprocas recibidas, y las antipatías son las nominaciones negativas recíprocas recibidas. La victimización, recordemos, es una subescala derivada del *Class Play*.

La tabla 4. 13 muestra los datos, siendo lo más llamativo la fuerte curtosis presentada por la variable de antipatías. Esta variable solo se utiliza aquí, a modo exploratorio y descriptivo, ya que, dada su distribución, es una variable que debe usarse de modo categórico.

Tabla 4. 13
Descriptivos de las variables de experiencia relacionales

	N	Mín	Máx	M	DT	Asimetría		Curtosis	
						Estadístico	Error	Estadístico	Error
Simpatías	772	0.00	0.39	0.09	0.07	0.96	.09	1.10	0.18
Antipatías	772	0.00	0.36	0.03	0.05	2.75	.09	10.89	0,18
Victimización	809	0.00	0.50	0.09	0.07	1.74	.09	4.56	0.17

La tabla 4.14 muestra las diferencias de sexo en las variables de experiencias relacionales, pudiendo apreciarse que no existen diferencias significativas.

Tabla 4.14
Diferencias de sexo en las variables de experiencia relacionales

Medidas	Medias (DT)		t	DM	d	Razón Varianza (M:F)
	Niñas	Niños				
Simpatías	0.09 (0.07)	0.09 (0.07)	-0.14	-0.00	-0.01	1
Antipatías	0.02 (0.04)	0.03 (0.05)	-1.77	-0.01	-0.13	0.36
Victimización	0.07 (0.05)	0.11 (0.08)	-9.13	-0.04	-0,64	0.33

* $p < .03$ (corrección de Bonferroni), ** $p < .001$.

El punto de partida: la popularidad al inicio de la escolaridad obligatoria

En la tabla 4.15 se muestran las correlaciones entre las variables de popularidad y experiencias relacionales. Puede comprobarse que las simpatías correlacionan positivamente con la popularidad, y las antipatías en negativo. Todas las correlaciones son significativas al nivel establecido, pero, especialmente las de antipatía, son, en general, pequeñas. La variable de victimización también se relaciona negativamente con la popularidad, encontrando aquí que es en los niños donde las relaciones son significativamente mayores.

Tabla 4. 15

Correlaciones entre popularidad y variables de experiencias relacionales

	Simpatías	Antipatías	Victimización
Muestra total (772 para simpatías y antipatías; 809 victimización)			
Popularidad	.35**	-.31**	-.44**
Popularidad del mismo sexo	.36**	-.27**	-.39**
Popularidad del otro sexo	.26**	-.27**	-.37**
Muestra niñas (396 para simpatías y antipatías; 412 victimización)			
Popularidad	.45**	-.28**	-.24** <i>a</i>
Popularidad del mismo sexo	.39**	-.25**	-.20** <i>a</i>
Popularidad del otro sexo	.32**	-.22**	-.20** <i>a</i>
Muestra niños (376 para simpatías y antipatías; 397 victimización)			
Popularidad	.32**	-.32**	-.52** <i>a</i>
Popularidad del mismo sexo	.34**	-.28**	-.47** <i>a</i>
Popularidad del otro sexo	.22**	-.29**	-.43** <i>a</i>

* $p < .01$, ** $p < .001$. Correlaciones significativamente distintas entre niñas y niños usando la Z de Fisher señaladas con el subíndice *a*.

Correlatos con ajuste emocional: soledad, percepción de hostilidad y percepción de aceptación por los iguales

Se analizan ahora las correlaciones entre popularidad y ajuste emocional. En la tabla 4.16 aparecen de los descriptivos de las variables relacionadas con el ajuste emocional y la satisfacción con las relaciones con iguales, todas con valores de asimetría y curtosis aceptables.

El punto de partida: la popularidad al inicio de la escolaridad obligatoria

Tabla 4.16

Descriptivos de las variables de ajuste emocional

	N	Mín	Máx	M	DT	Asimetría		Curtosis	
						Estadístico	Error	Estadístico	Error
Soledad	783	.33	1.00	0.55	0.16	0.09	-0.18	0.18	0.03
Insatisfacción Relaciones	783	.33	1.00	0.42	0.11	0.09	4.44	0.18	0.01
Percepción Hostilidad	762	.25	1.00	0.47	0.17	0.09	-0.37	0.18	0.03
Aceptación Iguales	774	.29	1.00	0.85	0.14	0.09	1.59	0.18	0.02

En la tabla 4.17 aparecen las diferencias de sexo, ninguna de las cuales resultó significativa.

Tabla 4.17

Diferencias de sexo en las variables de ajuste emocional

Medidas	Niñas	N	Niños	N	t	DM	d	Razón Varianza (M:F)
	Medias(DT)		Medias(DT)					
Soledad	0.54 (0.16)	398	0.57 (0.17)	385	-1.44	-0.02	0,10	1.12
I. Relaciones	0.41 (0.11)	398	0.43 (0.12)	385	-1.92	0.01	0,11	1,18
P. Hostilidad	0.47 (0.17)	392	0.48 (0.18)	370	-1.00	-0.01	0,07	1,10
A. Iguales	0.86 (0.14)	396	0.84 (0.14)	378	1.74	0.02	-0,13	1,05

* $p < .013$ (corrección de Bonferroni), ** $p < .001$.

En la tabla 4.18 se observan las correlaciones generales entre popularidad y variables de ajuste. Todas las relaciones resultan significativas, excepto la aceptación de iguales con la popularidad del otro sexo. Los valores de la correlación son, en general, muy modestos.

Puede apreciarse, además, que hay relaciones significativas en las niñas que no aparecen en los niños. Así ocurre con la popularidad e insatisfacción con las relaciones, la popularidad y la percepción de aceptación por parte de iguales, la popularidad del mismo sexo y la insatisfacción con las relaciones, y la popularidad del mismo sexo con la insatisfacción de las relaciones. Sin embargo, y dado el pequeño tamaño de dichas correlaciones, no resultaron significativas las diferencias entre sexos utilizando la z de Fisher.

El punto de partida: la popularidad al inicio de la escolaridad obligatoria

Tabla 4.18

Correlaciones entre popularidad y variables de ajuste emocional

Muestra total					
		Soledad	Insatisfacción Relaciones	Percepción Hostilidad	Aceptación Iguales
Popularidad		-.23**	-.14**	-.17**	.10**
Popularidad		-.21**	-.10**	-.17**	.08*
Mismo Sexo					
Popularidad	Otro	-.20**	-.15**	-.12**	.10
Sexo					
Niñas					
Popularidad		-.24**	-.21**	-.15*	.10*
Popularidad		-.25**	-.21**	-.13*	.07
Mismo Sexo					
Popularidad	Otro	-.23**	-.23**	-.13*	.10
Sexo					
Niños					
Popularidad		-.19**	-0.1	-.17**	.09
Popularidad		-.16**	-0.03	-.18**	.08
Mismo Sexo					
Popularidad	Otro	-.17*	-.07	-.11*	.08
Sexo					

* $p < .01$, ** $p < .001$. Correlaciones significativamente distintas entre niñas y niños usando la Z de Fisher señaladas con el subíndice a .

Una síntesis de las relaciones de la popularidad con las variables analizadas

Analizados los apartados anteriores, puede apreciarse un patrón relacional en el que la popularidad se relaciona en positivo con otras variables de posición en el aula, especialmente con la preferencia, pero también con indicadores de centralidad derivados de UCINET. Su relación con el impacto es, sin embargo, algo más compleja.

En lo que se refiere a la conducta, la popularidad muestra correlaciones positivas con las habilidades sociales, y negativas con el retraimiento, la hiperactividad y los dos

El punto de partida: la popularidad al inicio de la escolaridad obligatoria

tipos de agresividad evaluada, directa y relacional. Cierta tendencia apunta a que las correlaciones entre agresividad y popularidad en las niñas son, aunque también negativas, de menor tamaño.

En cuanto a las variables ligadas de algún modo al liderazgo grupal, influencia y dominancia, la popularidad se relacionará mucho más clara y positivamente con la influencia, siendo sus relaciones más débiles y negativas con la dominancia. La popularidad se relaciona en positivo con las experiencias relacionales positivas, con la simpatía o reciprocidades positivas, concretamente, y en negativo, con experiencias como la antipatía y la victimización. Las relaciones con las variables de ajuste emocional son de escaso tamaño en el caso de las dimensiones negativas, y aún menores o inexistentes con la escala de *aceptación de iguales*.

4.1.3 La popularidad y la preferencia social: semejanzas y diferencias

Como se señalaba en el marco teórico, son muchas las investigaciones que han mostrado el solapamiento entre las variables de popularidad y preferencia, y especialmente a las edades en las que se centra este estudio. Por tanto, en este apartado se analizan las diferencias y semejanzas entre popularidad y preferencia en sus patrones de relación con una parte de las variables que se han presentado en apartados anteriores. Se dejan fuera de estos análisis aquellos índices derivados de las nominaciones de aceptación y rechazo, dado que son estas mismas nominaciones las que se han utilizado para calcular la preferencia. Por tanto, no se han realizado comparaciones con los índices de posición de impacto, impacto del mismo sexo e impacto del otro sexo; con los indicadores de centralidad calculados a través de UCINET; tampoco con las experiencias relacionales de simpatías y antipatías.

Para simplificar los análisis, se ha optado por limitar las comparaciones a aquellas que emparejan la variable de popularidad con su equivalente en preferencia, es decir, se compararon las relaciones, por ejemplo, entre popularidad del mismo sexo y preferencia del mismo sexo con habilidades sociales, pero no popularidad del mismo sexo y preferencia del otro sexo con habilidades sociales. El objetivo es presentar un panorama lo más claro posible de semejanzas y diferencias. Por el mismo motivo, en este caso no se han realizado las comparaciones por sexo.

Semejanzas y diferencias en las relaciones de la popularidad y la preferencia con variables de conducta

En este apartado se comparan las correlaciones de popularidad y preferencia con las variables de conducta evaluada por iguales, que aparecen en la 4.19. En lo que se refiere a la popularidad y la preferencia total, no hubo diferencias significativas, que sí aparecen cuando se introducen las popularidades y preferencias *parciales*. Así, la popularidad del mismo sexo se relacionó más claramente con las habilidades sociales que la preferencia del mismo sexo, y lo mismo ocurría con la hiperactividad. Por su parte, las habilidades sociales se relacionaron mejor con la popularidad obtenida del otro sexo que con la preferencia obtenida del otro sexo. En cualquier caso probablemente lo más destacable

El punto de partida: la popularidad al inicio de la escolaridad obligatoria

de estos resultados es que todas las correlaciones fueron significativas, y que los patrones de popularidad y preferencia fueron enormemente similares.

Tabla 4.19

Comparaciones entre las correlaciones de popularidad y preferencia con las variables de estilo de conducta

	Popularidad	Preferencia	z Olkin (bilateral)
Habilidades Sociales	.67**	.60**	2.62*
Agresividad Directa	-.46**	-.47**	0.45
Agresividad Relacional	-.43**	-.45**	0.50
Hiperactividad	-.53**	-.52**	0.44
Retraimiento-Sensibilidad	-.44**	-.42**	0.49
	Popularidad	Preferencia	
	Mismo Sexo	Mismo Sexo	
Habilidades Sociales	.62**	.54**	2.95*
Agresividad Directa	-.40**	-.31**	2.81*
Agresividad Relacional	-.38**	-.30**	2.79*
Hiperactividad	-.47**	-.37**	3.50*
Retraimiento-Sensibilidad	-.40**	-.34**	2.01
	Popularidad	Preferencia	
	Otro Sexo	Otro Sexo	
Habilidades Sociales	.54**	.45**	3.21**
Agresividad Directa	-.39**	-.46**	2.33*
Agresividad Relacional	-.36**	-.44**	2.65*
Hiperactividad	-.45**	-.49**	1.34
Retraimiento-Sensibilidad	-.34**	-.36**	0.68

* $p < .01$, ** $p < .001$.

Semejanzas y diferencias en las relaciones de la popularidad y la preferencia con influencia y dominancia

En este apartado pueden observarse las comparaciones entre las correlaciones de popularidad y preferencia con las variables de influencia y dominancia. De nuevo, como se aprecia en la tabla 4.20, el patrón de correlaciones es muy similar, y en ambos casos las correlaciones con influencia son positivas y de mayor tamaño, y con dominancia son negativas y de menor tamaño. No obstante, sí que se encuentran algunas diferencias, concretamente, la influencia muestra correlaciones mayores con la popularidad que con la preferencia, en todos los indicadores.

Tabla 4.20

Comparaciones entre las correlaciones de popularidad y preferencia con las variables de influencia y dominancia

	Popularidad	Preferencia	z Olkin (bilateral)
Influencia	.55**	.46**	4.89**
Dominancia	-.18**	-.20**	0.74
	Popularidad	Preferencia	
	Mismo Sexo	Mismo Sexo	
Influencia	.49**	.41**	2.87**
Dominancia	-.17**	-.17**	0.00
	Popularidad	Preferencia	
	Otro Sexo	Otro Sexo	
Influencia	.45**	.35**	3.19**
Dominancia	-.15**	-.22**	2.04*

* $p < .01$, ** $p < .001$.

Semejanzas y diferencias en las relaciones entre experiencias con los iguales y la popularidad y la preferencia

Eliminando, por los motivos ya comentados las variables de simpatías y antipatías, el apartado de experiencias relacionales se limita a la victimización valorada por los iguales. En la tabla 4.21 puede apreciarse como el resultado es similar al obtenido anteriormente, manteniendo la victimización correlaciones muy parecidas con preferencia y popularidad. Las diferencias las encontramos en que la victimización se relaciona mejor con la popularidad del mismo sexo que con la preferencia del mismo sexo, y ocurre justo lo contrario con la popularidad y la preferencia del otro sexo, teniendo en cuenta que se habla siempre de correlaciones negativas.

El punto de partida: la popularidad al inicio de la escolaridad obligatoria

Tabla 4.21

Comparaciones entre las correlaciones de popularidad y preferencia con la variable de victimización

	Popularidad	Preferencia	z Olkin (bilateral)
Victimización	-.44**	-.45**	0.42
	Popularidad	Preferencia	
	Mismo Sexo	Mismo Sexo	
Victimización	-.39**	-.28**	-3.70**
	Popularidad	Preferencia	
	Otro Sexo	Otro Sexo	
Victimización	-.37**	-.45**	2.57 *

* $p < .01$, ** $p < .001$.

Semejanzas y diferencias en las relaciones entre ajuste emocional y la popularidad y la preferencia

En último lugar, en la tabla 4.22, se presentan las correlaciones entre popularidad y preferencia con las variables de ajuste emocional. Como en apartados anteriores, el patrón correlacional vuelve a ser casi idéntico para ambas dimensiones de estatus, y se observan muy pocas diferencias, e, incluso en las que aparecen, se trata siempre de correlaciones de muy poco tamaño.

Tabla 4. 22

Comparaciones entre las correlaciones de popularidad y preferencia con las variables de ajuste emocional

	Popularidad	Preferencia	z Olkin (bilateral)
Soledad	-.23**	-.25**	0.75
Insatisfacción relaciones	-.14**	-.13**	0.37
Percepción hostilidad	-.17**	-.20**	1.12
Aceptación Iguales	.10**	.11**	1.11
	Popularidad	Preferencia	0.37
	Mismo Sexo	Mismo Sexo	
Soledad	-.21**	-.24**	0,97
Insatisfacción relaciones	-.10**	-.17**	2.14*
Percepción hostilidad	-.17**	-.16**	0.31
Aceptación Iguales	.08**	.14**	2.01*
	Popularidad	Preferencia	
	Otro Sexo	Otro Sexo	
Soledad	-.20**	-.17**	0.85
Insatisfacción relaciones	-.15	-.06	2.51*
Percepción hostilidad	-.12**	-.17	1.40
Aceptación Iguales	.10	.06	0.29

* $p < .01$, ** $p < .001$.

Síntesis de la perspectiva dimensional

Popularidad y preferencia no son lo mismo, como parece indicar su correlación, pero a los 6 años parece tratarse de dimensiones muy similares. Solo algunas variables van apareciendo como distintivas, las correlaciones más altas con habilidades sociales, y la relación con la influencia. La agresividad presenta patrones similares, aunque se apunta a que es una variable menos relevante en las niñas.

4.2 La perspectiva tipológica: el tipo popular-preferido

Si hasta ahora se ha considerado la popularidad como una dimensión continua, se tratará ahora de abordar su dimensión cualitativa o categórica, es decir, explorar a niñas y niños clasificados como populares. Para ello, se generará una tipología que incluirá esta dimensión, se describirá en torno a varias claves conductuales y relacionales, y se analizará su relación con los grupos de aula.

4.2.1 El tipo popular-preferido

Para generar el tipo *popular-preferido*, se procedió a introducir en SOCIOMET las nominaciones del ítem de popularidad del *Class Play* y del ítem de impopularidad, calculando así un tipo *popular* (calculado del mismo modo que el tipo *preferido*), un tipo *impopular* (calculado del mismo modo que el tipo *rechazado*) y un tipo *promedio en popularidad* (calculado del mismo modo que el tipo *promedio* de la tipología clásica). En la tabla 4.23 aparece la correspondencia entre ambas clasificaciones. Se observa como los populares se dividen casi al 50% entre promedios y preferidos en la categorización clásica. El mayor número de impopulares lo encontramos, de modo coherente, entre los rechazados, aunque también se encuentra a un grupo de ellos en los promedios clásicos.

Tabla 4. 23

Correspondencia entre el tipo popular y el tipo sociométrico clásico

Tipo Popular	Tipo Sociométrico clásico				
	Promedio	Preferido	Rechazado	Ignorado	Controvertido
Promedio	320 (39.6%)	33 (4.1%)	47 (5.8%)	16 (2.0%)	3 (0.4%)
Popular	38 (4.7%)	39 (4.8%)	0	0	1 (0.1%)
Impopular	26 (3.2%)	1 (0.1%)	49 (6.1%)	5 (0.6%)	2 (0.2%)
No clasificados	184 (22.7%)	12 (1.5%)	15 (1.9%)	16 (2.0%)	2 (0.2%)

Nota: los porcentajes corresponden al total de la muestra

Realizados estos cálculos, se procedió a combinar ambas tipologías. Así, se definieron cuatro tipos en la tipología combinada de popularidad-preferencia: *popular* (clasificados como populares en la tipología popular y no clasificado como preferido en la clásica), *preferido* (categorizado como *preferido* en la tipología clásica y no categorizado como *popular* en la tipología popular), *popular-preferido* (categorizado como *popular* en la tipología de popularidad y como *preferido* en la tipología clásica) y *promedio*

El punto de partida: la popularidad al inicio de la escolaridad obligatoria

(clasificado como *promedio* en ambas tipologías). Quedaron fuera de esta clasificación 365 niñas y niños, que no pertenecían a ninguna de las combinaciones de tipos descritas. De los 444 sí clasificados (54.9% del total) la distribución fue la siguiente: *promedios* (72.1%, 36,9% del total de la muestra, 320 niñas y niños); *populares* (8.8%, 4.8% del total, 39 niñas y niños); *preferidos* (10.4%, 5.7% del total, 46 niñas y niños); y *populares-preferidos* (8.8%, 4.8% del total, 39 niñas y niños)

Se realizó una prueba de independencia de Chi-cuadrado, y no se halló asociación significativa entre el sexo y el nuevo tipo descrito, $\chi^2(1, n = 444) = 2.50$, $p = .475$, V de Cramer = .08.

En la tabla 4.24 aparece la correspondencia entre la nueva tipología desarrollada y la clásica.

Tabla 4.24

Correspondencia entre la tipología popular-preferido generada y la tipología clásica

Tipo Popular-Preferido	Tipo Sociométrico clásico				
	Promedio	Preferido	Rechazado	Ignorado	Controvertido
Popular	38 (4.7%)	0	0	0	1 (0.1%)
Preferido	0	46 (5.7%)	0	0	0
Popular/Preferido	0	39 (4.8%)	0	0	0
Promedio	320 (39%)	0	0	0	0
No clasificados	210 (26%)	0	111 (13.7%)	37 (4.6%)	7 (0.9%)

Nota: los porcentajes corresponden al total de la muestra

4.2.2 Perfiles de los tipos populares-preferidos

En los siguientes apartados se tratará de establecer un perfil de los cuatro tipos descritos en páginas anteriores. Para este perfil se utilizaron las variables de conducta, de influencia y dominancia, de experiencia con los iguales y de ajuste emocional descritas en el análisis dimensional de la popularidad presentado anteriormente. Al ser la tipología popular-preferido una combinación de popularidad y preferencia, se han excluido de estos análisis todas las variables de la primera parte que se han calculado, como la preferencia, con las nominaciones de aceptación y rechazo, esto es, simpatías, antipatías y las variables de centralidad.

El punto de partida: la popularidad al inicio de la escolaridad obligatoria

Perfil conductual de los tipos

Para el perfil de variables de conducta, se violaban los supuestos requeridos para realizar MANOVA en dos aspectos fundamentales. El primero, el tamaño de muestra, dado que se utilizaban dos variables independientes, sexo (dos categorías) y tipo alto estatus (4 categorías) y que eran cinco las variables dependientes, el tamaño mínimo de muestra por celda debía ser igual o superior a 40, lo que no se cumplía. Por otra parte, las correlaciones entre tres de las variables, *agresividad directa*, *agresividad relacional* e *hiperactividad-disrupción* eran superiores a .80, lo que anticipa problemas de multicolinealidad y singularidad. Por tanto, se optó por utilizar ANOVAS univariantes, aplicando la corrección de Bonferroni para controlar la inflación del error Tipo 1. Al ser cinco las pruebas realizadas, una para cada variable de conducta, el nivel de significación se restringe a .01. Al ser ese el nivel requerido cuando no se cumple el supuesto de homogeneidad de varianza (Pallant, 2011), ha sido este el p -valor exigido para todas las pruebas realizadas, cumplieran o no el supuesto.

Se realizaron, por tanto, cinco ANOVAS univariantes factoriales para explorar las diferencias entre tipo y sexo en las variables de conducta.

En cuanto a las habilidades sociales, no resultó significativa la interacción entre sexo y tipo, $F(3, 436) = 0.98, p = .41$. Solo resultó significativo el efecto principal del tipo popularidad-preferencia, $F(3, 436) = 106.90, p = .000$, siendo el tamaño del efecto **es** pequeño ($\eta^2 = .01$). Las comparaciones *post hoc* usando la prueba de Tukey indican que la media del tipo *preferido* ($M = 0.19$) es superior a la media de los *promedios* ($M = 0.11$), pero inferior tanto a la media de los *populares* ($M = 0.24$) como a la media de los *populares-preferidos* ($M = 0.27$). No hubo diferencias entre las medias de los *populares* y la de los *populares-preferidos*. El efecto principal del sexo tampoco resultó significativo $F(1, 436) = 0.83, p = .36$.

Para la agresividad directa, tampoco resultó significativa la interacción, $F(3, 436) = 0.44, p = .72$, pero tampoco el efecto del tipo $F(3, 436) = 2.31, p = .08$. Sí resultó significativo el efecto principal del sexo, $F(1, 436) = 48.32, p < .00$, encontrándose un tamaño de efecto entre moderado y grande ($\eta^2 = .10$). Así, son los niños los que presentan mayores niveles de agresividad directa, independientemente de su estatus.

El punto de partida: la popularidad al inicio de la escolaridad obligatoria

El mismo resultado se obtuvo para la agresividad relacional, para la que solo resultó significativo el sexo, $F(1, 436) = 17.49, p < .00$, eta parcial al cuadrado = .04. No resultaron significativos ni el efecto del tipo $F(3, 436) = 0.01, p = .12$, ni la interacción, $F(3, 436) = 0.36, p = .79$. De nuevo, son los niños los que presentan mayores niveles de agresividad, ahora relacional, independientemente del estatus.

Y exactamente el mismo resultado se obtuvo para la hiperactividad-disrupción. Es el sexo el que vuelve a resultar significativo $F(3, 436) = 20.75, p < .00$, eta parcial al cuadrado = .27. Tampoco el tipo, $F(3, 436) = 1.79, p = .15$, ni la interacción, $F(3, 436) = 0.02, p = .99$ resultaron significativos.

Y ninguno de los efectos resultó significativo para la variable retraimiento-sensibilidad. Ni el del sexo, $F(1, 436) = 0.25, p = .62$, ni el del tipo $F(3, 436) = 1.51, p = .21$, ni la interacción $F(3, 436) = 0.36, p = .79$.

Por tanto, solo se encuentran diferencias asociadas al tipo popular-preferido en las habilidades sociales, donde los populares y populares-preferidos resultaron más competentes socialmente que los preferidos, y estos más competentes que los promedios.

Perfil de influencia y dominancia

En el caso de las variables de influencia y dominancia, de nuevo se violaba el supuesto relacionado con el tamaño de la muestra, siendo en este caso el tamaño de celda mínimo requerido de 16 sujetos. Por tanto, se realizaron ANOVAS factoriales, con el tipo y el sexo como variables independientes. Al ser dos las pruebas realizadas, la corrección de Bonferroni es .025.

En lo que se refiere a la influencia, se encontró efecto significativo para los dos efectos principales, tanto el sexo, $F(1, 436) = 10.27, p = .001, \eta^2 = .02$, como el tipo $F(3, 436) = 77.92, p < .00, \eta^2 = .35$. Las pruebas *post hoc* mostraron que la media de los *populares-preferidos* ($M = 0.30$) era superior a la de cualquiera de los otros grupos; por su parte, la media de los *populares* ($M = 0.22$) era superior a la de los *preferidos* ($M = 0.14$) y la de estos, a su vez, superior a la de los *promedios* ($M = 0.09$). No se encontró efecto significativo para la interacción, $F(3, 436) = 0.79, p = .50$.

El punto de partida: la popularidad al inicio de la escolaridad obligatoria

Para la dominancia no se encontraron efectos significativos. Ni el del sexo, $F(1, 436) = 1.90, p = .17$, ni el del tipo $F(3, 436) = 0.79, p = .50$, ni la interacción $F(3, 436) = 0.42, p = .74$.

Perfil de victimización

Se realizó un ANOVA factorial con las variables tipo y sexo para la variable victimización evaluada por los iguales.

Resultó significativo el efecto principal del sexo, $F(1, 436) = 13.57, p < .00$, encontrándose un tamaño de efecto pequeño ($\eta^2 = .03$). No resultaron significativos ni el efecto del tipo $F(3, 436) = 2.31, p = .08$, ni el de la interacción, $F(3, 436) = 0.44, p = .72$. Son los niños los que presentan mayores niveles de victimización, independientemente de su estatus.

Perfil de ajuste socioemocional

En el caso de las variables relacionadas con el ajuste emocional, el tamaño mínimo de celda requerido para realizar MANOVA sería de 40 sujetos (2 sexos, 4 tipos. 5 variables independientes). Se realizaron. Por tanto, ANOVAs factoriales para explorar el impacto del tipo popularidad-preferencia y el sexo sobre las variables de ajuste emocional. Al ser cuatro las pruebas realizadas, la corrección de Bonferroni es de .013.

En lo que se refiere a la soledad, se encontró efecto significativo para el tipo $F(3, 427) = 5.77, p = .001, \eta^2 = .04$. Las pruebas *post hoc* mostraron que la media de los *populares* ($M = 0.48$) y *populares-preferidos* ($M = 0.47$) era inferior a la los *promedios* ($M = 0.55$). No se encontró efecto significativo para el sexo, $F(1, 427) = 1.42, p = .23, \eta^2 = .00$, ni para la interacción, $F(3, 427) = 1.67, p = .17$.

Para la variable *insatisfacción con los iguales*, *percepción de hostilidad* y para *auto percepción* no se encontraron efectos significativos.

Síntesis de los perfiles asociados a la tipología popular-preferido

En resumen, se encontraron algunas diferencias en los perfiles asociados a los tipos, concretamente, *habilidades sociales*, *influencia* y *soledad*.

El punto de partida: la popularidad al inicio de la escolaridad obligatoria

Así, los populares-preferidos parecen ser el tipo con más influencia en sus aulas, seguidos por los populares y después por los preferidos, siendo todos ellos más influyentes que los promedios. Además, las niñas son más influyentes que los niños.

Los populares-preferidos, junto a los populares, son más habilidosos socialmente que los preferidos, y estos más habilidosos socialmente que los promedios.

Los populares y populares-preferidos son también los que menos informan de soledad, comparados con los promedios. Los preferidos, sin embargo, no se distinguen de los promedios en esta variable.

Más habilidades sociales, más influencia y menos soledad son, al parecer, claves asociadas al hecho de ser popular, vaya unido a preferencia o no.

El punto de partida: la popularidad al inicio de la escolaridad obligatoria

4.2.3 El tipo popular-preferido en los grupos

Interesaba ahora conocer cómo se relacionaba la tipología popular-preferido que viene describiéndose con las redes sociales en las que estos niños y niñas se desarrollan, estableciendo quiénes son los compañeros y compañeras de grupos de los populares, preferidos y populares-preferidos y analizando si pueden encontrarse diferencias en el estilo conductual, de liderazgo y afectivo de estos grupos, según quiénes sean sus miembros.

Para ello, se siguió la propuesta de Dwyer (2014). El primer paso consistió, por tanto, en generar tales grupos presentes en las aulas, obteniendo un total de 152 cliques. De ellas, 36 son díadas, a las que consideraremos aparte, ya que la definición de grupo o clique implica tres o más iguales que regularmente se relacionan entre sí (Brown, 1990). Por tanto, 36 díadas y 116 grupos componen las redes sociales de estas aulas.

El siguiente paso fue obtener el tipo de los miembros de cada grupo, a través de la aplicación REDES, y con ello, la que puede denominarse estructura de estatus de las díadas y de los grupos, lo que nos permitió organizarlos según las categorías descritas por Dwyer (2014). A continuación, por tanto, se clasificaron los grupos tal como se describe más adelante.

El último paso consistió en, de nuevo mediante la aplicación REDES, obtener las puntuaciones individuales de cada miembro del grupo en las variables que se utilizaron en el apartado anterior para caracterizar a los tipos individuales, pudiendo obtenerse una media grupal en dichas características. Lo que interesaba ahora no eran las características de niñas y niños de lo que podríamos denominar *alto estatus*, esto es, populares, preferidos y preferidos populares, puesto que esto ya fue objeto del análisis del apartado anterior. El objetivo era conocer si el hecho de que hubiera un niño o una niña con este estatus esta tipología implicaba que el grupo fuera distinto en alguna de las dimensiones evaluadas, y si podían encontrarse diferencias en función del estatus específico. El objetivo específico de Dwyer (2014), con niños algo mayores, era encontrar perfiles conductuales mixtos no solo en las niñas y niños populares y preferidos-populares, lo que ya habían identificado, sino verificar si esos estilos también aparecían en el resto de sus

El punto de partida: la popularidad al inicio de la escolaridad obligatoria

miembros. En el caso de este trabajo, con niños más pequeños y una configuración de características conductuales aún distintas, se trataría de objetivos más exploratorios, esto es, cuáles son las características comportamentales y relacionales de estos grupos.

4.2.3.1 *Análisis de las díadas*

De las 36 díadas, 25 (69.4%) no incluía a ningún miembro con alto estatus. De las 11 díadas con algún miembro de alto estatus, todas tenían a un solo miembro de alto estatus. 5 (13.9%) eran díadas que incluían a un popular; 4 (11.1%), incluían a un preferido; 2 (5.6%) incluía a un popular-preferido.

Las 9 díadas que solo incluyen niños son díadas *promedio*, mientras que las díadas de chicas y las mixtas se distribuyen entre las distintas categorías. De nuevo, aparecen las niñas con posiciones más prominentes en el aula, al menos, en las díadas identificadas en las mismas.

4.2.3.2 *Análisis de los grupos*

El primer paso para poder describir los grupos, y siguiendo la propuesta de Dwyer (2014), fue establecer cuatro tipos de grupos o cliques a partir de las 5 categorías tipológicas descritas anteriormente, las denominadas como *popular*, *preferido*, *popular-preferido* y *promedio* y una quinta categoría, *no identificado*, que simplemente significa que no está incluido en ninguna de las anteriores.

Así, si el grupo incluía a *no identificados*, *promedios* y, al menos, un *popular*, el grupo es un *grupo popular*; si incluye a *no identificados*, *promedios* y, al menos, un *preferido*, el grupo es un *grupo preferido*; si incluye *no identificados*, *promedios* y, al menos, un *popular-preferido* o un *popular* y un *preferido*, el grupo es un *grupo mixto*; si el grupo no incluye a miembros con alto estatus (entendiendo por alto estatus los tipos *popular*, *preferido* y *popular-preferido*), estamos ante un *grupo promedio*.

14 de los grupos (12.1%) eran *grupos populares*; 19 (16.4%), *grupos preferidos*; 43 (37.1%), *grupos mixtos* y 40 (34.5%), *grupo promedio*. Por tanto, los grupos con miembros de alto estatus superan con creces a los grupos promedio, constituyendo el 65% del total de grupos. Parece, visto esto., que los tipos de posición *privilegiada* se encuentran, a estas edades, muy distribuidos en los grupos presentes en las aulas.

El punto de partida: la popularidad al inicio de la escolaridad obligatoria

4.2.3.3 *Perfiles de los grupos con miembros de alto estatus*

Como señalábamos, se pretendía comprobar si grupos con distintas estructuras de estatus presentaban también diferencias en la conducta, influencia y dominancia, victimización y ajuste emocional de sus miembros. Para ello, y siguiendo de nuevo a Dwyer (2014) se calculó la media en estas variables de los miembros del grupo que no presentaban alto estatus, esto es, aquellos clasificados como promedios y los no clasificados. Es decir, si en el apartado anterior se veía qué características presentaban niñas y niños populares, preferidos y populares-preferidos frente a sus compañeros promedios, ahora se atenderá a cómo son los compañeros de cliques de estas niñas y niños. ¿Se distinguen de sus compañeros de otros tipos de cliques?

Mediante la aplicación REDES se obtuvieron las puntuaciones de cada miembro en las variables de conducta, influencia y dominancia, victimización y ajuste emocional, para posteriormente, calcular las medias del grupo en estas variables eliminado de dicha media la puntuación de aquellos miembros que fueran populares, preferidos o preferidos-populares.

Estilo de conducta en los grupos

Para realizar el análisis del estilo conductual de los miembros de las diferentes cliques se violaban los supuestos requeridos para realizar MANOVA, tanto en el tamaño de muestra, que requería un tamaño mínimo por celda de 20 sujetos (4 tipos por 5 variables independientes) como en las altas correlaciones entre tres de las variables implicadas, *agresividad directa*, *agresividad relacional* e *hiperactividad-disrupción*, superiores a .80. Por tanto, se optó por utilizar ANOVAS univariantes, aplicando la corrección de Bonferroni para controlar la inflación del error Tipo 1. Al ser cinco las pruebas realizadas, una para cada variable de conducta, el nivel de significación se restringe a .01.

Para ninguna de las variables de conducta se obtuvo resultados significativos, es decir, las cliques no parecen diferir conductualmente. Así, para las habilidades sociales se obtuvo $F(3, 112) = 1.59, p = .195$; para la agresividad directa, $F(3, 112) = 0.39, p = .760$; agresividad relacional, $F(3, 112) = 0.91, p = .437$; hiperactividad-disrupción, $F(3, 112) = 0.23, p = .879$ y retraimiento sensibilidad, $F(3, 112) = 0.14, p = .938$

Influencia y dominancia en los grupos

Las variables de estilo de liderazgo no están correlacionadas entre sí, por lo que se estimó conveniente utilizar ANOVAS univariantes. Al realizarse dos pruebas, el nivel de Bonferroni exigido es de 0.03. De nuevo, no se encontraron efectos significativos, ni para influencia, $F(3, 112) = 0.68, p = .568$, ni para dominancia, $F(3, 112) = 0.29, p = .834$. Por tanto, las cliques tampoco parecen diferir en el modo en que ejercen control sobre el grupo.

Victimización en los grupos

¿Están más protegidos o más expuestos a ser victimizados los miembros de alguno de los tipos de cliques descritas? Tampoco aquí encontramos diferencias significativas, $F(3, 112) = 0.44, p = .73$.

Ajuste emocional en los grupos

Para el bloque de variables relacionadas con el ajuste emocional, se procedió como sigue. En primer lugar, se eliminó la variable de *autopercepción de competencia con iguales*, dado que no mantenía correlaciones significativas con el resto de variables. y se trataba de una variable con contenido distinto al resto, de modo que los análisis se realizaron con *soledad, insatisfacción con las relaciones y percepción de hostilidad*.

En cuanto a la comprobación de supuestos, se cumple con el tamaño mínimo de celda, 12 (4 tipos por 3 variables dependientes). En cuanto a normalidad y *outliers*, las violaciones de los supuestos fueron mínimas. La normalidad multivariante también se cumplió, ya que solo un caso excedía la distancia de Mahalanobis para 3 variables. Tampoco se encontraron problemas de colinealidad.

Por tanto, se procedió a realizar un MANOVA para identificar las diferencias en ajuste emocional de los tipos de cliques descritos. Las pruebas multivariantes indicaron que existía un efecto significativo del tipo de clique sobre las variables de ajuste, en su conjunto, λ de Wilks = 0.85, $F(9, 267.86) = 1.99, p = .040$. Sin embargo, los análisis de ANOVA univariantes por separado no produjeron resultados significativos para ninguna de las tres variables, *soledad* $F(3, 112) = .90, p = .442$, *insatisfacción con las relaciones* $F(3, 112) = 1.13, p = .342$, y *percepción de hostilidad*, $F(3, 112) = 2.07, p = .108$.

El punto de partida: la popularidad al inicio de la escolaridad obligatoria

La razón que explica este resultado es que las pruebas multivariantes tienen en cuenta las correlaciones entre variables dependientes, por lo que tienen más poder para detectar diferencias entre grupos. En este caso, las pruebas univariantes no resultan muy útiles dado que los grupos parecen diferir en una combinación de variables dependientes.

En este caso, lo recomendable según Field (2014) es llevar a cabo un análisis discriminante. El objetivo del análisis discriminante es encontrar la combinación lineal de las variables independientes que mejor permiten diferenciar entre grupos. Este análisis reveló tres funciones discriminantes. La primera explicaba un 81.1% de la varianza, correlación canónica, $R^2 = 0.12$; la segunda explicaba solo un 16.3% de la varianza, $R^2 = 0.03$, y la tercera un 2.6%, correlación canónica, $R^2 = 0.00$. En combinación, estas funciones discriminantes diferencian significativamente entre cliques caracterizadas por la popularidad y preferencia de sus miembros. La primera función resulta significativa, lambda de Wilks = 0.85, $\chi^2(9) = 17.58$, $p = .040$, pero, eliminando la primera función, la segunda función, lambda de Wilks = 0.97, $\chi^2(4) = 3.46$, $p = .484$ no resultó significativa, y eliminado las dos anteriores, la tercera función tampoco resultaba significativa, lambda de Wilks = 1.00, $\chi^2(1) = 3.46$, $p = .489$ tampoco. Las correlaciones entre resultados y funciones discriminantes informan de que la *soledad* ($r = -.87$) y la *percepción de hostilidad* ($r = .97$) son las variables con mayor contribución, y, como se observa por el signo de la misma, en sentido opuesto. El análisis de los centroides parece indicar que la primera función discrimina fundamentalmente entre los populares, y el resto. Si atendemos a la figura 4.1,i, podemos observar que los miembros de los grupos *populares* parecen caracterizarse por una combinación de más percepción de *soledad* y menos percepción de *hostilidad*.

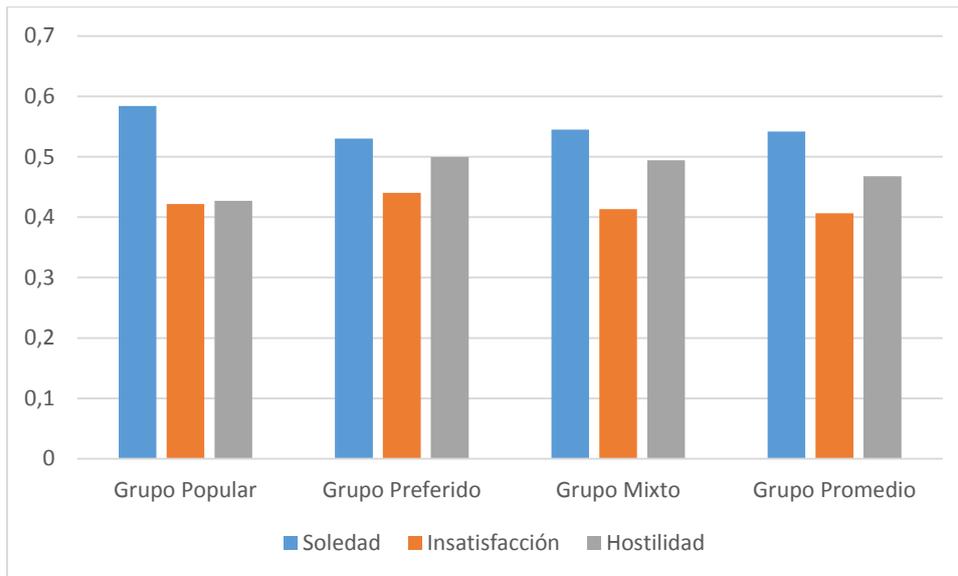


Figura 4.1, Características socioemocionales de los grupos según el estatus de sus miembros

Posteriormente, se realizó un ANOVA univariante con la variable *autopercepción de competencia con iguales*. De nuevo, no se encontró efecto significativo, $F(3, 112) = 0.86$, $p = .464$.

4.2.3.4 Síntesis de los perfiles de los grupos

Puede concluirse que la inclusión de miembros de alto estatus en los grupos no parece indicar diferencias en la conducta, influencia, dominancia, victimización o autoestima relacional en estos grupos.

La única diferencia que parece detectarse, y con mucha precaución, pues los resultados distan de ser concluyentes, es que los compañeros de los populares parecen informar de algo más de soledad y, sin embargo, menos percepción de hostilidad que sus compañeros de otros grupos.

5. LA EVOLUCIÓN DE LA POPULARIDAD EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA ESCOLARIDAD

La evolución de la popularidad en los primeros años de la escolaridad

Se trata en este segundo capítulo de resultados de explorar la popularidad a lo largo de los tres cursos en los que se prolonga el estudio, analizando su estabilidad o cambio y sus relaciones con otras variables. Si en la primera parte se trataba de realizar una exploración lo más amplia posible de la popularidad inicial, sus posibles correlatos y de la construcción y análisis del tipo popular-preferido, ahora se ha optado por seleccionar solo algunas de esas variables, las que pueden mostrar interés desde un punto de vista teórico o las que han aparecido como más relevantes empíricamente, en un esfuerzo por presentar los datos del modo más claro posible, y teniendo siempre en cuenta el carácter exploratorio del estudio.

Se presentarán inicialmente la estabilidad absoluta y relativa tanto de la popularidad como de la preferencia, para analizar después la evolución de las correlaciones entre ambas variables, así como la evolución de las correlaciones con variables de conducta, de influencia y dominancia, de ajuste social y de centralidad en las redes.

En segundo lugar, se indagará acerca de la posible aparición de los estilos de conducta y liderazgos mixtos o biestratégicos, a través de dos vías. La primera, mediante el análisis de la aportación de las habilidades sociales y la agresividad sobre la popularidad, así como la posible interacción de ambos estilos de conducta. La segunda, evaluando la aportación de la influencia y la dominancia sobre la popularidad, y su posible interacción. Se tendrán en cuenta las posibles diferencias ligadas al sexo, así como los cambios que se presenten en cada curso.

La evolución de la popularidad en los primeros años de la escolaridad

En tercer lugar, se presenta una hipótesis específica de la posible relación mediadora de la influencia sobre la preferencia y la popularidad, que se probará en cada curso, para, finalmente, proponer un modelo de la arquitectura de la popularidad en estos primeros años de escolaridad.

5.1 Análisis de la estabilidad de los constructos de popularidad y preferencia

En este primer apartado se analiza la estabilidad absoluta y relativa de la popularidad, y, paralelamente, de la preferencia. Ambos conceptos se encuentran descritos con más detalle en el apartado de estrategia analítica.

Antes de dar comienzo al análisis, en la tabla 5.1 tenemos los datos de las variables implicadas en todos los tiempos, así como sus diferencias por sexo. En los descriptivos se han utilizado todos los sujetos participantes en el estudio, independientemente de si se encuentran o no en los tres tiempos. Para las correlaciones posteriores, dado que se pretendían comparar correlaciones entre tiempos solo se han considerado los datos de los participantes que se encontraban en los tres cursos. Las variaciones entre cursos, como se explicó en el método, son mínimas. Así se ha procedido también en el resto de los apartados.

Se aprecia en la tabla 5.1 como hay diferencias entre niñas y niños en las dos variables de estatus y en todos los tiempos, salvo en la preferencia en T1, donde no aparecen. El tamaño de efecto de las diferencias va de relativamente pequeño (.29 en la preferencia en T1, diferencia que, como acaba de señalarse no es significativa), a moderado (.56 en preferencia en T2).

Tabla 5.1

Descriptivos de las popularidad y preferencia por tiempos y diferencias de género

Variables Estatus	Total Muestra			Niñas T1			Niños T1			t	d
	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT		
POPULARIDAD											
Popularidad T1	2	1.5	.1	13	.6	.1	12	.6	.1	3.25*	0.4
Popularidad T2	2	1.4	.1	13	.8	.1	13	.7	.1	2.73*	0.3
Popularidad T3	2	1.7	.2	13	.7	.2	12	.6	.1	2.53*	0.3

PREFERENCIA											
Preferencia T1	2	1.1	.2	13	.6	.2	12	.5	.2	2.34	0.2
Preferencia T2	2	1.4	.2	13	.9	.1	13	.8	.2	4.57*	0.5
Preferencia T3	2	1.3	.2	12	.8	.2	12	.8	.2	2.71*	0.3

* $p < .01$, ** $p < .001$

5.1.1 Estabilidad absoluta de la popularidad y la preferencia

Para abordar el análisis de la estabilidad absoluta de la popularidad y la preferencia se realizaron 2 ANOVAS de medidas repetidas, uno por cada variable, y dos ANOVAS mixtos o *split-plot* para comprobar si existía interacción con el sexo.

Se realizó un ANOVA de medidas repetidas para analizar la estabilidad de la popularidad. Como se rechaza la hipótesis de esfericidad (W de Mauchly = .925, $p = .000$), se utilizarán los estadísticos multivariados. Así, hay un efecto significativo del tiempo, Traza de Pillai = .58, $F(2, 222) = 153.49$, $p \leq .001$, $\eta^2 = .58$. La evolución, sin embargo, no resulta lineal, sino cuadrática, ya que la puntuación de T1 es menor que la de T2 ($DM = -.1685$, $p \leq .001$) y menor que la de T3 ($DM = -.092$, $p \leq .001$), sin embargo, la puntuación de T2 es mayor que la de T3 ($DM = -.076$, $p \leq .001$).

Para comprobar si el sexo tiene un efecto en esta evolución, se realizó un ANOVA de medidas repetidas mixto o *split-plot* (un factor inter-sujeto y un factor intra-sujeto), tomando como factor inter-sujeto el sexo. Hubo efecto significativo del tiempo, como ya se mostraba en la prueba anterior, traза de Pillai = 0.58, $F(2, 222) = 153.49$, $p \leq .001$, pero no se halló interacción significativa con el sexo, Traza de Pillai = .003, $p = .74$, $\eta^2 = .003$. La trayectoria de la popularidad de chicas y chicos, por tanto, es similar.

En la figura 5.1. puede apreciarse la evolución de la popularidad a lo largo de los tres cursos para niñas y niños.

La evolución de la popularidad en los primeros años de la escolaridad

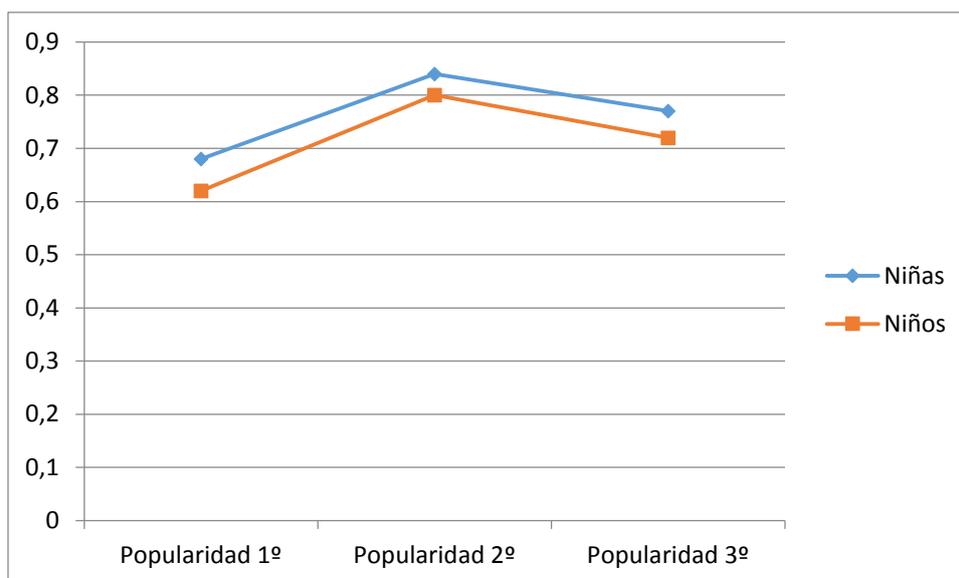


Figura 5.1. Estabilidad en la popularidad a lo largo de los tres cursos y por sexo

Resultados muy similares se obtienen al analizar la evolución de la preferencia. Se realizó un ANOVA de medidas repetidas esta vez con la preferencia como variable dependiente. Se rechaza la hipótesis de esfericidad (W de Mauchly = .949, $p = .003$), y la Traza de Pillai = .76, $p = .000$, $\eta^2 = .76$, muestra un efecto significativo del tiempo, que, de nuevo, no resulta lineal. De nuevo, y como ocurría en el caso de la popularidad la puntuación de T1 es menor que la de T2 ($DM = -.325$, $p \leq .001$) y menor que la de T3 ($DM = -.280$, $p \leq .001$), sin embargo, la puntuación de T2 es mayor que la de T3 ($DM = -.044$, $p \leq .001$).

Como con la variable popularidad, y para comprobar si el sexo tiene un efecto en esta evolución, se realizó un ANOVA de medidas repetidas mixto tomando como factor inter-sujeto el sexo. No hubo interacción significativa con el sexo, Traza de Pillai = .023, $p = .74$, $\eta^2 = .023$. La trayectoria de la preferencia de chicas y chicos también resultó similar. En la tabla 5.3 se encuentran las medias en cada tiempo y en la figura 5. 2. La gráfica de las trayectorias.

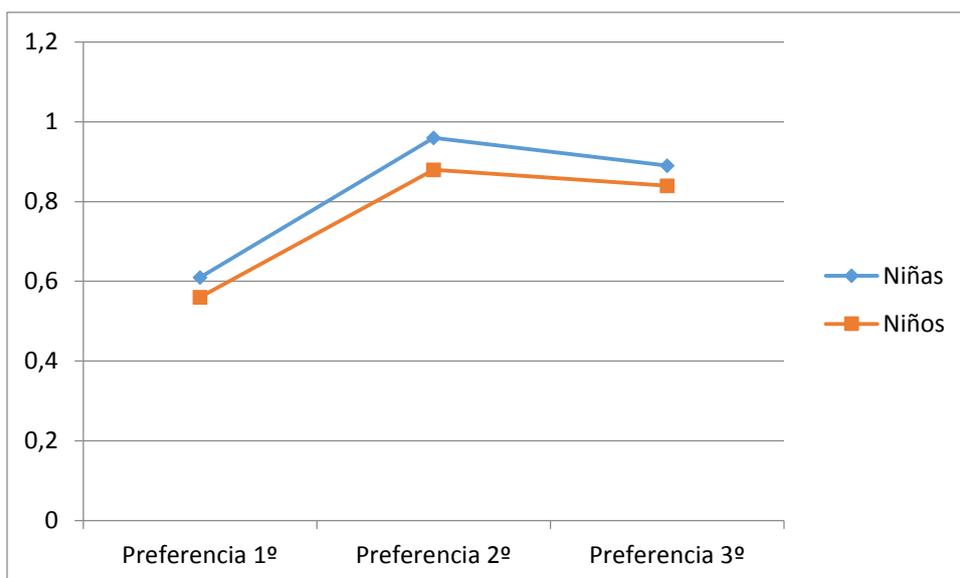


Figura 5.2. Estabilidad en la preferencia a lo largo de los tres cursos y por sexo

Una posible hipótesis que explicaría estos resultados es que, en 3º, cinco aulas de la muestra cambiaron la composición de las clases. Esto puede implicar que de T1 a T2 la popularidad y la preferencia aumentaron, al irse consolidando las relaciones grupales y las reputaciones, pero que, al cambiar sustancialmente la composición del grupo en el tercer curso, estas relaciones y reputaciones tienen que reorganizarse. Para comprobar dicha hipótesis, se realizaron dos ANOVAS de medidas repetidas mixtas, tomando como factor inter-sujeto la pertenencia a aulas que cambian en 3º de composición y aulas que no, y como variables dependientes la popularidad y la preferencia, respectivamente. En ambos casos, la interacción entre la variable *cambio de aula* y las variables de estatus resultaron no significativas. Así, para la interacción entre evolución de la popularidad y cambio de aula se obtuvo una Traza de Pillai = .48, $p = .40$, $\eta^2 = .48$; y para la interacción entre evolución de la popularidad y preferencia se obtuvo una Traza de Pillai = .024, $p = .07$, $\eta^2 = .024$. Por tanto, no se cumple la hipótesis establecida.

5.1.2 Estabilidad relativa de la popularidad y la preferencia

Para analizar la estabilidad relativa, se llevaron a cabo correlaciones producto-momento de *Pearson* para la popularidad y la preferencia. Para poder establecer comparaciones, los resultados que aparecen en la tabla 5.2 se han computado con los sujetos disponibles en los tres tiempos. Todas las correlaciones en la tabla son significativamente distintas de cero, indicando que existe estabilidad para ambos constructos y para ambos sexos. Como

La evolución de la popularidad en los primeros años de la escolaridad

era esperable, la estabilidad es superior entre los intervalos temporales más cortos, excepto la popularidad de los chicos, en la que la correlación T1-T3 es mayor que la de T1-T2 y T2-T3.

En segundo lugar, se pretendía comprobar si la estabilidad de la popularidad era mayor que la de preferencia, por lo que en esta ocasión se utilizó la prueba z de Steiger unilateral para muestras relacionadas sin variables comunes, es decir, esta vez lo que se compara es si la correlación popularidad en T1 con popularidad en T2 es similar a la correlación preferencia en T1 con preferencia en T2 (misma muestra, por tanto, pero no hay variables comunes entre ambas correlaciones a comparar. En la tabla 5.4. se muestran los resultados.

En la muestra total, entre T1 y T2, la estabilidad de las dos variables es similar $z = -0.86, p = .19$; entre T2 y T3 ($z = 0.98, p = .16$); y entre T1 y T3 $z = 0.35, p = .36$.

En la muestra de niñas, entre T1 y T2 la estabilidad es similar ($z = -0.03, p = .48$), entre T2 y T3 tampoco se hallaron diferencias ($z = 1.54, p = .36$), tampoco entre T1 y T3 ($z = -0.23, p = .41$).

En la muestra de niños, no hay diferencias para ninguna de las comparaciones entre tiempos: T1-T2 ($z = -1.51, p = .07$), T2-T3 ($z = -0.33, p = .36$), T1-T3 ($z = 1.37, p = .09$).

Para comparar por sexo, se compararon las correlaciones de estabilidad para cada constructo usando la Z de Fisher para correlaciones independientes, no encontrándose diferencias significativas entre niñas y niños.

Tabla 5.2.
Estabilidad de la popularidad y la preferencia a lo largo de los tres cursos

Muestra total (n = 225)			
	T1	T2	T3
T1		.613**	.545**
T2	.654**		.691**
T3	.525**	.646**	
Niñas (n = 118)			
	T1	T2	T3
T1		.661**	.486**
T2	.633**		.710**
T3	.506**	.609**	
Niños (n = 107)			
	T1	T2	T3
T1		.554**	.635**
T2	.665**		.482**
T3	.531**	.672**	

Nota. Popularidad sobre la diagonal y sombreado, preferencia bajo la diagonal. * $p \leq .01$, ** $p \leq .001$. Las correlaciones significativamente distintas entre niñas y niños usando la z de Fisher se señalan con el subíndice α .

5.2 Correlaciones entre popularidad y preferencia a lo largo de los tres tiempos.

Un objetivo central de este trabajo es establecer cómo evolucionan las correlaciones de la popularidad y la preferencia entre sí. Por tanto, se pretendía ahora analizar las correlaciones de popularidad y preferencia entre sí, en la muestra completa y por sexo. En la tabla 5.3 aparecen dichas correlaciones.

La evolución de la popularidad en los primeros años de la escolaridad

Tabla 5.3.

Correlaciones entre popularidad y preferencia en los tres tiempos

	Total	Niñas	Niños
Popularidad-Preferencia en T1	.649**	.667**	.620**
Popularidad-Preferencia en T2	.642**	.664**	.621**
Popularidad-Preferencia en T3	.543**	.474** <i>a</i>	.646** <i>a</i>

* $p \leq 0.5$ * $p \leq 0.1$, ** $p \leq .001$. Correlaciones significativamente distintas entre niñas y niños usando la Z de Fisher señaladas con el subíndice *a*.

Para comprobar la evolución de la relación entre popularidad y preferencia, usamos la z de Steiger unilateral, pues la hipótesis era el decremento de la relación. En la muestra total, entre T1 y T2 no hay cambio ($z = 0.15$, $p = .44$), entre T2 y T3 sí hay un descenso significativo ($z = 1.97$, $p = .02$), y entre T1 y T3 también hay descenso ($z = 1.98$, $p = .02$). En este caso, se cumple la hipótesis de decremento de la relación.

¿Qué ocurre en las submuestras por sexo? Simplemente mirando a la tabla es fácil observar que son las niñas las que aportan este descenso, pues los valores de los niños para los tres tiempos son muy similares, e incluso se incrementan, eso sí, de manera no significativa, entre los tres tiempos. Los valores de las niñas, sin embargo, descienden significativamente, no de T1 a T2, donde el incremento es insignificante ($z = 0.04$, $p = .48$), pero sí de T1 a T2 ($z = 2.62$, $p \leq .001$), y, de modo muy similar, de T1 a T3 ($z = 2.48$, $p = .01$). Por tanto, son solo las niñas las que cumplen la hipótesis de descenso de la correlación entre ambas dimensiones.

Como puede observarse también en la tabla, solo hay diferencias entre niños y niñas en las correlaciones en el tercer curso, siendo la correlación femenina inferior a las masculina ($z = -1.87$, $p = .03$). Se utilizó también aquí el nivel de significación unilateral, dado que la hipótesis asociada es que habrá menor relación en niñas que en niños.

5.3 Relaciones de popularidad y preferencia con otras variables

Se trata ahora de analizar cómo evoluciona la relación de la popularidad con otras variables. Como se ha hecho en momentos anteriores, se han agrupado las variables en estilos de conducta (habilidades sociales, agresividad directa, agresividad relacional y

retraimiento sensibilidad), influencia y dominancia, ajuste emocional (soledad, insatisfacción con las relaciones, percepción de hostilidad y autopercepción de competencia con iguales) e indicadores de centralidad en las redes (centralidad de Bonacich, poder de Bonacich, alcanzabilidad e intermediación).

Para comparar las correlaciones se usan las dos pruebas ya descritas con anterioridad: la z de Fisher para comparaciones entre sexos (por ejemplo, correlación entre popularidad en T1 y habilidades sociales en T1 en chicas y en chicos); y la z de Steiger para comparar las correlaciones entre tiempos (por ejemplo, popularidad en T1 y habilidades sociales en T1, con popularidad en T2 con habilidades sociales en T2). Para realizar el menor número de comparaciones, se analizan solo las comparaciones dentro de cada tiempo, y no entre tiempos distintos.

5.3.1 Correlaciones de preferencia y popularidad con variables de conducta

Como se ha hecho en apartados anteriores, se comenzará con los descriptivos y diferencias de género. En la tabla 5.4 aparecen los datos, que muestran como existen diferencias de género importantes en la mayor parte de las variables de conducta. Las únicas diferencias no significativas aparecen en las habilidades sociales de 1º, en la agresividad directa en T y en retraimiento-sensibilidad, en T2 y T3. Las mayores diferencias las encontramos en las variables de agresividad directa, en los tres tiempos, donde los tamaños de efecto son grandes.

La evolución de la popularidad en los primeros años de la escolaridad

Tabla 5.4

Descriptivos de variables de conducta por tiempos y diferencias de género

Variables Conducta	Total Muestra			Niñas T1			Niños T1			t	d
	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT		
HABILIDADE SOCIALES											
Habilidades Sociales T1	259	.11	.09	134	.10	.06	125	.10	.06	1.74	0.22
Habilidades Sociales T2	263	.10	.10	132	.08	.07	131	.08	.07	2.92*	0.36
Habilidades Sociales T3	258	.11	.10	130	.08	.06	128	.08	.06	4.76**	0.59
AGRESIVIDAD DIRECTA											
Agresividad directa T1	259	.09	.15	134	.16	.19	125	.16	.19	7.30**	-0.91
Agresividad directa T2	263	.08	.16	132	.14	.20	131	.14	.20	-6.43**	-0.79
Agresividad directa T3	258	.09	.16	130	.15	.19	128	.15	.19	-6.53**	-0.81
AGRESIVIDAD RELACIONAL											
Agresividad relacional T1	259	.08	.10	134	.11	.12	125	.11	.12	-4.95*	-0.62
Agresividad relacional T2	263	.06	.08	132	.08	.10	131	.08	.10	-3.09*	-0.38
Agresividad relacional T3	258	.06	.08	130	.07	.08	128	.07	.08	-1.66	-0.21
RETRAIMIENTO-SENSIBILIDAD											
Retraimiento T1	259	.09	.08	134	.11	.10	125	.11	.10	-4.56**	-0.57
Retraimiento T2	264	.05	.05	132	.05	.06	131	.05	.06	-0.68	-0.08
Retraimiento T3	258	.06	.07	130	.06	.08	128	.06	.08	0.21	0.03

* $p < .01$, ** $p < .001$

En la tabla 5.5 se presentan las correlaciones entre popularidad y preferencia y variables conductuales. Las abreviaturas usadas corresponden a popularidad (PoP), preferencia (PF), habilidades sociales (HHSS), agresividad directa (AD), agresividad relacional (AR), retraimiento-sensibilidad (R-S).

Análisis de las correlaciones entre popularidad y preferencia y variables de conducta.

Tabla 5.5.

Correlaciones entre popularidad y preferencia y variables conductuales en cada tiempo, en la muestra total y por sexo

Muestra total (n = 225)												
	HHSS1	AD1	AR1	R-S1	HHSS2	AD2	AR2	R-S2	HHSS3	AD3	AR3	R-S3
PoPT1	.66**	-.44**	-.46**	-.42**								
PFT1	.58**	-.41**	-.43**	-.45**								
PoPT2					.78**	-.38**	-.33**	-.26**				
PFT2					.58**	-.53**	-.46**	-.32**				
PoPT3									.79**	-.34**	-.23**	-.36**
PFT3									.47**	-.39**	-.30**	-.31**
Niñas (n =118)												
	HHSS1	AD1	AR1	R-S1	HHSS2	AD2	AR2	R-S2	HHSS3	AD3	AR3	R-S3
PoPT1	.78**	-.09 ^a	-.15 ^a	-.16 ^a								
PFT1	.65**	-.26	-.28	-.21 ^a								
PoPT2					.82**	-.33*	-.22	-.27*				
PFT2					.62**	-.40**	-.31*	-.23				
PoPT3									.86** ^a	-.19 ^a	-.06 ^a	-.29*
PFT3									.44**	-.26	-.19	-.23
Niños (n =107)												
	HHSS1	AD1	AR1	R-S1	HHSS2	AD2	AR2	R-S2	HHSS3	AD3	AR3	R-S3
PoPT1	.53**	-.57** ^a	-.59** ^a	-.55** ^a								
PFT1	.49**	-.52**	-.52**	-.61** ^a								
PoPT2					.71**	-.46**	-.42**	-.27*				
PFT2					.55**	-.57**	-.53**	-.42**				
PoPT3									.63** ^a	-.50** ^a	-.46** ^a	-.50**
PFT3									.57**	-.48**	-.40**	-.43**

* $p < .01$), ** $p \leq .001$. El subíndice *a* señala las correlaciones significativamente distintas entre niñas y niños usando la *z* de Fisher

La evolución de la popularidad en los primeros años de la escolaridad

Las diferencias ligadas al sexo las encontramos principalmente en las correlaciones de la popularidad con las habilidades sociales, la agresividad, tanto directa como relacional y el retraimiento-sensibilidad. Así, en T3, la correlación de las niñas entre habilidades sociales y popularidad (.83) es significativamente más alta que la de los niños (.63). En T1, la correlación entre popularidad y agresividad directa de las niñas (-0.9), no es significativa, mientras que sí lo es la de los niños, y de un tamaño muy superior (-.57); la misma circunstancia se da entre T3, donde la correlación de las niñas sigue siendo no significativa (-.19) y la de los niños es significativa y de tamaño superior (.50). Con la agresividad relacional ocurre lo mismo, y con valores muy similares para unas y otros.

Con respecto a la dimensión de retraimiento-sensibilidad, solo se observan diferencias de género en el T1. En este caso, las correlaciones de las niñas con popularidad y preferencia no son significativas, -.16 y -.21, respectivamente, mientras que sí lo son las de los chicos, -.55 y -.61, respectivamente.

A continuación, se presentan las comparaciones de las correlaciones entre tiempos, es decir, se comparará si la correlación de, por ejemplo, la popularidad en T1 y las habilidades sociales en T1 son similares o significativamente distintas de la correlación entre popularidad en T2 y habilidades sociales en T2. Dado el volumen de comparaciones realizadas, se presentan en tablas, señalando el valor de la *z de Steiger*, su significación, y el sentido del cambio, cuando lo hay. Hay que tener en cuenta que en estas tablas se han considerado todas las comparaciones disponibles, fueran o no significativas, en la muestra total, para niñas y para niños. En ocasiones, la comparación entre una correlación significativa en un tiempo y otra que no lo es en un tiempo distinto, resulta no significativa, lo que implica que el tamaño de la correlación significativa inicial era muy pequeño.

En la tabla 5.6 se presentan dichas comparaciones. Así, se puede observar como hay un aumento de las correlaciones entre habilidades sociales y popularidad en la muestra total que no se da en la preferencia. En las niñas incluso se da una disminución de las correlaciones entre habilidades y preferencia. De T2 a T3 también disminuye la correlación entre agresividad directa y popularidad en las niñas. Otros patrones relacionales parecen más parciales y más difíciles, por tanto, de interpretar.

Tabla 5.6

Comparaciones de las correlaciones entre popularidad, preferencia y variables de conducta usando la z de Steiger entre tiempos, en la muestra total y por sexos

	Z _{T1-T2}	Z _{T2-T3}	Z _{T1-T3}
Muestra total			
Popularidad-Habilidades sociales	Δ -3.00*	-0.44	Δ -3.27**
Preferencia-Habilidades sociales	0	2.07	1.83
Popularidad-Agresividad directa	-1.04	-0,71	-1.6
Preferencia-Agresividad directa	2.22	D -2.50*	1.83
Popularidad-Agresividad relacional	-2.01	-1.47	D --3.26**
Preferencia-Agresividad relacional	0.54	D --2.63*	-1.91
Popularidad- Retraimiento	-2.05	1.60	-0,78
Preferencia- Retraimiento-Sensibilidad	-1.76	-0,18	-1.87
Niñas			
Popularidad-Habilidades sociales	-0.77	-1.38	Δ -3.82**
Preferencia-Habilidades sociales	0.5	D -2.42*	D -2.65*
Popularidad-Agresividad directa	2.40	D -2.47*	0.88
Preferencia-Agresividad directa	1.51	-1.63	-0.04
Popularidad-Agresividad Relacional	0.72	-1.63	-0.76
Preferencia –Agresividad relacional	0.38	-1.29	-0.86
Popularidad- Retraimiento-Sensibilidad	0.97	0.22	1.06
Preferencia- Retraimiento-Sensibilidad	0.23	-0.08	0.14
Niños			
Popularidad-Habilidades sociales	Δ -2.51*	1.37	-1.18
Preferencia-Habilidades sociales	0.18	-0.15	-0,07
Popularidad-Agresividad directa	-0.55	0.49	-0.93
Preferencia-Agresividad directa	0.69	-1.20	-0.47
Popularidad-Agresividad relacional	-2.14	0.54	-0.52
Preferencia-Agresividad relacional	-1.57	-1.16	-1.31
Popularidad- Retraimiento-Sensibilidad	D -2.68*	Δ 2.79*	-0,52
Preferencia- Retraimiento-Sensibilidad	-1.97	0.13	-1.91

Nota: Δ = incremento entre tiempos; D= Decremento entre tiempos. * $p < .01$), ** $p \leq .001$.

La evolución de la popularidad en los primeros años de la escolaridad

Análisis de las correlaciones entre popularidad y preferencia e influencia y dominancia

En la tabla 5.7 Se dispone de los descriptivos y las diferencias de género en las variables de influencia y dominancia. Las diferencias van aumentando con los cursos. Así, no hay diferencias en la influencia en T1, pero sí en T2 y T3, ni en dominancia en T1 y T2, pero sí en T3. Entre las diferencias significativas, se encuentran valores moderados, entre .41 y .50-

Tabla 5.7

Descriptivos de influencia y dominancia por tiempos y diferencias de género

Variables Liderazgo	Total Muestra			Niñas T1			Niños T1			t	d
	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT		
INFLUENCIA											
Influencia	259	.10	.11	134	.11	.13	125	.08	.09	1.71	0,21
Influencia	264	.08	.12	132	.11	.14	132	.05	.08	4.08**	0,50
Influencia	258	.09	.12	130	.11	.15	128	.06	.08	3.32*	0,41
DOMINANCIA											
Dominancia	259	.09	.11	134	.10	.10	125	.08	.11	1.25	0,16
Dominancia	264	.07	.10	132	.09	.11	132	.06	.08	2.37	0,29
Dominancia	258	.09	.12	130	.11	.16	128	.06	.07	3.66**	0,42

* $p < .01$, ** $p < .001$

El objetivo ahora es comparar entre tiempos y por sexos las correlaciones de la popularidad y la preferencia con influencia y dominancia. En la tabla 5.8. se presentan estas correlaciones.

La evolución de la popularidad en los primeros años de la escolaridad

Tabla 5.8.

Correlaciones entre popularidad, preferencia e influencia y dominancia en cada tiempo, en la muestra total y por sexos

Muestra total (n = 225)						
	InflT1	DomIT1	InflT2	DomT2	InflT3	DomT3
PoPT1	.57**	-.26				
PFT1	.41**	-.35**				
PoPT2			.73**	-.15		
PFT2			.43**	-.19*		
PoPT3					.69**	-.01
PFT3					.31**	-.05
Niñas (n = 118)						
	InflT1	DomIT1	InflT2	DomT2	InflT3	DomT3
PoPT1	.77** <i>a</i>	-.12 <i>a</i>				
PFT1	.54** <i>a</i>	-.23				
PoPT2			.78**	-.15		
PFT2			.48**	-.14		
PoPT3					.78** <i>a</i>	.09
PFT3					.29**	-.07
Niños (n = 107)						
	InflT1	DomIT1	InflT2	DomT2	InflT3	DomT3
PoPT1	.37** <i>a</i>	-.42** <i>a</i>				
PFT1	.21 <i>a</i>	-.49**				
PoPT2			.65**	-.25*		
PFT2			.31**	-.43**		
PoPT3					.49** <i>a</i>	-.21
PFT3					.35**	-.14

*P < .01, ** P < .001. El subíndice *a* señala las correlaciones significativamente distintas entre niñas y niños usando la z de Fisher

Como se observa en la tabla 5.8, las correlaciones entre influencia y popularidad en T1 son claramente superiores en las niñas (.77) que en los niños (.37), y lo mismo o

La evolución de la popularidad en los primeros años de la escolaridad

curre en T3, (.78) frente a (.49). Sin embargo, para la preferencia estas diferencias solo aparecen en T1, desapareciendo con el tiempo. La otra diferencia significativa que se encuentra es la ausencia de relación entre dominancia y popularidad en T1 en las niñas, frente a la clara correlación negativa en los niños (-.42). En lo que se refiere a las comparaciones entre tiempos, en la muestra total la correlación entre T1 y T2 son más altas que la de tiempos posteriores.

La relación negativa inicial entre dominancia y popularidad va disminuyendo con el tiempo, desde lo que no ocurre, sin embargo, con la preferencia. En las niñas, se produce una disminución significativa de las correlaciones entre preferencia e influencia, desde .54 en T1 a .29 en T3, mientras las correlaciones de influencia y popularidad se mantienen altas y estables (.77, .78 y .78 respectivamente en cada tiempo). En los niños, disminuye la relación negativa inicial de la dominancia con la preferencia, desde -.49 al inicio hasta -.14 al final.

Tabla 5.9.

Descriptivos de las variables de ajuste emocional por tiempos y diferencias de género

Variables Ajuste Emocional	Total Muestra			Niñas T1			Niños T1			t	d
	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT		
SOLEDAD											
Soledad T1	233	1,48	,45	121	1,47	,44	112	1,49	,45	-0.27	-0,04
Soledad T2	250	1,37	,39	125	1,40	,39	125	1,35	,39	1.08	0,14
Soledad T3	244	1,34	,39	124	1,37	,42	120	1,31	,36	1.30	0,17
INSATISFACCIÓN IGUALES											
Insatisfacción T1	233	1,20	,25	121	1,18	,24	112	1,22	,26	-1.14	-0,15
Insatisfacción T2	250	1,18	,24	125	1,18	,19	125	1,19	,27	-0.65	-0,08
Insatisfacción T3	244	1,16	,22	124	1,16	,23	120	1,16	,22	-0.15	-0,02
PERCEPCIÓN HOSTILIDAD											
Hostilidad T1	233	1,90	,71	121	1,89	,72	112	1,92	,71	-0.32	-0,04
Hostilidad T2	248	1,74	,59	124	1,72	,56	124	1,77	,61	-0.69	-0,09
Hostilidad T3	242	1,55	,56	124	1,54	,55	118	1,56	,57	-0.34	-0,04
ACEPTACIÓN IGUALES											
Aceptación iguales T1	232	3,50	,54	119	3,47	,58	113	3,54	,49	-1.04	-0,14
Aceptación iguales T3	251	3,54	,52	125	3,57	,47	126	3,50	,57	1.04	0,13

* $p < .01$, ** $p < .001$

Análisis de las correlaciones entre popularidad y preferencia y variables de ajuste emocional

Ahora se analizarán las correlaciones de popularidad y preferencia con ajuste emocional. En la tabla 5.9 se muestran las correlaciones. Además de las ya utilizadas, aparecen las siguientes abreviaturas: soledad (Sol), insatisfacción con las relaciones (InsRel), percepción de hostilidad (PercHostil), aceptación de iguales (AceptIg).

Para estas variables no se encontraron diferencias de género. En cuanto a las diferencias en el tiempo, en la tabla 5.10 se observa muy poco cambio, tan solo una disminución de la correlación negativa entre preferencia e insatisfacción con las relaciones con iguales, que se repite en los niños. En general, hay pocas correlaciones significativas, y cuando las hay son de escaso tamaño. Parece no haber una fuerte relación entre el estatus y estas claves socioemocionales.

Tabla 5.10.

Comparaciones de las correlaciones entre popularidad, preferencia e influencia y dominancia usando la z de Steiger entre tiempos, en la muestra total y por sexos

	T1-T2	T2-T3	T1-T3
Muestra total			
Popularidad-Influencia	Δ -2.84*	0.85	-2.05
Preferencia-Influencia	-0.22	1.63	1.31
Popularidad-Dominancia	-1.36	D -3.09*	D -2.33*
Preferencia-Dominancia	-2.08	-1.94	D -3.70
Niñas			
Popularidad-Influencia	-0.18	0.26	0.08
Preferencia-Influencia	0,77	2.02	D 2.57*
Popularidad-Dominancia	0.24	-1.67	-1.15
Preferencia-Dominancia	-0.8	-0.67	-1.40
Niños			
Popularidad-Influencia	-3.12*	1.88	-1.22
Preferencia-Influencia	-0.08	-0.39	-1.16
Popularidad-Dominancia	-1.53	-0.33	-1.91
Preferencia-Dominancia	-0,64	D -2.57*	D -3.19**

Nota: Δ = incremento entre tiempos; D= Decremento entre tiempos. * $p < .01$), ** $p \leq .001$

La evolución de la popularidad en los primeros años de la escolaridad

Análisis de las correlaciones entre popularidad y preferencia y variables de ajuste emocional

Tabla 5.11

Correlaciones entre popularidad y variables de ajuste emocional en cada tiempo, en la muestra total y por sexos

Muestra total											
	Solt1	InsRelT1	PerHostilt1	Aceplg T1	Solt2	InsRelT2	PerHostilt2	Aceplg 2	Solt3	InsRelT3	PerHostilt3
PoPT1	.19*	-.03	-.10	.01							
PFT1	-.29**	-.02	-.13	.05							
PoPT2					-.16	-.20*	-.15	.16			
PFT2					-.20*	-.28**	-.17	.24**			
PoPT3									.12	-.08	
PFT3									-.14*	-.13	-.24**
Niñas											-.20*
	Solt1	InsRelT1	PerHostilt1	Harter1	Solt2	InsRelT2	PerHostilt2	Harter2	Solt3	InsRelT3	PerHostilt3
PoPT1	-.21	-.04	.00	-.01							
PFT1	-.36**	-.05	-.13	.00							
PoPT2					-.25*	-.24	-.14	.19			
PFT2					-.26*	-.24	-.19	.25**			
PoPT3											
PFT3									-.14	-.08	-.12
Niños											-.15
	Solt1	InsRelT1	PerHostilt1	Harter1	Solt2	InsRelT2	PerHostilt2	Harter2	Solt3	InsRelT3	PerHostilt3
PoPT1	-.19	.00	-.19	.13							
PFT1	-.23	.03	-.12	.14							
PoPT2					-.06	-.17	-.16	.12			
PFT2					-.17	-.33**	-.17	.23			
PoPT3									-.14	-.09	-.45**
PFT3									-.12	-.09	-.28*

* $p < .01$, ** $p < .001$

Tabla 5.12

Comparaciones de las correlaciones entre popularidad, preferencia y variables de ajuste emocional usando la z de Steiger entre tiempos, en la muestra total y por sexos

	Z T1-T2	Z T2-T3	Z T1-T3
Muestra total			
Popularidad-Soledad	0.29	-0.48	-0.74
Preferencia-Soledad	-1.04	-0.62	1.62
Popularidad-Insatisfacción	1.82	-1.34	0.51
Preferencia-Insatisfacción	Δ 2.86*	-1.69	0.67
Popularidad-Percepción Hostilidad	0.58	1.06	1.55
Preferencia-P. Hostilidad	0.52	0.30	0.35
Popularidad-Competencia Iguales	-1.70		
Preferencia-Competencia Iguales	-2.15		
Niñas			
Popularidad-Soledad	0.32	-0.88	-0.55
Preferencia-Soledad	-0.83	0.58	-1.38
Popularidad-Insatisfacción	0.62	-1.26	0.28
Preferencia-Insatisfacción	0.61	-0.51	0.91
Popularidad-Percepción Hostilidad	1.18	-0.18	-0.55
Preferencia-P. Hostilidad	0.45	-0.34	0.13
Popularidad-Competencia Iguales	-2.09		
Preferencia-Competencia Iguales	-1.90		
Niños			
Popularidad-Soledad	-0.88	0.55	-0.35
Preferencia-Soledad	-0.40	-0.36	-0.74
Popularidad-Insatisfacción	1.20	-1.72	0.62
Preferencia-Insatisfacción	Δ 2.49*	-1.08	0.40
Popularidad-Percepción Hostilidad	-0.24	2.49	2.22
Preferencia-P. Hostilidad	0.04	0.93	1.25
Popularidad-Competencia Iguales	-0.02	-0.05	-0,12
Preferencia-Competencia Iguales	-0.08	-0.14	-0,34

Nota: Δ = incremento entre tiempos; D= Decremento entre tiempos. * $p < .01$), ** $p \leq .001$.

La evolución de la popularidad en los primeros años de la escolaridad

Análisis de las correlaciones entre popularidad y preferencia y variables de centralidad

En la tabla 5.13 aparecen los descriptivos y las diferencias de medias por sexo en las variables de centralidad. Solo una de las diferencias es significativa, alcanzabilidad en T2, y su tamaño de efecto moderado.

Tabla 5.13

Descriptivos de las variables de centralidad por tiempos y diferencias de género

Variables Centralidad	Total Muestra			Niñas T1			Niños T1			t	d
	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT		
CENTRALIDAD BONACICH											
Centralidad T1	258	3.84	2.69	133	3.68	2.63	125	4.00	2.75	-0.95	-0.12
Centralidad T2	267	3.81	2.91	134	3.66	2.95	133	3.97	2.87	-0.88	-0.11
Centralidad T3	257	3.80	2.74	129	3.83	2.76	128	3.77	2.72	.018	0.02
PODER BONACICH											
Poder T1	258	3.68	2.90	133	3.46	2.76	125	3.90	3.04	-1.22	-0.15
Poder T2	267	3.74	3.00	134	4.08	3.06	133	3.39	2.91	1.89	0.23
Poder T3	257	3.71	2.87	129	3.93	2.95	128	3.48	2.78	0.97	0.12
ALCANZABILIDAD											
Alcanzabilidad T1	258	.23	.18	133	.24	.18	125	.22	.17	0.97	0.12
Alcanzabilidad T2	267	.20	.16	134	.23	.15	133	.17	.16	3.17*	0.39
Alcanzabilidad T3	257	.29	.19	129	.30	.20	128	.28	.19	0.83	0.10
INTERMEDIACIÓN											
Intermediación T1	258	.03	.06	133	.04	.06	125	.03	.06	0.47	0.06
Intermediación T2	267	.02	.06	134	.03	.06	133	.02	.06	1.36	0.17
Intermediación T3	257	.05	.09	129	.06	.10	128	.05	.08	0.76	0.09

* $p < .01$, ** $p < .001$

A continuación se presentan las correlaciones por tiempos entre popularidad y variables de centralidad. Hay que señalar, que, como se ha procedido en ocasiones anteriores, no se realizarán las correlaciones con preferencia, dado que esta variable y las de centralidad proceden de las mismas nominaciones.

Como puede apreciarse en las tablas 5.14 y 5.15, no se han encontrado ni diferencias asociadas al tiempo ni diferencias relacionadas con el género. Lo que sí puede observarse es una cierta caída de las correlaciones significativas con el tiempo.

Tabla 5.15

Correlaciones entre popularidad y variables de centralidad en cada tiempo

Muestra total (n = 225)												
	BonCent1	BonPoder1	Alcanz1	Inter1	BonCent2	BonPoder2	Alcanz2	Inter2	BonCent3	BonPoder3	Alcanz3	Inter3
PoPT1	.25**	.34**	.28**	.23**								
PoPT2					.29**	.40**	.32**	.28**				
PoPT3									.28**	.21*	.23**	.19*
Niñas (n = 118)												
PoPT1	.30**	.44**	.41**	.30**								
PoPT2					.33**	.45**	.35**	.36**				
PoPT3									.33**	.21	.16	.14
Niños (n = 107)												
PoPT1	.30**	.14	.15	.15								
PoPT2					.28*	.30*	.27*	.14				
PoPT3									.22	.20	.35**	.28*

* $p < .01$), ** $p \leq .001$.

La evolución de la popularidad en los primeros años de la escolaridad

Tabla 5.14

Comparaciones de las correlaciones entre popularidad, y variables de centralidad usando la z de Steiger entre tiempos, en la muestra total y por sexos

	Z _{T1-T2}	Z _{T2-T3}	Z _{T1-T3}
Muestra total			
Popularidad-Centralidad de Bonacich	-0.47	0.13	-0.33
Popularidad-Poder de Bonacich	-0.37	2.31	1.54
Popularidad-Alcanzabilidad	-0.51	1.28	0.65
Popularidad-Intermediación	-0.54	1.08	0.46
Niñas			
Popularidad-Centralidad de Bonacich	-0,26	-0.03	-0.29
Popularidad-Poder de Bonacich	-0,17	2.25	0.95
Popularidad-Alcanzabilidad	0.58	1.76	2.24
Popularidad-Intermediación	-0.50	2.08	1.34
Niños			
Popularidad-Centralidad de Bonacich	-0.22	0.47	0.22
Popularidad-Poder de Bonacich	0.03	0.80	0.82
Popularidad-Alcanzabilidad	-1.07	-0.74	-1.85
Popularidad-Intermediación	0.02	-1.11	-1.12

Nota: Δ = incremento entre tiempos; D= Decremento entre tiempos. * $p < .01$), ** $p \leq .001$

5.4 Aportación de las habilidades sociales y la agresividad a la popularidad

En este apartado se pretende analizar qué aportan las habilidades sociales y la agresividad a la explicación de la popularidad en cada curso estudiado, y si estas aportaciones cambian entre cursos. La hipótesis de la que se parte es la de la posibilidad de hallar un estilo mixto asociado a la popularidad, caracterizado tanto por el uso de estrategias prosociales y asertivas esto es, habilidades sociales y agresividad.

Como en ocasiones anteriores, se realizarán modelos paralelos con la preferencia, para poder establecer comparaciones. Se seguirá para ello la estrategia propuesta por Cillessen y Mayeux (2004). Además, partiendo de estos mismos autores y del trabajo más reciente de Korbluh y Neal (2014), se pretende comprobar si existe interacción entre habilidades sociales y agresividad, entendiendo que el análisis de esta interacción puede arrojar luz sobre un estilo mixto de conducta relacionado con la popularidad, como se ha encontrado en adolescente y se ha desarrollado en el apartado teórico de este trabajo. Así, de Korbluh y Neal (2014) plantean que, en adolescentes, las habilidades sociales potencian el efecto positivo de la agresividad sobre la popularidad. En este caso, el planteamiento sería que las habilidades sociales amortiguan los efectos negativos de la agresividad sobre la popularidad, o, dicho de otro modo, que los que disponen de altas habilidades sociales pueden permitirse un incremento de la agresividad sin menoscabo de su popularidad

Tal como proponen Cillessen y Mayeux (2004), aunque con objetivos no idénticos, se procedió a realizar cuatro modelos de regresiones jerárquicas en cada uno de los cursos estudiados, uno por cada tipo de agresión, y utilizando como variable dependiente alternativamente la popularidad o la preferencia social. En el paso 1, se introdujo el sexo; en el paso 2, se introdujo la variable de estatus alternativas, preferencia o popularidad; en el paso 3, se introdujeron las variables de conducta, habilidades sociales, agresividad directa o agresividad relacional; y en el paso 4, se introdujeron las interacciones entre el sexo y las dos variables de conducta, así como la interacción entre las habilidades sociales y la variable de agresividad pertinente.

La evolución de la popularidad en los primeros años de la escolaridad

Evaluando los modelos, se observó que las regresiones que incluían la agresividad directa en el primer y segundo curso presentaban valores de tolerancia muy por debajo de los deseables, tanto cuando la variable dependiente era la popularidad como cuando lo era la preferencia. Dado que las variables que introducían este problema eran la agresividad directa y la interacción de agresividad y sexo, se procedió a realizar regresiones separadas para cada sexo. Este problema no se presentó para el tercer curso, ni tampoco para la agresión relacional, por lo que en estos casos se siguió la estrategia analítica inicial.

En todos los modelos se ha comprobado que hay suficiente número de sujetos en función de las variables independientes, siguiendo la fórmula de Tabachnick y Fidell (2007), $50 + 8(m)$, siendo m el número de variables independientes. Así mismo, se ha comprobado que el estadístico Durbin-Watson se encontraba en valores aceptables, entre 1 y 3, que no aparecían valores de Tolerancia inferiores a .10 y que no aparecía un número muy amplio de *outsiders*. Los datos presentados siempre responden al último de los modelos cuyo incremento en R^2 haya resultado significativo.

5.4.1 Regresiones con habilidades sociales y agresividad directa como variables predictoras

Análisis del primer curso

En la tabla 5.16 se dispone de los datos acerca de las regresiones del primer curso segregadas por sexo y con la popularidad como variable dependiente. Puede observarse que el último paso no resultó significativo en el caso de los niños, pero sí para las niñas, por lo que la interacción entre habilidades sociales y agresividad directa solo resulta significativa para ellas. Además, el modelo explica algo más para las niñas que para los niños. Para los niños, los efectos principales de las habilidades sociales ($\beta=.35^{***}$) y la agresividad directa ($\beta=-.43^{***}$) tienen un tamaño muy parecido), pero en sentidos opuestos. Sin embargo para las niñas, aun presentando ambas variables efectos significativos, el de las habilidades sociales ($\beta=.97^{**}$) es mucho mayor que el de la agresividad directa ($\beta=-.22^{**}$). Por otra parte, la preferencia no es significativa para las niñas, sí para los niños.

Tabla 5.16.

La evolución de la popularidad en los primeros años de la escolaridad

Resumen de los análisis de regresión jerárquica para la predicción de la popularidad por las habilidades sociales y la agresividad directa segregados por sexo y en curso 1º

	Popularidad Niñas			Popularidad Niños		
	ΔR^2	β	Parcial	ΔR^2	β	Parcial
Paso 1	.42**			.38***		
Preferencia		.09	.06		.23**	.17
Paso 2	.24**			.19***		
HHSS		.97**	.33		.35***	.29
AD		-.22**	-.18		-.43***	-.37
Paso 3	.01*			.00		
HHSS*AD		.24*	.10			
R ² ajustado	.66***			.57***		

Nota: el asterisco en ΔR^2 indica que ha resultado significativo en ese paso. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

En la figura 5.3 aparece el análisis de la interacción entre habilidades sociales y agresividad directa que ha resultado significativa, la de la niñas. Puede observarse que el aumento de la agresividad directa no tiene el mismo efecto para las niñas de altas, medias y bajas habilidades sociales. De hecho, la pendiente del grupo de habilidades sociales altas no es distinta de 0, esto es, en este grupo no hay cambio en popularidad al aumentar la agresividad directa, $t(131) = -.80, p = .43$. Sin embargo, sí resultó significativa para los otros dos grupos, tanto el de habilidades medias, $t(131) = 3.36, p = .001$., como el de habilidades bajas $t(131) = -3.25, p = .002$. Para las niñas con habilidades sociales media y baja, cuando la agresión directa se incrementa disminuye la popularidad. En el caso de niñas con habilidades sociales altas, el incremento de agresión directa no influye en la popularidad. Entre habilidades medias y bajas los resultados fueron muy similares.

La evolución de la popularidad en los primeros años de la escolaridad

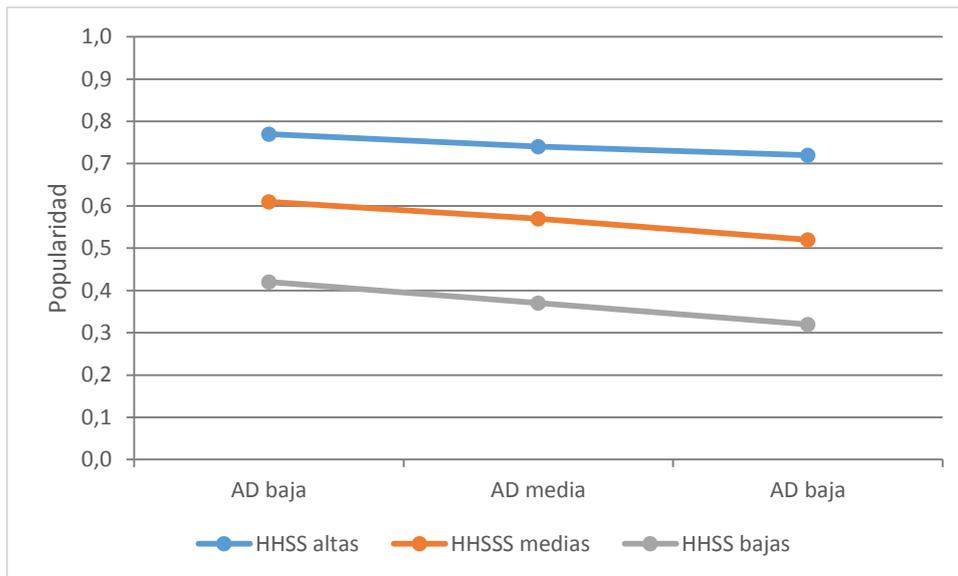


Figura 5.3. Análisis de la interacción entre habilidades sociales y agresividad directa sobre popularidad en niñas de 1º

En la tabla 5.17 aparecen los modelos paralelos a los analizados pero para la preferencia social. Tampoco esta vez la variable de estatus, en este caso la preferencia, resulta significativa en las niñas ($\beta=.15$), pero sí en los niños ($\beta=.29^*$). Como en la popularidad, cuarto paso no produce un incremento significativo en los niños, y, de nuevo, la interacción solo resulta significativa para ellas.

Tabla 5.17.

Resumen de los análisis de regresión jerárquica para la predicción de la preferencia por las habilidades sociales y la agresividad directa segregados por sexo y en curso 1º

	Preferencia Niñas			Preferencia Niños		
	ΔR^2	β	Parcial	ΔR^2	β	Parcial
Paso 1	.42***			.39***		
Preferencia T1		.15	.06		.29**	.19
Paso 2	.14***			.10***		
HHSS T1		1.03***	.36		.32***	.27
AD T1		.39***	-.34		-	-.22
					.29***	
Paso 3	0.4***			.00		
HHSS*AD T1		.47***	.20			
R ² ajustado	.59***			.47***		

Nota: el asterisco en ΔR^2 indica que ha resultado significativo en ese paso. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Como se puede apreciar en la figura 5.4, al igual que lo que ocurría en la popularidad, las niñas de habilidades altas no se ven afectadas aumentar la agresividad directa, también en ellas se encuentra efecto significativo (($t(131) = -1.09, p = .27$), sí lo hacen en las de habilidades medias ($t(131) = -5.94, p < .001$) y bajas, ($t(131) = -5.97, p < .001$), que se comportan de modo casi idéntico.

La evolución de la popularidad en los primeros años de la escolaridad

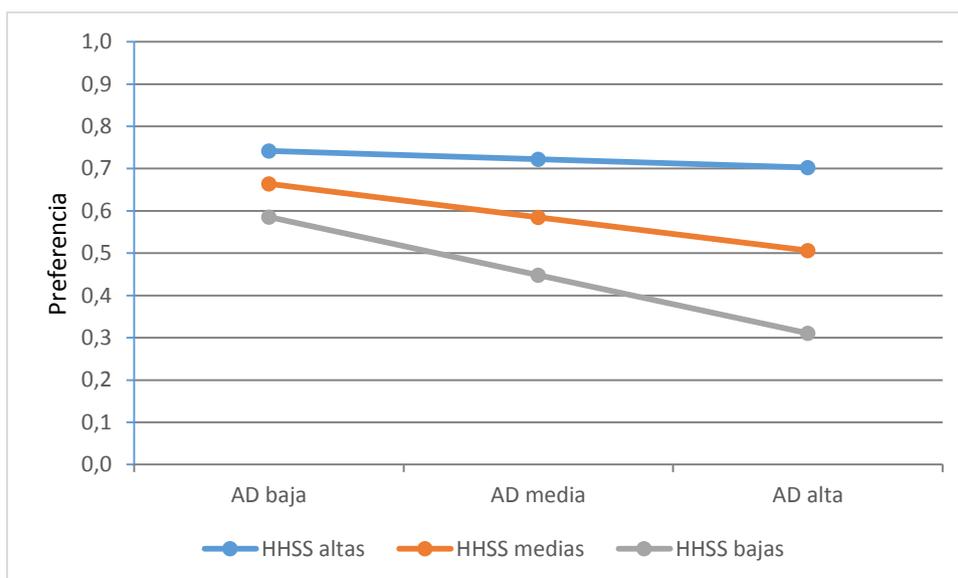


Figura 5.4. Análisis de la interacción entre habilidades sociales y agresividad directa sobre preferencia en niñas de 1º

Segundo

Como se advertía con anterioridad, también en segundo se obtuvieron valores de tolerancia no aceptables siguiendo la estrategia inicial, por lo que se realizaron diferentes regresiones jerárquicas para cada sexo. Por tanto, se procedió de idéntica manera a 1º. Con una salvedad, en este caso, también en el modelo segregado para las niñas se presentó el mismo problema de tolerancia en el paso 3, al introducir la interacción. Como el tercer paso no resultaba significativo, ni lo era la interacción, se optó por interpretar para las niñas el segundo de los modelos. Esta situación no se presentaba en el caso de los niños, donde además, como puede observarse en la tabla 5.18 el incremento en el tercer paso sí era significativo, y también la interacción.

De nuevo, el modelo explica más para chicas ($R^2_{ajustado} = .70$) que para chicos ($R^2_{ajustado} = .58$), aquí con más claridad que en ocasiones anteriores, y, de nuevo, se repite el patrón de 1º: la agresividad directa, aunque significativa, aporta muy poco para ellas ($\beta = -.14^{**}$), para las que la variable fundamental parecen ser las habilidades sociales ($\beta = -.79^{**}$), mientras que para ellos las habilidades ($\beta = .45^{***}$), y la agresividad directa ($\beta = -.34^{**}$), aportan varianzas parecidas pero en sentido opuesto.

Tabla 5.18

Resumen de los análisis de regresión jerárquica para la predicción de la popularidad por las habilidades sociales y la agresividad directa segregados por sexo y en curso 2º

	Popularidad Niñas			Popularidad Niños		
	ΔR^2	β	Par	ΔR^2	β	Par
Paso 1	.43***			.43***		
Preferencia		.16*	.11		.27**	.17
Paso 2	.43***			.15***		
HHSS		.79***	.52		.45***	.36
AD		-.14**	-.13		-.34***	-.25
Paso 3	—			.01*		
HHSS*AD	—				.05*	-.11
R ² ajustado	.70***			.58**		

Nota: el asterisco en ΔR^2 indica que ha resultado significativo en ese paso. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Si se analiza la interacción significativa hallada, solo para los niños, cuyo gráfico aparece en la figura 5.5., se observa que los grupos donde se encuentra más relación, esto es, mayores pendientes, son los de habilidades altas y medias, aunque las tres pendientes son significativas, altas ($t(129) = -4.24, p = .001$), medias ($t(129) = -4.70, p = .001$), bajas ($t(129) = -2.33, p = .021$). Los niños con más agresividad disminuyen su popularidad, especialmente si presentan altas o medias habilidades. El efecto de la interacción indica que a medida que la agresividad aumenta disminuye la popularidad en todos los niños, pero de forma más acentuada en los niños con habilidades sociales altas y medias.

La evolución de la popularidad en los primeros años de la escolaridad

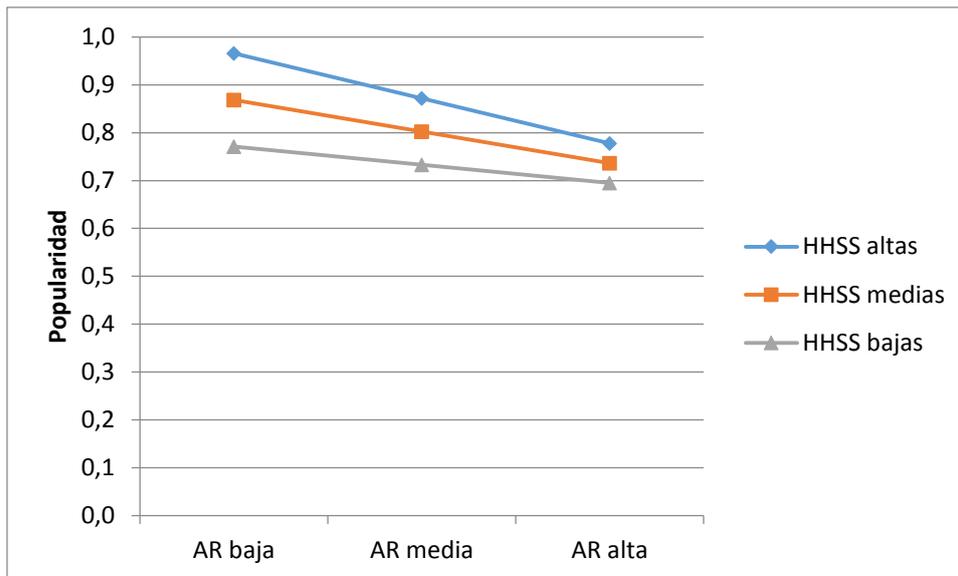


Figura 5.5. Análisis de la interacción entre habilidades sociales y agresividad directa sobre popularidad en niños de 2º

Se plantean ahora los modelos paralelos para la preferencia social en 2º. En este caso, tanto para niños como para niñas el cuarto modelo es significativo, y con él, la interacción. Aquí los modelos explican valores muy parecidos para niñas ($R^2_{ajustado} = .52$) y niños ($R^2_{ajustado} = .58$). Y lo mismo ocurre con la popularidad, niñas ($\beta = -.25^*$) y niños ($\beta = -.27^*$). La principal diferencia es que la agresividad directa ha dejado de ser significativa para las niñas ($\beta = .04$) y sí lo es para los niños ($\beta = -.34^{**}$). *, Y, de nuevo, las habilidades sociales explican más para ellas ($\beta = .11^{***}$) que para ellos ($\beta = .33^*$).

Tabla 5.19

Resumen de los análisis de regresión jerárquica para la predicción de la preferencia por las habilidades sociales y la agresividad directa segregados por sexo y en curso 2º

	Preferencia Niñas			Preferencia Niños		
	ΔR^2	β	Par	ΔR^2	β	Par
Paso 1	.41***			.42***		
Popularidad		.25*	.14		.27**	.17
Paso 2	.08***			.16***		
HHSS		1.10***	.22		.33***	.25
AD		.04	.02		-.34***	-.25
Paso 3	.02*			.02*		
HHSS*AD		.72*	.16		.15*	.12
R ² ajustado	.52***			.59***		

Nota: el asterisco en ΔR^2 indica que ha resultado significativo en ese paso. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

En la figura 5. 6 aparece el análisis interacción correspondiente a las niñas. Pese a su apariencia, la pendiente de las niñas de habilidades altas no llega a ser significativa, ($t(129) = 1.93, p = .0566$), tampoco lo es la de habilidades media, ($t(129) = 1.93, p = .409$); siendo, de nuevo, las más afectadas por el aumento de la agresividad directa las niñas de habilidades bajas, provocando una disminución de su preferencia ($t(129) = -4.17, p < .001$)

La evolución de la popularidad en los primeros años de la escolaridad

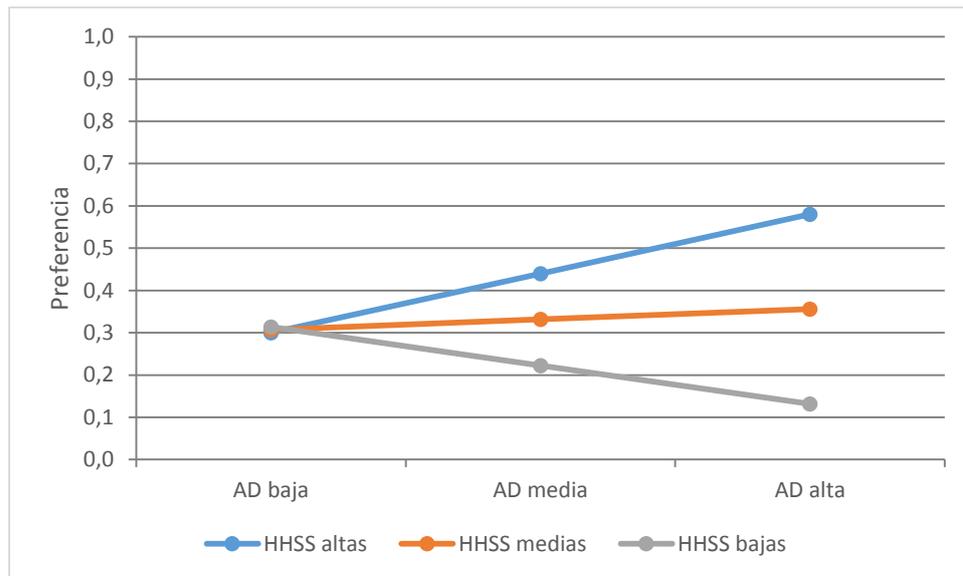


Figura 5.6. Análisis de la interacción entre habilidades sociales y agresividad directa sobre preferencia en niñas de 2º

En cuanto a los niños, en la figura 5.7 son los de habilidades sociales medias ($t(128) = -5.42, p = .00000$ y bajas ($t(128) = -6.38, p < .001$) los que se ven afectados en su preferencia si aumenta la agresividad directa., pero no los de habilidades sociales altas ($t(128) = -1.793, p = .0742$). En popularidad ocurría con los tres grupos, aquí solo medios y bajos.

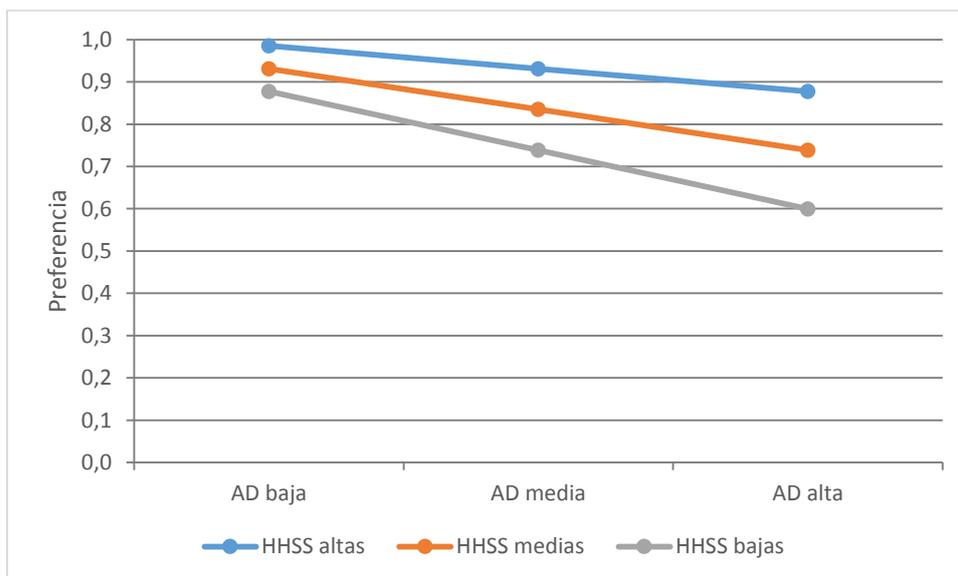


Figura 5.7. Análisis de la interacción entre habilidades sociales y agresividad directa sobre preferencia en niños de 2º

Tercero

Tal como se señalaba anteriormente, la regresión jerárquica que incluía la agresividad directa en 3º no presentó los problemas de tolerancia de los cursos anteriores, por lo que se procedió a seguir la estrategia inicial. En la tabla 5.20 se presentan los resultados.

En este caso, encontramos, como se aprecia en la tabla 5.20, el efecto principal del sexo ($\beta = .14^{**}$), de la preferencia ($\beta = .22^{**}$) y de las habilidades sociales ($.74^{***}$), no resultando significativo, sin embargo, el efecto principal de la agresividad ($\beta = -.09$). Las interacciones con el sexo no resultaron significativas, pero sí, de nuevo, la interacción entre habilidades sociales y agresividad directa $\beta = .13^{**}$)

Tabla 5.20

Resumen de los análisis de regresión jerárquica para la predicción de la popularidad por las habilidades sociales y la agresividad directa en 3º

	Popularidad		
	ΔR^2	β	Parcial
Paso 1	.02*		
Sexo		.14**	.11
Paso 2	.37***		
Preferencia		.22**	.17
Paso3	.31***		
HHSS		.74***	.48
AD		-.09	-.03
Paso 4	.01*		
Sexo*HHSS		.04	.04
Sexo*AD		-.03	-.02
HHSS*AD		.13**	.10
R ² ajustado	.70***		

Nota: el asterisco en ΔR^2 indica que ha resultado significativo en este paso. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

La evolución de la popularidad en los primeros años de la escolaridad

En la figura 5.8. al analizar la interacción, sin embargo, descubrimos que solo la pendiente de las habilidades sociales bajas es significativa ($t(254) = -2.41, p = .02$), no lo son ni las medias ($t(254) = -0.83, p = .41$), ni en las altas ($t(254) = -0.71, p = .48$).

Conviene mencionar, no obstante que en el caso de HHSS alta, el incremento de AD produce un incremento de popularidad, aunque no se significativo.

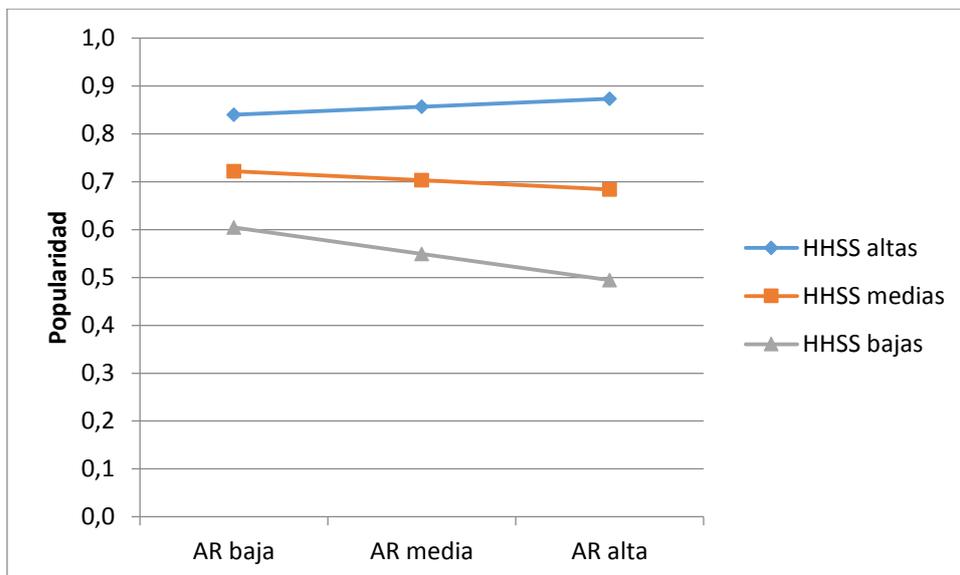


Figura 5.8. Análisis de la interacción entre habilidades sociales y agresividad directa sobre popularidad en 3º (toda la muestra)

En cuanto a la preferencia, el sexo no resulta significativo ($\beta = .22^{**}$), sí la popularidad ($\beta = .47^{***}$), y al contrario que para la popularidad, sí resulta significativa la agresividad directa ($\beta = .32^*$), y, de hecho, con mayor tamaño que las habilidades sociales ($\beta = .16^{**}$).

La interacción entre habilidades sociales y agresividad directa también resultó significativa ($\beta = .18^{**}$).

Tabla 5.21.

Resumen de los análisis de regresión jerárquica para la predicción de la preferencia por las habilidades sociales y la agresividad directa en 3º

	Preferencia		
	ΔR^2	β	Parcial
Paso 1	.03*		
Sexo		.03	.02
Paso 2	.36***		
Popularidad		.47***	.36
Paso3	.06***		
HHSS		.16*	.11
AD		-.32*	-.10
Paso 4	.03*		
Sexo*HHSS		-.07	.06
Sexo*AD		.20	.06
HHSS*AD		.18*	.13
R ² ajustado	.45***		

Nota: el asterisco en ΔR^2 indica que ha resultado significativo en este paso. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

En cuanto a la interacción, en la figura 5.9., todas las pendientes han sido significativas y todas en el mismo sentido, tanto el grupo de habilidades altas ($t(254) = -0.69, p = .049$), como el grupo de habilidades medias ($t(254) = -2.69, p = .037$) y el de habilidades bajas ($t(254) = -3.04, .003$) disminuye su preferencia al aumentar la agresividad directa, si bien el efecto es menor para los primeros.

La evolución de la popularidad en los primeros años de la escolaridad

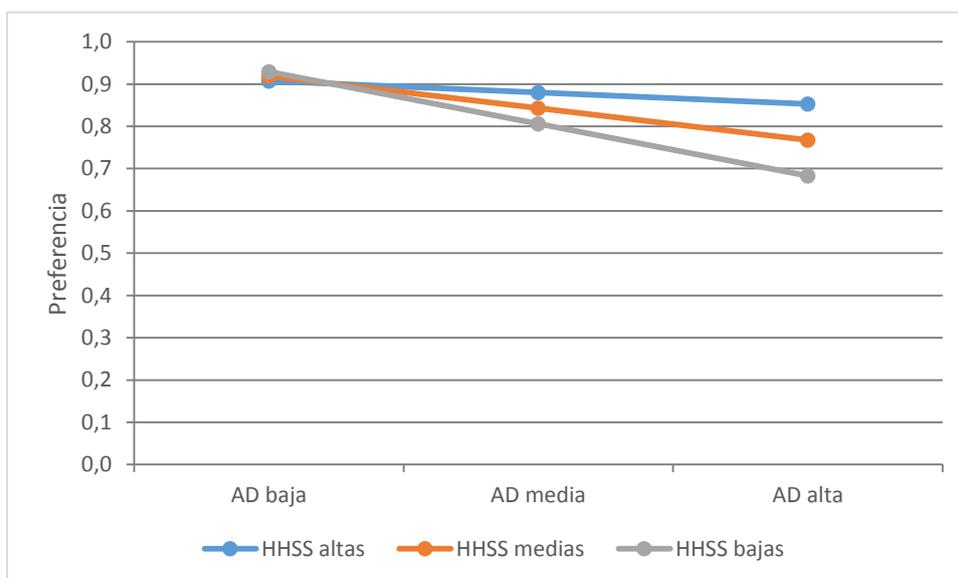


Figura 5.9. Análisis de la interacción entre habilidades sociales y agresividad directa sobre la preferencia en 3º, toda la muestra

Síntesis de las aportaciones de las habilidades sociales y la agresividad directa sobre popularidad y preferencia

Los resultados de las regresiones jerárquicas analizadas presentan patrones complejos. Puede afirmarse que habilidades sociales es el predictor más importante para la **popularidad**, y con relativa estabilidad para los tres cursos., con mayor intensidad en las chicas. La predicción negativa de la agresividad directa va disminuyendo, hasta que desaparece en 3º, donde deja de ser variable predictora, aunque ligeramente superior en los chicos. Existe interacción entre habilidades sociales y agresividad directa en los tres cursos, y siempre en una misma dirección: a medida que aumenta la agresividad directa disminuye la popularidad, pero con diferencias, tanto de género como de grupos de niveles de habilidades sociales. Así:

- En 1º, en niñas, la agresividad directa no afecta a la popularidad cuando las habilidades son altas.
- En 2º, en niños, el aumento en agresividad directa disminuye la popularidad, independientemente del nivel de habilidades sociales.
- En 3º, para toda la muestra, la agresividad solo afecta al grupo de habilidades sociales baja, y se observa cierta tendencia en el grupo de habilidades sociales altas a aumentar la popularidad con el aumento de la agresividad directa.

La evolución de la popularidad en los primeros años de la escolaridad

En general, por tanto, y como se señalaba, las habilidades sociales son un predictor más poderoso que la agresividad directa. Por su parte, la capacidad predictiva del modelo es bastante estable en los tres cursos, explicando algo más en las chicas. El modelo ha sido controlado siempre por preferencia, que también predice positivamente popularidad, excepto para las chicas en 1º.

En cuanto a la **preferencia**, también las habilidades sociales son el predictor más potente, explicando positivamente la preferencia de modo relativamente estable a lo largo de los tres cursos, con algo de más intensidad en las niñas. Por su parte, la agresividad directa predice negativamente la preferencia, descendiendo en 3º, aunque sigue siendo predictiva en ese curso. En las chicas, en 2º no es predictiva. Existe interacción entre habilidades sociales y agresividad directa en los tres cursos, siempre en la misma dirección, a medida que aumenta año agresividad directa disminuye la popularidad, pero con deferencias por sexo y por grupos de niveles de habilidades:

- En 1º, la agresividad directa solo afecta a las niñas de habilidades medias y bajas. Cuando las habilidades son altas, la agresividad no tiene efecto.
- En 2º, la agresividad solo explica descenso en la preferencia para las niñas de habilidades sociales bajas, y para los niños de habilidades sociales medias y bajas.
- En 3º, para toda la muestra, el aumento de agresividad directa solo afecta a los grupos de habilidades sociales medias y bajas. En habilidades altas cambia la tendencia, el aumento de agresividad directa aumenta la preferencia.

En general, las habilidades sociales son un predictor más potente que la agresividad directa, y esta va disminuyendo de 1º a 3º su capacidad predictiva, especialmente en niñas y niños de habilidades sociales altas. La capacidad explicativa del modelo es bastante estable en los tres cursos. La popularidad como variable controlada también explica positivamente preferencia, excepto para las niñas en 1º.

En definitiva, los resultados, salvo detalles específicos y valores concretos, se presentan muy parecido para popularidad y preferencia. En el próximo apartado se analizarán estos modelos con la agresividad relacional.

5.4.2 Regresiones con habilidades sociales y agresividad relacional como variables predictoras

Con la agresividad relacional, como se advertía previamente, sí ha podido seguirse la estrategia inicial prevista en cuatro pasos. Como en ocasiones anteriores, los estadísticos de Durbin-Watson se situaron entre 1 y 3 en ambos modelos, de nuevo dentro de los valores aceptables. La tolerancia mínima hallada fue de .17.

En la tabla 5.22 se presentan los datos de los tres cursos. Puede apreciarse que los modelos explican porcentajes de varianza muy parecidos para todos los cursos, en 1º $R^2_{ajustado} = .64^{***}$, en 2º, $.63^{**}$ y en 3º, algo superior, $.71^{***}$. Es interesante observar cómo la agresividad relacional va perdiendo su influencia negativa sobre la popularidad, ya que su efecto solo resulta significativo en 1º ($\beta = -.36^{**}$), y no en los siguientes cursos, ($\beta = -.13$) en 2º y ($\beta = -.01$) en 3º.

Las habilidades sociales, sin embargo, aumentan su efecto, desde primero ($\beta = .58$) a tercero ($\beta = .70$). Hay un efecto principal del sexo solo en 3º, pero ninguna de las interacciones con el sexo resulta significativa.

Tabla 5.22

Resumen de los análisis de regresión jerárquica para la predicción de la popularidad por las habilidades sociales y la agresividad relacional en los tres cursos

	1º			2º			3º		
	ΔR^2	β	Parcial	ΔR^2	β	Par	ΔR^2	β	Par
Paso 1	.04***			.03**			.02*		.09
Sexo		.01			.04	.03		.10**	.09
Paso 2	.38***			.41**			.37**		
Preferencia		.14**	.02		.24***	.17		.23**	.18
Paso3	.22***			.20**			.30**		
HHSS		.58***	.17		.54***	.44		.70**	.53
AR		-.36**	.52		-.13	-.17		-.01	-.01
Paso 4	.01**			.00			.03**		
Sexo*HHSS		.03	.04					.04	.04
Sexo*AR		-.03	-.02					-.10	-.06
HHSS*AR		.13**	.17					.13**	.10
R ² ajustado	.64***			.63**			.71***		

Nota: el asterisco en ΔR^2 indica que ha resultado significativo en ese paso. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

La evolución de la popularidad en los primeros años de la escolaridad

La interacción entre habilidades sociales y agresividad relacional resultó significativa en 1º y en 3º, pero no en segundo.

En primero, la interacción se dispone del modo que puede verse en la figura 5.10. De nuevo, son los niños y niñas con escasas habilidades los que ven mermada su popularidad con el aumento de la agresividad relacional. De hecho, esa es la única pendiente significativa, ($t(255) = -2.96, p = .00.$), mientras que no lo son ni para el grupo de habilidades altas ($t(255) = 0.40, p = .69.$) ni medias ($t(255) = -0.77, p = .44.$).

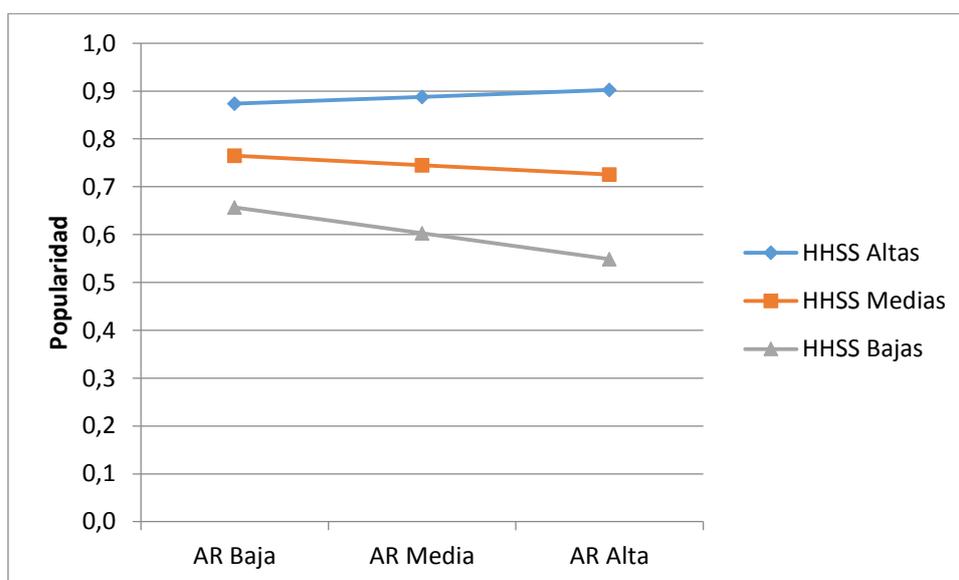


Figura 5.10. Análisis de la interacción entre habilidades sociales y agresividad relacional sobre popularidad en 1º (toda la muestra)

En 3º, en la figura 5.11, el análisis de la interacción cambia, ahora los niños y niñas con habilidades sociales altas incrementan su popularidad al aumentar su agresividad relacional, ($t(255) = 2.23, p = .03.$), no afecta a los de habilidades sociales medias ($t(255) = -0.04, p = .97.$), ni tampoco a los de habilidades bajas ($t(255) = -1.62, p = .10.$)

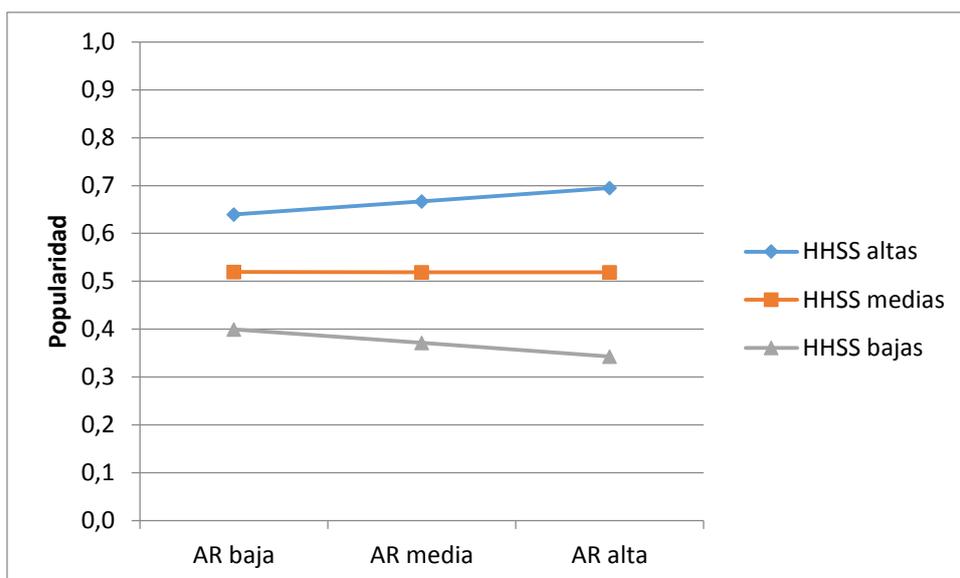


Figura 5.11. Análisis de la interacción entre habilidades sociales y agresividad relacional sobre popularidad en 3º (toda la muestra)

¿Qué ocurre con la preferencia? Varias cuestiones difieren de las que aparecían con popularidad. En primer lugar, las tres interacciones de habilidades sociales y agresividad relacional son significativas; en segundo lugar, aparecen interacciones entre sexo y agresividad relacional en 1º y sexo y habilidades sociales en 2º y 3º que no aparecían con la popularidad.

La evolución de la popularidad en los primeros años de la escolaridad

Tabla 5.23.

Resumen de los análisis de regresión jerárquica para la predicción de la preferencia por las habilidades sociales y la agresividad relacional en los tres cursos

	1º			2º			3º		
	ΔR^2	β	Parcial	ΔR^2	β	Par	ΔR^2	β	Par
Paso 1	.02*			.07***			.03*		
Sexo		.08	.07		-.11*	-.10		-.02	-.02
Paso 2	.39***			.39***			.36***		
Preferencia		.19**	.12		.26***	.16		.43***	.25
Paso3	.11***			.10***			.03**		
HHSS		.50***	.28		.35***	.22		.15*	.08
AR		-.55***	-.19		-.17*	-.08		-.22**	-.13
Paso 4	.02*			.04***			.04**		
Sexo*HHSS		.03	0.3		.15***	.13		.14**	.13
Sexo*AR		.27*	.10		-.10	-.05		.08	.05
HHSS*AR		.12*	.10		.16***	.14		.20***	.16
R ² ajustado	.52***			.60***			.45***		

Nota: el asterisco en ΔR^2 indica que ha resultado significativo en ese paso. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

En cuanto a la interacción e 1º entre habilidades sociales y agresividad relacional, en la figura 5.112. se observa como todas las niñas y niños, independientemente de que se encuentren en el grupo de habilidades altas, medias o bajas disminuyen su preferencia al aumentar la agresividad, No obstante, el efecto es mayor para los de habilidades sociales medias $t(256) = -4.50, p < .001$ y bajas $t(256) = -4.50, p < .001$ que para los de habilidades altas ($t(256) = -2.80, p = .005$)

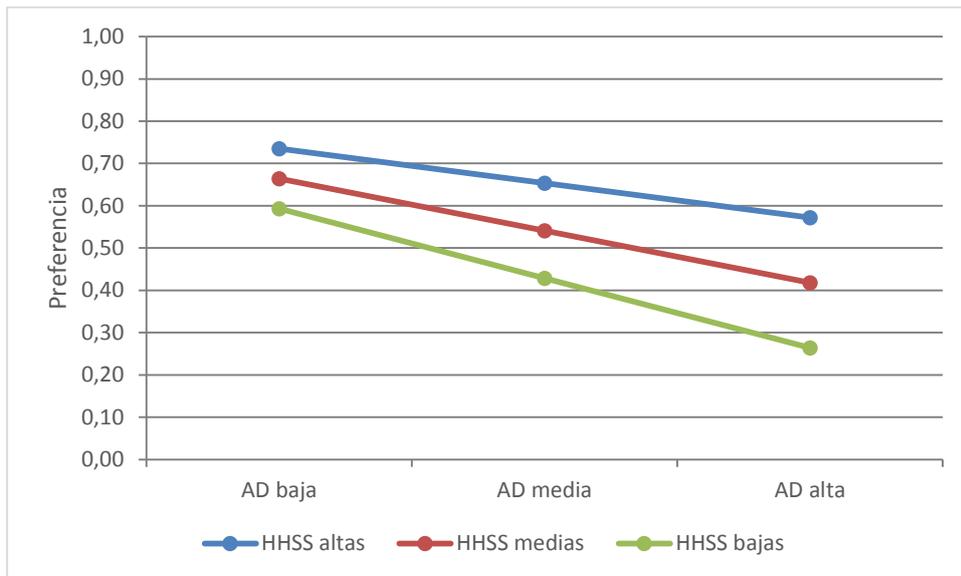


Figura 5.12. Análisis de la interacción entre habilidades sociales y agresividad relacional sobre la preferencia en 1º, toda la muestra.

En este mismo curso, aparecía una interacción entre sexo y agresividad relacional que aparece: En este caso, el aumento de agresividad relacional parece afectar solo a las niñas, que disminuyen su preferencia al aumentar su agresividad, $t(256) = -4.50, p < .001$, mientras que no resulta significativo para los niños $t(256) = -0.61, p = .11$. Disponemos de ella en la figura 5. 13.

La evolución de la popularidad en los primeros años de la escolaridad

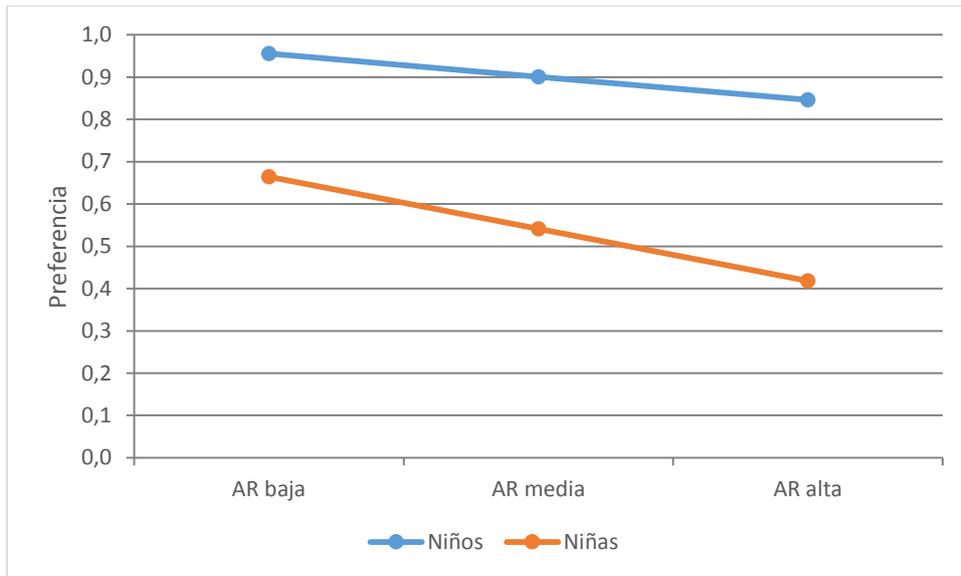


Figura 5.13. Análisis de la interacción entre sexo y habilidades sociales en 1º sobre la preferencia, toda la muestra

En 2º, el incremento en agresividad relacional solo afecta a los grupos de habilidades sociales medias, $t(260) = -2.08, p = .04$, y bajas, $t(260) = -9.95, p = .004$, pero no a los de habilidades altas $t(260) = -1.51, p = .13$. Disponemos de los datos en la figura 5.14.

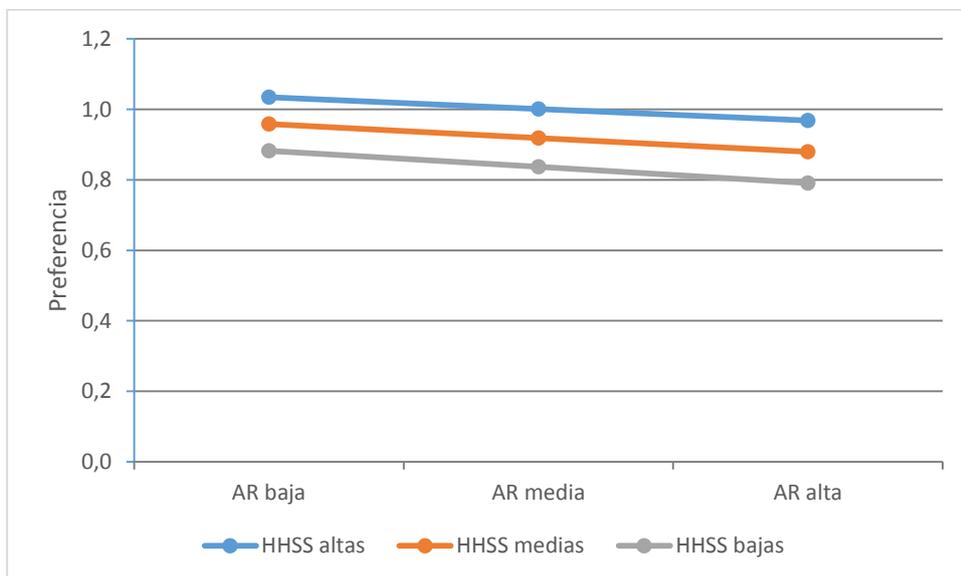


Figura 5.14. Análisis de la interacción entre habilidades sociales y agresividad relacional sobre la preferencia en 2º, toda la muestra

Y aparece, en la figura 5.15 una interacción entre sexo y habilidades sociales, que se muestra en la figura. Como puede observarse, aunque ambas pendientes son significativas, el

aumento de la preferencia al aumentar las habilidades sociales es más fuerte para niños, $t(259) = 6.25, p < .001$ que para niñas, $t(259) = 5.51, p < .001$.

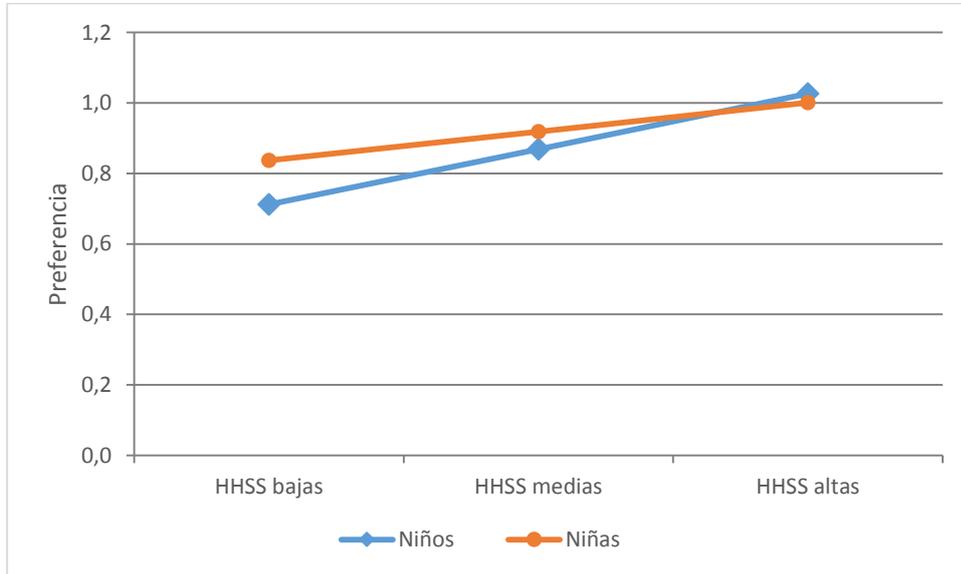
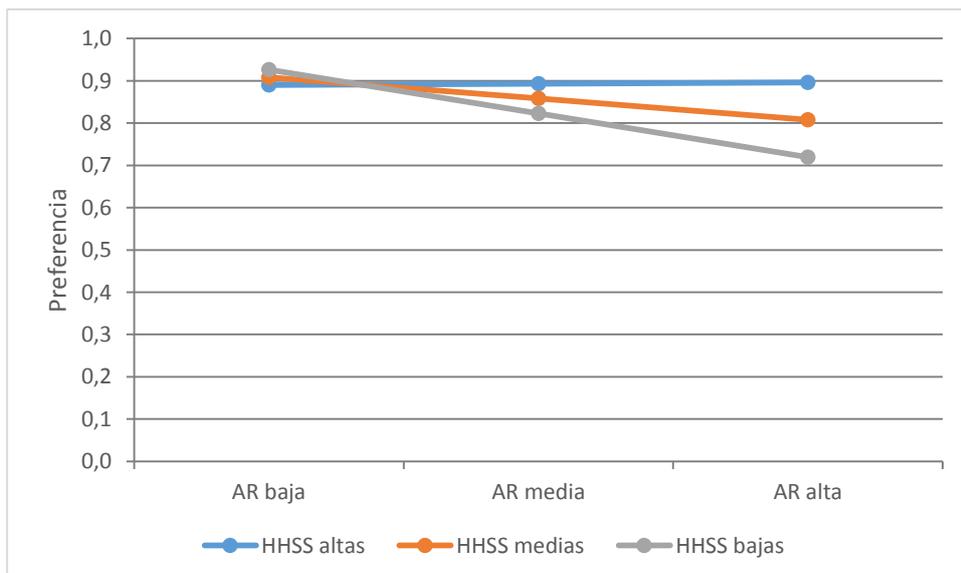


Figura 5.15. Análisis de la interacción entre sexo y habilidades sociales sobre la preferencia en 2º, toda la muestra

En 3º, de nuevo, el aumento de agresividad no afecta al grupo de habilidades sociales altas $t(254) = 0.13, p = .89$, pero sí a medias $t(254) = -2.76, p = .01$ y bajas $t(254) = -3.75, p < .001$. Lo observamos en la figura 5.16.



La evolución de la popularidad en los primeros años de la escolaridad

Figura 5.16. Análisis de la interacción entre habilidades sociales y agresividad relacional sobre la preferencia en 3º toda la muestra

También se halló interacción significativa con el sexo y las habilidades sociales. Así, al aumentar las habilidades sociales para las niñas aumenta la preferencia $t(253) = 3.17, p < .001$, que para los niños, para los que el ascenso no provoca aumento $t(253) = 1.68, p = .09$. En la figura 5.17 se halla el análisis de la interacción.

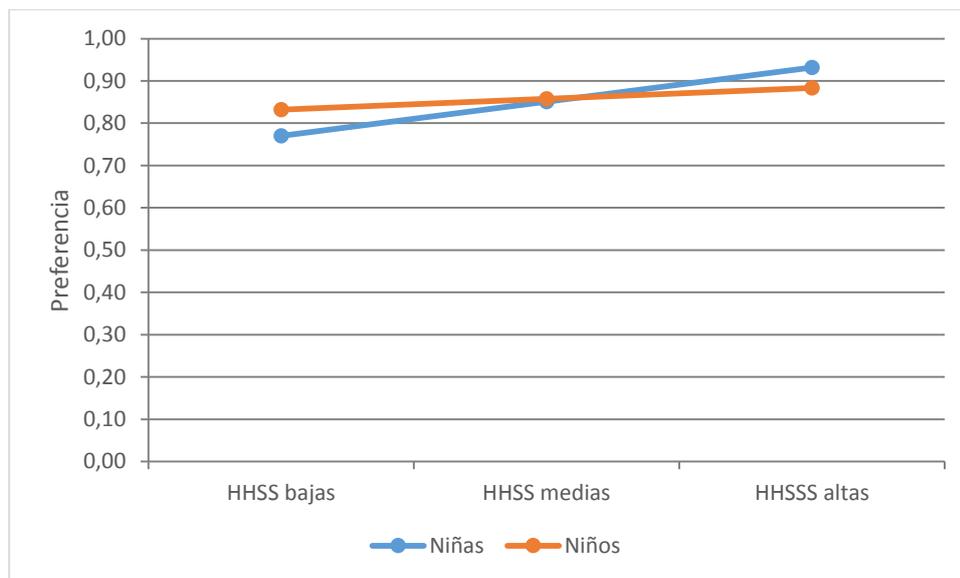


Figura 5.17. Análisis de la interacción entre sexo y habilidades sociales sobre la preferencia en 3º, toda la muestra.

Síntesis de las aportaciones de las habilidades sociales y la agresividad relacional sobre popularidad y preferencia

¿Qué aportan las habilidades sociales y la agresividad relacional a la **popularidad**? Incluso controlando la preferencia, las habilidades sociales siguen siendo el predictor más claro de la popularidad, y su capacidad de predicción aumenta de 1º a 3º. Parecido, entonces a lo que ocurría con la agresividad directa, pero esta presentaba valores más estables y más altos, al menos en las chicas. Así, la agresividad directa predice negativamente popularidad en 1º, pero no en 2º ni en 3º. En cuanto a las interacciones entre habilidades y agresividad relacional, existe interacción en 1º y en 3º, a medida que aumenta la agresividad relacional disminuye, pero de nuevo hay matices y excepciones ligadas al sexo y al nivel de habilidades sociales.

La evolución de la popularidad en los primeros años de la escolaridad

- En 1º, el incremento de agresividad relacional solo se asocia con una disminución en la popularidad para niñas y niños de habilidades sociales bajas. En el caso de la agresividad directa, este efecto protector de las habilidades solo se daba en las chicas de habilidades altas, mientras que ahora afecta a toda la muestra y tanto a habilidades altas como medias. Ciertamente es que, al ser la estrategia analítica distinta, por los motivos especificados al inicio, los modelos no son estrictamente comparables.
- En 2º no hay interacción, y, en 3º, ocurre lo mismo que en 1º, pero en el caso de las habilidades sociales altas el aumento en agresividad relacional contribuye al aumento de la popularidad. Lo que solo era una tendencia con la agresividad directa, se convierte aquí en un resultado claramente significativo.

De nuevo, la capacidad explicativa del modelo es bastante estable a lo largo de los tres cursos, algo superior en las niñas. La preferencia también popularidad, excepto en 1º en chicas.

En cuanto a la **preferencia**, las habilidades sociales la predicen positivamente, pero, al contrario de lo que venía ocurriendo hasta ahora, al introducir la agresividad relacional la tendencia disminuye de 1º a 3º. La agresividad relacional, por su parte, predice negativamente la preferencia en los tres cursos, en 1º y 3º con betas ligeramente más altas que las propias habilidades sociales. En 1º, el incremento de agresividad relacional solo afecta negativamente a las niñas. En cuanto a las interacciones entre habilidades sociales y agresividad relacional, aparecen interacciones significativas en los tres cursos.

- En 1º, niñas y niños disminuyen su preferencia al aumentar la agresividad relacional, independientemente del grupo de habilidades en el que se encuentren, aunque el efecto es menor en los de habilidades sociales altas.
- En 2º, el incremento en agresividad relacional solo afecta a los grupos de habilidades sociales medias y bajas.
- En 3º, ocurre lo mismo que en 2º.

Como aspecto novedoso frente a lo que ocurría en popularidad, aparecen en 2º y en 3º interacciones significativas entre el sexo y las habilidades sociales: en 2º, el aumento de habilidades sociales afecta a ambos sexos, pero más a los niños; en 3º, sin embargo, el aumento de habilidades sociales no tiene consecuencias en la preferencia de los niños, sí para las niñas.

5.6 Contribución de los estilos de liderazgo (influencia y dominancia en la popularidad)

En el apartado anterior se trataba de analizar si la popularidad se relacionaba, de alguna manera, con un patrón conductual mixto, que combinara el uso de habilidades sociales y agresividad. Ahora el objetivo era analizar si se encontraban indicios de estilo mixto sobre la popularidad en las variables de influencia y dominancia, entendiendo que la primera es una variable positiva, que responde al ítem reputacional *todos le hacen caso*, mientras que la segunda sería una variable negativa, que implica *ser mandón*. No son, en cualquier caso, estilos excluyentes.

Con la misma estrategia, por tanto, seguida para las relaciones entre habilidades sociales, agresividad y popularidad, se ha procedido a trabajar con las variables de influencia y dominancia.

Como en el apartado anterior, se procedió a realizar regresiones jerárquicas, con los mismos pasos ya descritos, esto es, se introduce el sexo en el primer paso, la variable de preferencia en el segundo paso, las variables de influencia y dominancia y en el tercer paso las interacciones, sexo con influencia, sexo con dominancia e influencia con dominancia.

Las consideraciones de tamaño de la muestra son, por tanto, idénticas, y también se hallaron valores del estadístico Durbin-Watson y de tolerancia aceptables.

Tabla 5.24.

Resumen de los análisis de regresión jerárquica para la predicción de la popularidad por la influencia y la dominancia en los tres cursos

	1º			2º			3º		
	ΔR^2	Beta	Par	ΔR^2	β	Par	ΔR^2	β	Par
Paso 1	.40***			.03**			.02*		
Sexo		-.12**	-.12		.07	.06		-.02	-
									03
Paso 2	.38***			.47***			.37***		
Preferencia		.35***	.27		.47***	.38		.45***	.40
Paso3	.14***			.18***			.25***		
Influencia		.43***	.31		.47***	.37		.61***	.49
Dominancia		-0.80	.05		-0.1	-		-.08	-
						.06			0.5
Paso 4	.02*			.01			.01		
Sexo*Influencia		.01	.01		.01	0.1		-.10	-.08
Sexo*Dominancia		-.20**	-.12		-0.1	-0,1		-.05	-.04
Influencia*Dominancia		.01	.01		-.08	-.05		-.09	-.07
R ² ajustado	.57***			.62***			.64**		

Nota: el asterisco en ΔR^2 indica que ha resultado significativo en ese paso. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

La evolución de la popularidad en los primeros años de la escolaridad

Como se observa en la tabla 5.24, son la influencia y la preferencia las variables que más aportan a la popularidad, la dominancia no resulta significativa en ninguno de los cursos. Tan solo hay una interacción significativa entre sexo y dominancia en 1º, aunque de escaso tamaño (-.20).

En la figura 5.18 se analiza la interacción entre sexo y dominancia social en 1º. En las niñas, la pendiente no resulta significativa altas ($t(254) = 1.25, p = .21.$), pero el incremento de la dominancia sí hace disminuir la popularidad en los niños ($t(254) = 4.36, p \leq .001.$).

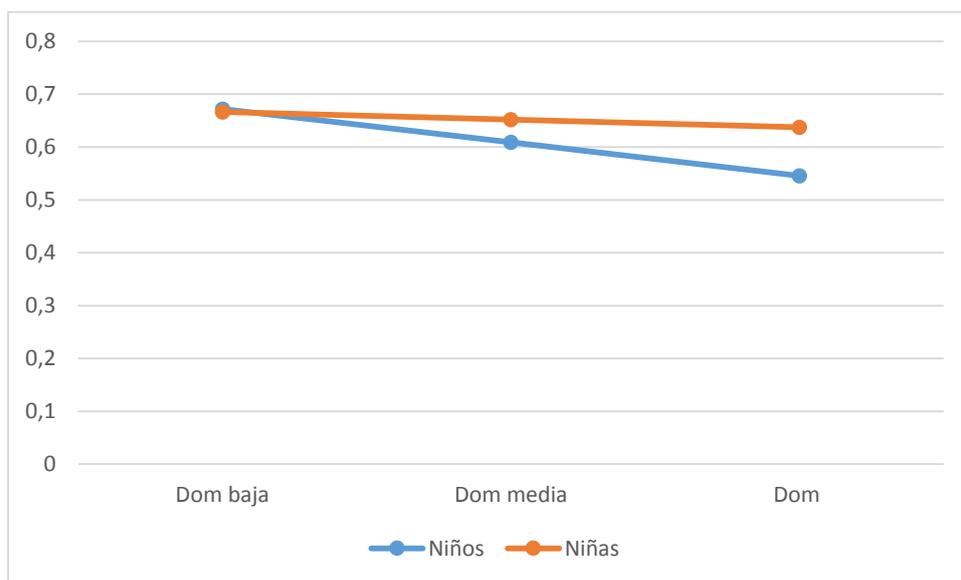


Figura 5.18. Análisis de la interacción entre sexo y dominancia en 1º (toda la muestra)

Síntesis de las aportaciones de influencia y dominancia sobre popularidad

La dominancia no predice la popularidad en ningún curso: En estas edades, este modo de ejercicio de poder, *ser mandón*, no se asocia con popularidad, excepto para los niños en 1º, a través de la interacción. Sin embargo, la influencia se asocia positivamente con la popularidad, de forma creciente en el tiempo y con niveles superiores a los de la preferencia. No hay interacciones entre ellas, esto es, entre influencia y dominancia, por lo que no hay efecto moderador. La varianza explicada por el modelo es bastante estable, y comparable al de modelos anteriores presentados. La preferencia tiene un efecto positivo y estable.

5.7 Mediación de la variable influencia en la predicción de la popularidad por las habilidades sociales

Los apartados anteriores, así como la primera parte de resultados, parecen señalar claramente en una dirección. Aunque popularidad y preferencia son aún muy similares, hay dos variables que parecen mantener con la popularidad una relación más intensa que con la preferencia, y son las habilidades sociales y la influencia.

Tratando de indagar en esta relación, se propone la hipótesis de que las habilidades sociales hagan a niñas y niños más influyentes en el grupo, y que esta influencia lleve a la popularidad. Lo que se está planteando, por tanto, es una mediación de la influencia en la asociación entre habilidades sociales y popularidad.

De acuerdo con las claves generales planteadas por (BaronyKenny, 1986) para el establecimiento de un modelo teórico de mediación, deben cumplirse cuatro condiciones. Primero, la variable predictora (habilidades sociales) debe estar relacionada con la variable dependiente (popularidad). Segundo, la variable predictora debe estar relacionado con la variable potencialmente mediadora (influencia) Tercero, la mediadora debe relacionarse con la variable dependiente, una vez controlado el efecto del predictor. Cuarto, el efecto de la predictora sobre la variable dependiente debe reducirse cuando el efecto de la mediadora es controlado. Cuando el efecto de la predictora se reduce hasta alcanzar niveles de no significación, se considera que el efecto de mediación es total. Cuando su efecto se reduce pero todavía se mantiene significativo, se considera una mediación parcial.

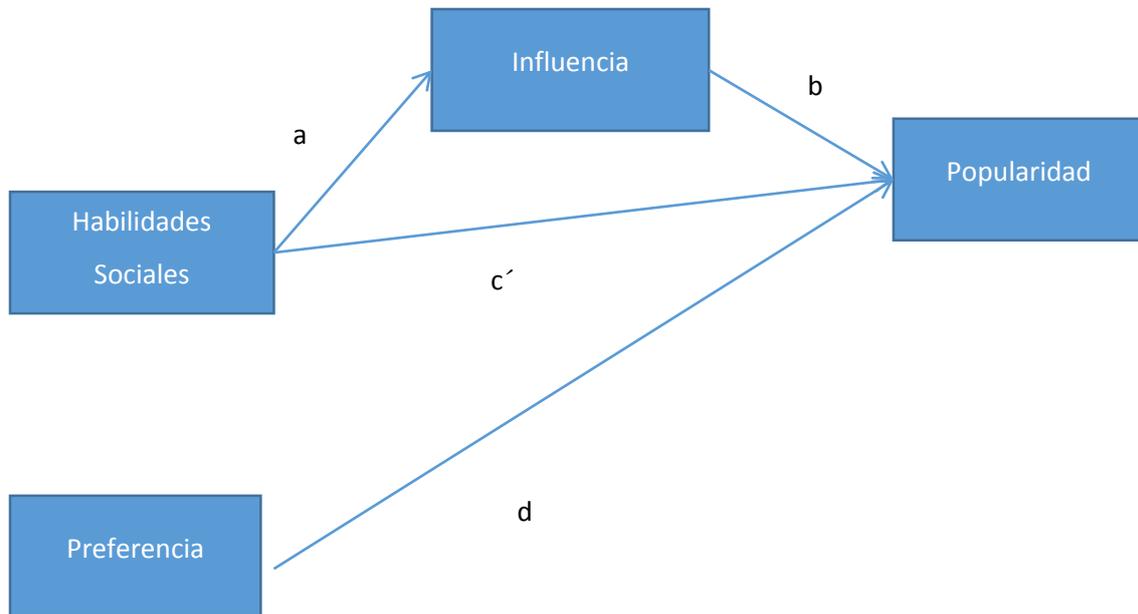
Los pasos empíricos específicos para mostrar que existe una mediación serían los siguientes (Jose, 2015). En primer lugar, se comprueban que las tres variables, esto es, variable independiente, variable dependiente y variable mediadora están correlacionadas entre sí. En el segundo paso, hay que realizar una regresión en la que la VI sería la predictora de la mediadora. Un tercer paso, es una regresión en la que la mediadora predice la VD. Por último, se realiza una regresión múltiple en la que la VI y la mediadora son predictoras de la VD. En nuestro caso, además, se ha controlado el efecto

La evolución de la popularidad en los primeros años de la escolaridad

de la preferencia, por seguir con la lógica usada hasta ahora, y dado el claro solapamiento de ambas dimensiones a estas edades.

El modelo de mediación que se ha probado, por tanto, es el que aparece en la figura 5.19., donde a es el efecto de la variable predictora (habilidades sociales) sobre la mediadora (influencia), b el efecto de la mediadora sobre la predicha (popularidad), $a*b$ es el efecto indirecto o de mediación, C' es el efecto directo de la variable predictora sobre la predicha y d es el efecto directo de la variable control sobre la dependiente.

Dado que el tamaño muestral no era demasiado grande, se siguieron las recomendaciones de MacKinnon, Lockwood y Williams (2004) (Rey y Extremera, 2015) y se usó el procedimiento bootstrapping no paramétrico con 5000 repeticiones para estimar los intervalos de confianza del 95% y verificar el efecto mediador de la influencia en los tres cursos. Este método se ha diseñado específicamente para obtener conclusiones fiables y válidas en estudios donde los tamaños muestrales no son grandes y, por tanto, donde no puede ser asumida sin más la asunción de normalidad multivariable (Preacher y Hayes, 2004). Además, este método permite controlar el posible efecto de otras covariables. Al igual que el test de Sobel, el procedimiento bootstrapping determina si el efecto indirecto de los mediadores es significativamente diferente de cero. Si el intervalo de confianza del efecto indirecto no incluye el 0, entonces el efecto indirecto es significativo y, por tanto, se puede afirmar que la mediación existe. Para ello se utilizó la macro de SPSS proporcionada por Preacher y Hayes (2004).



c' y d : efectos directos

$a*b$: efecto indirecto o de mediación

$a*b+c'$ = efecto total de habilidades sobre popularidad

Figura 5.19. Gráfico del modelo de mediación de la influencia en la asociación entre habilidades sociales y popularidad, controlando la preferencia.

Aunque han ido apareciendo a lo largo del trabajo casi todas ellas, se resumirán aquí todas las correlaciones implicadas en los modelos de mediación que irán apareciendo a lo largo de los tres cursos.

La evolución de la popularidad en los primeros años de la escolaridad

Tabla 5.25

Correlaciones entre las variables implicadas en los procesos de mediación en los tres cursos

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Habilidades sociales T1		.83**	.58**	.64**	.71**	.60**	.52**	.56**	.60**	.49**	.42**	.55**
2. Influencia T1			.43**	.60**	.64**	.58**	.41**	.47**	.46**	.38**	.27**	.44**
3. Preferencia T1				.64**	.50**	.38**	.69**	.61**	.50**	.34**	.52**	.60**
4. Popularidad T1					.58**	.51**	.58**	.65**	.47**	.33**	.55**	.58**
5. Habilidades sociales T2						.83**	.58**	.72**	.77**	.55**	.47**	.67**
6. Influencia T2							.42**	.65**	.67**	.52**	.35**	.56**
7. Preferencia T2								.66**	.52**	.36**	.67**	.63**
8. Popularidad T2									.65**	.49**	.53**	.70**
9. Habilidades sociales T3										.78**	.49**	.77**
10. Influencia T3											.34**	.67**
11. Preferencia T3												.62**
12. Popularidad T3												

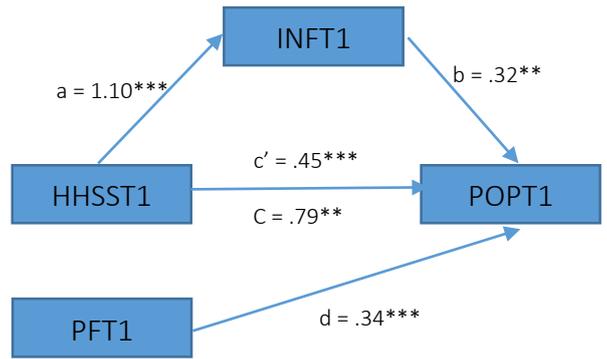
* $p < .01$, *** $p < .001$

En la figura 5.20 se presenta el modelo de la posible mediación en T1 de la influencia en la asociación entre las habilidades sociales y la popularidad, controlada por la preferencia. Este modelo es significativo ($R^2 = .52$, $p < .001$). En la figura 5 se observa que la variable habilidades sociales en T1 se asocia positivamente con la variable popularidad en T1 ($B = .79$, $p < .001$ efecto total C). En segundo lugar, se observa que la variable habilidades sociales T1 se relaciona positivamente con la variable influencia T1 ($B = 1.10$, $p < .001$, camino a). En tercer lugar, los resultados indican que la variable influencia en T1 se asocia positivamente con la variable popularidad T1 ($B = .32$, $p = .009$, camino “ b ”). Para obtener los efectos directos (c') e indirectos ($a*b$) se ha utilizado la Macro Process v.2.03, mencionada anteriormente, con un nivel de confianza del 95% y un remuestreo de Bootstrap de 5000 (Hayes, 2012). El efecto indirecto de la variable habilidades sociales en T1 sobre la variable popularidad T1 a través de la variable influencia T1 es significativo ($B = .35$, camino $a*b$), aspecto que es confirmado también porque el intervalo de confianza (.29 a .68) sea del mismo signo, esto es, no incluye el 0. El efecto de la variable habilidades sociales T1 en la variable popularidad T1 en presencia de la variable influencia T1, o efecto directo de habilidades sociales T1 en la variable popularidad T1 también es significativo ($B = .45$, $p = .009$, camino c'). De esta forma se puede afirmar que parte del efecto de las habilidades sociales en la popularidad en tiempo 1 está mediado por la variable influencia. O dicho de otro modo, existe una mediación parcial de la variable influencia. En el modelo, además, se observa que el

La evolución de la popularidad en los primeros años de la escolaridad

efecto de control de la preferencia sobre la popularidad es significativo ($B = .34^{***}$, camino d), es decir, que es necesario considerar la aportación de la preferencia a la popularidad en T1.

Variable predictora	Habilidades Sociales T1
Variable mediadora	Influencia T1
Variable dependiente	Popularidad T1
Camino a	1.10***
Camino b	.32**
Efecto total C ($a*b+c'$)	.79**
Efecto directo c'	.45***
Efecto indirecto $a*b$.35
Intervalo de confianza	.29 a .68
Efecto d	.34***
R^2 total del modelo	.52***



MEDIACIÓN PARCIAL

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ Los valores son B no estandarizados.

Figura 5.20. Mediación de la influencia en 1º

En la figura 5.21 puede comprobarse que la estructura mediacional de T2 es muy similar a la encontrada en T1. El modelo resultó significativo ($R^2 = .62$, $p < .001$). La variable habilidades sociales en T2 se asocia positivamente con la variable popularidad en T2 ($B = .93$, $p < .001$ efecto total C); la variable habilidades sociales T2 se relaciona

La evolución de la popularidad en los primeros años de la escolaridad

positivamente con la variable influencia T2 ($B = 1.11, p < .001$, camino a); la variable influencia en T2 se asocia positivamente con la variable popularidad T2 ($B = .35, p = .001$, camino “ b ”). El efecto indirecto de la variable habilidades sociales en T2 sobre la variable popularidad T2 a través de la variable influencia T2 es significativo ($B = .39$, camino $a*b$), con intervalos de confianza del mismo signo (.11 a .66). El efecto directo de habilidades sociales T2 en la variable popularidad T2 también es significativo ($B = .55, p < .001$, camino c'), por lo que estamos también ante una mediación parcial. También en este caso el efecto de control de la preferencia sobre la popularidad es significativo ($B = .30, p < .001$, camino d).

Variable predictora	Habilidades Sociales T2
Variable mediadora	Influencia T2
Variable criterio	Popularidad T2
Camino a	1.11***
Camino b	.35**
Efecto total C ($a*b+c'$)	.93**
Efecto directo c'	.55***
Efecto indirecto $a*b$.39
Intervalo de confianza	.11 a .66
Efecto d	.30***
R^2 total del modelo	.62***

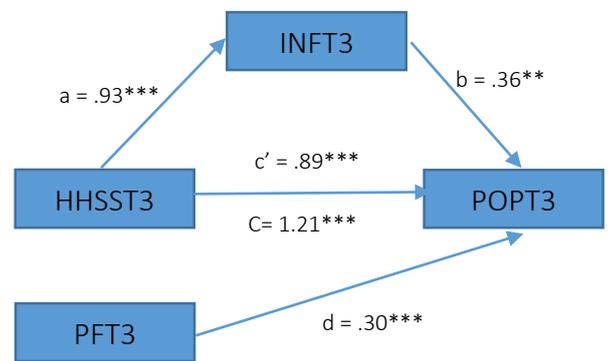
MEDIACIÓN PARCIAL

Figura 5.21 Mediación de la influencia en 2º

Y, de nuevo, en la figura 5.22 puede comprobarse que la estructura mediacional de T1 y T2 se repite de modo muy similar en T3. El modelo también resultó significativo ($R^2 = .69, p < .001$). Las habilidades sociales en T3 se asocian positivamente con la popularidad en T3 ($B = 1.22, p < .001$ efecto total C); las habilidades sociales en T3 se relacionan positivamente con la influencia en T3 ($B = .93, p < .001$, camino a); la influencia en T3 se asocia positivamente con la popularidad en T3 ($B = .36, p < .001$, camino “ b ”). El efecto indirecto de las habilidades sociales en T3 sobre la popularidad en T3 a través de la influencia T3 es significativo ($B = .33$, camino $a*b$), con intervalos de confianza del mismo signo (.14 a .55). El efecto directo de habilidades sociales T3 en la variable popularidad T3 también es significativo ($B = .89, p < .001$, camino c'), de nuevo, mediación parcial. Y, de nuevo, el efecto de control de la preferencia sobre la popularidad es significativo ($B = .30, p < .001$, camino d).

La evolución de la popularidad en los primeros años de la escolaridad

Variable predictora	Habilidades Sociales T3
Variable mediadora	Influencia T3
Variable criterio	Popularidad T3
Camino a	.93***
Camino b	.36***
Efecto total C (a*b+c')	1.21***
Efecto directo c'	.89***
Efecto indirecto a*b	.33
Intervalo de confianza	.14 a .55
Efecto d	.30***
R ² total del modelo	.69***



MEDIACIÓN PARCIAL

Figura 5.22. Mediación de la influencia en 3º

En la tabla 5.26 se presenta un resumen donde pueden compararse de un solo vistazo las similitudes y diferencias entre los tres cursos. El ajuste del modelo va aumentando con el tiempo, de .52 a .69, como también el efecto directo de las habilidades sociales, de .79 en 1º a 1.22 en 3º. La preferencia se mantiene como una variable significativa y estable, entre .30 y .34, y los caminos en los que está implicada la influencia, *a*, *b* y *a*b* se mantienen también bastante estables.

Por tanto aparecen dos elementos fundamentales en este análisis. Por una parte, el papel medidor de la influencia en la asociación entre habilidades sociales y

La evolución de la popularidad en los primeros años de la escolaridad

popularidad; por otra, la estabilidad y consistencia de dicha relación, que se repite de modo casi idéntico en los tres cursos. Queda por comprobar, lo que se hará en el próximo apartado, qué ocurre cuando se contempla esto, ya no desde una perspectiva concurrente, sino añadiendo la dimensión longitudinal.

La evolución de la popularidad en los primeros años de la escolaridad

Tabla 5.26.

Efecto mediador de la influencia entre las habilidades sociales y la popularidad en cada curso, controlada por preferencia.

Curso	Control	Camino <i>a</i>	Camino <i>b</i>	Efecto Total C	Efecto directo <i>c'</i>	Efecto indirecto a*b	Intervalos de confianza		R ²	Tipo mediación
1º	.34***	1.10***	.32**	.79***	.45**	.35	.03	.68	.52***	Parcial
2º	.30***	1.11***	.35***	.93***	.55***	.39	.11	.66	.62***	Parcial
3º	.30**	.93***	.36***	1.22***	.89**	.33	.14	.55	.69***	Parcial

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, Los valores son B no estandarizados

5.8 Modelo de ecuaciones estructurales

Validada la mediación de la influencia entre habilidades sociales y popularidad en los tres cursos, tal como se presentó en el apartado anterior, y controlando el efecto de la preferencia, se propone un modelo teórico de la estructura longitudinal de estas relaciones a lo largo de los tres cursos, y que puede observarse en la figura 5.23. El modelo se estimó con LISREL 8.71. Se utilizó máxima verosimilitud como método de estimación, ya que es un método que, aunque exige normalidad, también es bastante robusto ante su incumplimiento (Schermelleh-Engel, Moosbrugger y Müller, 2003). En este modelo, se propone la estructura de mediación hallada en cada curso añadiendo los efectos autorregresivos, esto es, la influencia de las variables del tiempo anterior. No se han eliminado las relaciones no significativas, aunque se señalarán pertinentemente, con el objetivo de tener una visión lo más clara posible de las relaciones.

Los términos de error se han excluido del gráfico, aunque sí se han estimado. Por otro lado, no se incluyó el modelo de medida en el análisis porque la ratio número de sujetos a número de variables requerida hubiera sido muy pequeño.

El ajuste de los datos en el modelo estimado fue muy satisfactorio, como muestran las medidas de bondad de ajuste incluidas en la tabla 5.27. Valores del índice χ^2/gl son aceptables entre 3 y 5. Los valores de los índices NFI, NNFI, CFI e IFI se consideran buenos cuando los valores son superiores a .95. Tan solo el índice RMSEA queda algo por encima de lo deseable (.08), aunque con intervalos muy aceptables.

Tabla 5.27
Medidas de ajuste del modelo

Indices de ajuste absolutos		Indices de ajuste incrementales			
χ^2/gl	RMSEA	NFI	NNFI	CFI	IFI
163.34/41 = 3.98	0.10	.97	.96	.98	.98

La evolución de la popularidad en los primeros años de la escolaridad

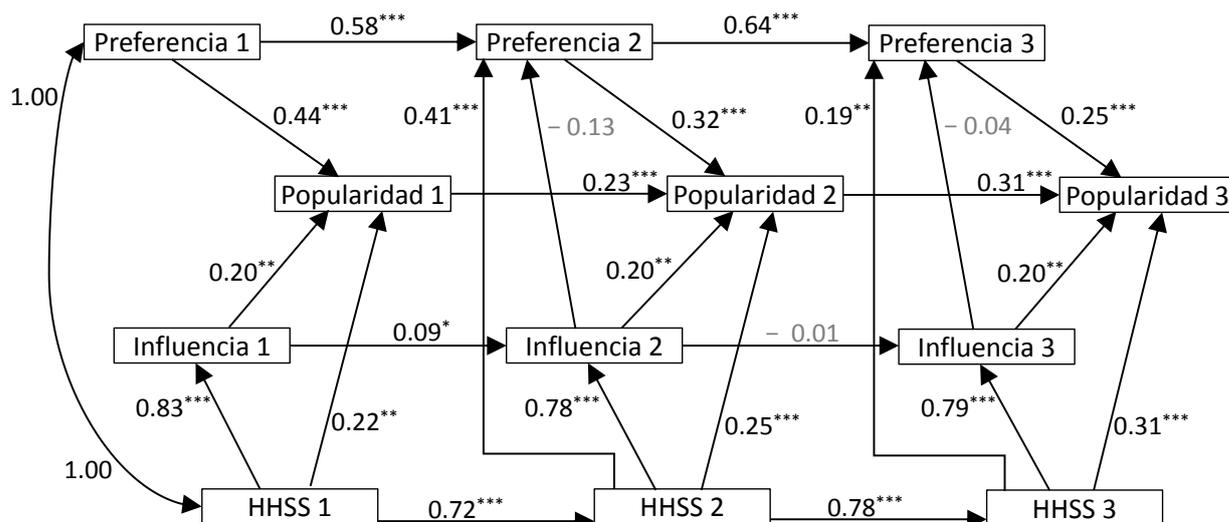


Figura 5.23. Modelo de ecuaciones estructurales de las relaciones entre popularidad, preferencia, habilidades sociales e influencia desde 1º a 3º.

El modelo parte de dos variables que se han considerado exógenas inicialmente, la preferencia en T1 y las habilidades sociales en T1. A partir de ahí, lo que el modelo presenta es como la popularidad en cada tiempo es explicada por la preferencia, las habilidades sociales y la influencia, y también por la popularidad en el tiempo anterior. En cada tiempo se observa, además un efecto indirecto de las habilidades sociales en la popularidad a través de la influencia. Cada uno de los predictores influye en la popularidad en el mismo tiempo y en sí mismo en el tiempo siguiente.

Por tanto, la estructura de mediación que analizábamos de modo concurrente en el apartado anterior permanece muy estable a lo largo de los tres cursos, como ya se había apuntado. La mediación ejercida por la influencia, como se señalaba también en el apartado anterior, es una mediación parcial, puesto que todos los caminos que denominábamos antes como c' , es decir, el camino *directo* entre habilidades sociales y popularidad es significativo en los tres momentos, lo que puede observarse en el modelo.

Aunque con valores similares en los tres tiempos, las habilidades sociales van incrementado su efecto en la popularidad año a año, llegando a ser el predictor directo más importante, a lo que hay que añadir su efecto indirecto a través de la influencia. El efecto de la influencia sobre la popularidad se mantiene también muy estable, aunque,

La evolución de la popularidad en los primeros años de la escolaridad

como autorregresiva no presenta gran estabilidad, esto es, la influencia de un tiempo no parece aportar mucho a la influencia del tiempo posterior, y, de hecho, la relación entre T2 y T3 no es significativa.

La mediación entre habilidades. Influencia y popularidad no se produce entre habilidades, influencia y preferencia, puesto que, como puede observarse, tanto en T2 como en T3 las relaciones entre influencia y preferencia no son significativas. La preferencia, además, va disminuyendo su efecto sobre la popularidad, concretamente, aumenta de T1 a T2, pero decae bruscamente en T3.

Por su relación inicial con la preferencia, su relación directa cada vez más intensa con la popularidad y relación permanente mediada por la influencia, puede afirmarse que las habilidades sociales parecen ser el predictor más importante de la popularidad.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Discusión y conclusiones

En este capítulo se discuten los resultados obtenidos en este trabajo, discusión guiada por el marco teórico propuesto. Para ofrecer una propuesta organizada, se atenderá a los objetivos planteados en el estudio, pero también a los núcleos de interés que han ido surgiendo en su desarrollo. En todos estos apartados que se irán describiendo, las diferencias de género se tratarán transversalmente.

Así, en **primer lugar**, se reflexionará acerca de las relaciones de la popularidad con otros indicadores de posición en las aulas, des las propias popularidades parciales por sexo, hasta, especialmente el impacto y variables de centralidad, ya que se dedicará un apartado específico a las relaciones con la preferencia. Se hará un análisis de relaciones concurrentes y también de cambio en el tiempo. Este mismo análisis se desarrollará para las variables de conducta, la influencia y la dominancia y el ajuste emocional.

En **segundo lugar**, se abordará la discusión acerca de la popularidad y la preferencia como constructos distintos, tanto desde la perspectiva dimensional como desde la perspectiva tipológica.

En **tercer lugar**, nos detendremos a reflexionar sobre los indicios de perfil mixto asociados a la popularidad.

En **cuarto lugar**, se planteará una propuesta lo más integradora posible de qué es la popularidad en estos primeros años y por qué es necesario estudiarla.

En **quinto lugar**, se establecerán algunas conclusiones finales, fortalezas y debilidades del estudio.

Discusión y conclusiones

Por último, se esbozarán algunas líneas de investigación futuras, partiendo tanto de los resultados aquí hallados como de propuestas alternativas relevantes.

6.1 La relación de la popularidad con otros indicadores de posición en las aulas, las variables de conducta, la influencia y la dominancia y el ajuste emocional

Se comenzará por analizar cómo se relaciona la popularidad con otros indicadores de posición social, impacto social, variables de centralidad y popularidades recibidas de uno u otro sexo. Como se ha comentado anteriormente, dada la importancia de la preferencia como constructo asociado a la popularidad, se realizará ese análisis en un apartado propio.

Siempre que sea posible, para las variables de posición y para todas las demás que se incluirán en este apartado, se partirá del punto inicial, la muestra amplia de 1º de primaria del capítulo 4, para desde ahí, trazar los posibles cambios en el tiempo a través de los resultados del capítulo 5.

¿Cómo correlaciona la popularidad con otros **indicadores de posición** social? Si comenzamos por el impacto, puede comprobarse que la analogía que proponía el propio Cillessen (2011) y otros autores (Vaillancourt y Hymel, 2006) entre popularidad e impacto no parece verse reflejada en los datos. De hecho, impacto es la variable de posición analizada que peor se relaciona con la popularidad. Cierto es que en 1º de Primaria, la popularidad aún carece de ese perfil mixto que después tendrá y que hacía atractivo su símil con el impacto, pero puede apuntarse hacia algo más. El impacto es una medida mixta que suma nominaciones positivas y negativas, es pura visibilidad; la popularidad es una reputación, no es un agregado de opiniones opuestas, sino un consenso grupal acerca de *quién es popular* aquí y ahora, concepción que cambiará, ~~eso sí~~ desde la infancia a la adolescencia. Por tanto, el impacto no es una característica netamente positiva, pero no en el sentido en que tampoco lo es la popularidad, sino es un sentido más sencillo. El impacto es positivo y negativo en su propia naturaleza. La popularidad es visibilidad otorgada y reputacional, pero no es mixta en sus nominaciones sino en su significado. Además, el impacto incluye una diferencia ligada al género en la que también

difiere de la popularidad: el impacto de las niñas en sus grupos es positivo, el de los niños, negativos. Niños y niñas son visibles de distinta forma.

Creemos que, en el mismo sentido, funcionará su hipotetizada relación con los controvertidos, de la que (Parkhurst y Hopmeyer, 1998) encontraron trazas, y que aquí no ha podido analizarse por la práctica ausencia de controvertidos.

En lo que se refiere a las correlaciones con las variables de centralidad, Cillessen y Borch (2006) encontraron altas correlaciones con las variables de centralidad, tanto en la infancia media como en la adolescencia, pero se limitaron a la variable centralidad de Bonacich. En nuestro estudio se han usado cuatro medidas de centralidad muy distintas, y los resultados son también más complejos.

Las relaciones halladas con centralidad de Bonacich, poder de Bonacich, intermediación y alcanzabilidad son muy similares. Por tanto, la popularidad parece estar relacionada, moderadamente, con estar conectado en el grupo con personas altamente relacionadas, *centralidad*; con estar conectado con personas poco relacionadas y que por tanto, dependen de ti para comunicarse y relacionarse con los demás, *poder*; con ser intermediarios entre personas del mismo grupo que no están relacionados entre sí, esto es, *intermediación* o las también llamadas *personas puente*; y con ser alguien con accesibilidad a todos los miembros del grupo, es decir, *alcanzabilidad*. Para las niñas, las cuatro variables parecen relacionadas con la popularidad, de hecho, la alcanzabilidad llega a una correlación de .40, la más alta. Para los niños, sin embargo, la intermediación no resulta significativa. De algún modo podríamos decir que, pese a la idea de que las niñas son más *exclusivas* en sus relaciones (Benenson et al, 1998; Benenson y Christakos, 2003), la popularidad de las chicas estaría, al menos inicialmente, también relacionada con tender puentes hacia otros grupos, a través de ese concepto de *liaison* (Shrum y Cheek, 1987, como se cita en Gifford-Smith y Brownell, 2003). Ciertamente es que estas relaciones varían con el tiempo, y llegan a invertirse cuando se analizan longitudinalmente, siendo los niños en 3º quienes mantienen correlaciones más altas entre alcanzabilidad, intermediación y popularidad. Con el tiempo, el indicador que mejor mantiene su relación con la popularidad parece ser la centralidad de Bonacich, o estar relacionado con los *importantes*, como sucedía en el estudio de Cillessen y Borch (2006).

Discusión y conclusiones

En cuanto a las *popularidades parciales*, esto es, las del mismo sexo y del otro sexo, se ha encontrado que tienen una baja correlación entre ellas, pero ambas parecen aportar muy similar a la popularidad total. También resulta curioso observar que, pese a que la popularidad otorgada por el otro sexo y la del mismo sexo guardan correlaciones con los indicadores de impacto y centralidad, en general, moderadas, incluso de .29 en la muestra total, sí que correlacionan de forma fuerte con la popularidad total, con correlaciones del entre .77, en la muestra total y las del otro sexo, y hasta de .90, las del mismo sexo en las niñas. Al menos en este momento evolutivo, ser popular se relaciona con serlo para los dos sexos. Aquí queda mucho que indagar. Por ejemplo, en un reciente trabajo, Bowker, Adams, Bowker, Fisher y Spencer (2015) encontraron que la popularidad obtenida de los iguales del propio sexo predecía longitudinalmente la que se terminaba obteniendo del otro sexo.

Un dato relevante es que, desde el principio, parecen encontrarse diferencias de género en los tres indicadores de popularidad, esto es, la popularidad total, la obtenida del propio sexo y la obtenida del grupo del otro sexo. Este resultado, el total, porque no hay datos longitudinales de las popularidades por sexo, se mantiene con el tiempo. Luego, se distingue la popularidad y se encuentran diferencias de género desde el comienzo. Partiendo de aquí, se estructurará esta sección en torno a diversos núcleos de interés.

Parece poder afirmarse que las chicas son las favoritas de las aulas, al menos en este primer momento. Con la preferencia, además, ocurre algo similar. Dado que se ha encontrado que las niñas son más influyentes que los niños, podríamos relacionar este resultado con una idea que señala Sandstrom (2011), y es que se ha encontrado que los niños son más susceptibles a la influencia que las niñas, y las niñas más capaces de resistir a la conformidad, lo que podría ser leído en el sentido de niñas más influyentes, y, por tanto, reconocidas como más populares por sus grupos. Otra explicación, sin embargo, quizás más sencilla, es que la popularidad se relaciona aún, especialmente en 1º, con la ausencia de agresividad, y las niñas en estos momentos son mucho menos agresivas que los niños, ya sea mediante agresividad directa o relacional. También son menos hiperactivas, y, aunque no se ha incluido en este momento en este estudio, probablemente más aplicadas. Por tanto, lo que estaríamos diciendo es que las niñas son

más populares por ser *buenas niñas*. Sin embargo, el resultado de preferencia, aunque similar, es menos claro, ya que no se da en todos los tiempos y, en 1º, no se da en la preferencia con el mismo sexo. Probablemente, la explicación provenga de diversos factores.

¿Qué ocurre en cursos posteriores con estas relaciones? Si se acude a la segunda parte de los resultados, y aunque no se dispone ahí de todas las variables, se observa que no hay evolución en cuanto a las variables de centralidad, no encontrándose incrementos ni decrementos significativos entre tiempos en las correlaciones de estas variables con la popularidad.

En cuanto a las relaciones con las **variables de conducta**, y tal como se planteaba desde el marco teórico, las correlaciones son positivas con las habilidades sociales y negativas con las variables de agresividad, directa y relacional (Cillessen y Mayeux, 2004). Dadas las altas correlaciones a estas edades entre agresividad e hiperactividad, la correlación negativa con esta era también esperable. No se disponía de hipótesis con el retraimiento-sensibilidad, salvo por paralelismos con la preferencia, dada la escasez de estudios previos (Eggum-Wilkens et al, 2014). Teóricamente, retraimiento y popularidad deberían correlacionar negativamente, pues se trata de dos dimensiones opuestas, y esto es, de hecho, lo que nos hemos encontrado. Los tamaños de las correlaciones son muy similares, además, a los hallados con las variables de agresividad. Quizá convenga recordar, además, que, la variable utilizada en este trabajo no se trataba de una variable pura de retraimiento, sino que incorporaba una dimensión de *sensibilidad* que puede estar ligada, a nuestro juicio, a dos aspectos. Por un parte a una cierta reactividad *perder nervios* que puede recordar a la agresividad reactiva, y, por otra, a claves de no visibilidad, exclusión o autoexclusión grupal. También se encuentran aquí diferencias de género, dado que las correlaciones entre agresividad, tanto directa como relacional, de las niñas con la popularidad son menos fuertes que las de los niños. En este caso, la explicación puede ser sencilla, y tratarse de simple visibilidad. La agresividad de los dos tipos está mucho más ligada a los niños, las diferencias son muy claras, por lo tanto, es una conducta más de niños que de niñas, y esto merma la popularidad de los niños. Ocurre también con la relacional porque, en estos momentos, es aún muy directa.

Discusión y conclusiones

¿Qué ocurre después? Se produce un aumento de las correlaciones con las habilidades sociales, más claro en las niñas, y que no se va a producir en preferencia (en las niñas, de hecho, se produce una disminución de las correlaciones con preferencia). Con la agresividad, en general, se produce una disminución de la correlación, más clara de nuevo en las niñas. Luego, aunque aún no se produce la relación positiva entre agresividad directa y popularidad que predice toda la literatura en la adolescencia y especialmente la agresión relacional (Farmer y Rodkin, 1996; LaFontana y Cillessen, 2002; Ojanen y Findley-Van Nostrand, 2014; Schwartz *et al*, 2006; Vaillancourt y Hymel, 2006), parece que esa es la tendencia evolutiva y que, de nuevo, está siendo anticipada por las niñas.

El patrón de retraimiento-sensibilidad es menos coherente. No se encuentran cambios en las niñas, y en los niños se encuentran disminuciones y aumentos entre los tiempos. Obedece, sin duda, a lo planteado al comienzo de este apartado, se trata de una variable compleja, que mezcla aspectos de no visibilidad ligados a otros más cercanos a la reactividad. Se necesitan, por tanto, más investigaciones al respecto, y pueden avanzarse, en este sentido, al menos dos líneas. Una, dado ese carácter reactivo al que se aludía, dado que Stoltz, Cillessen, Berg, y Gommans (2015) han encontrado relaciones negativas entre popularidad y agresividad reactiva. Por otra, el *ajuste flexible* que Cillessen (2011) propone como una de las características ligadas al mantenimiento de la popularidad parece, en cierto modo, opuesta a esta característica de excesiva sensibilidad ante lo relacional que recoge esta dimensión de retraimiento-sensibilidad.

En cuanto a las variables de **influencia y dominancia**, ya se comentó en el método las limitaciones de estas dos variables. Se han tratado como dos dimensiones, no tanto opuestas, sino como estilos distintos de lograr que los demás en el grupo hagan lo que uno desea. Así, la influencia responde a *que te hagan caso*, frente a la que se ha denominado aquí dominancias, que responde a *ser mandón*. De hecho, *bossy* es un indicador que a menudo también forma parte de escalas de agresividad relacional (Bowker, Rubin, Burgess, Booth-LaForce y Rose-Krasnor, 2006)

En cualquier caso, aparecen tres resultados relevantes. El primero, las correlaciones de ambas variables con popularidad van en sentido inverso, positivas con influencia, negativas con dominancia. En segundo, en la muestra total, las correlaciones

son más fuertes con influencia, y de escaso tamaño con dominancia. En tercer lugar, de hecho, en las niñas la dominancia no correlaciona en negativo con la popularidad, solo en los niños. *Ser mandonas* no parece ser un impedimento para *ser populares*, al menos, en el caso de las niñas. Habría que averiguar qué otras relaciones aparecen entre la dominancia y otras variables, para tener una perspectiva más clara de por qué se produce este resultado.

¿Qué ocurre a lo largo del tiempo? La influencia parece aumentar su relación con la popularidad, pero solo lo hace entre T1 y T2. Sin embargo, un resultado más claro es que la dominancia disminuye su relación negativa inicial con la popularidad. Aunque esta disminución parece provenir de las niñas, y no de los niños. La relación de esta variable con cierto tipo de agresión relacional, como se señalaba anteriormente, puede estar a la base de este resultado.

En cualquier caso, y como advierte Sandstrom (2011), no dejan de ser paradójico el mismo hecho de que las niñas parezcan ejercer más influencia y disponer de más habilidades sociales (no solo, recordemos, conducta prosocial) frente a resultados más clásicos que hablan de mayor conformidad femenina (Maccoby, 1990; Rose y Rudolph, 2006). Puede haber varias explicaciones: que la conformidad sea uno de los modos que adopta la efectividad, cuando así conviene, o que el énfasis de las chicas en las relaciones diádicas, donde ejercer la influencia es más sencillo y directo, termine pesando en el conjunto del grupo.

En cuanto al **ajuste emocional**, se encuentran correlaciones negativas con todos los indicadores de ajuste utilizados, aunque con valores muy pequeños que oscilan, los significativos, entre .08 y -.25. Las relaciones son más claras en las niñas, observándose cierta ausencia de relación entre el ajuste emocional y la popularidad en los niños. La mayor parte de estas correlaciones desaparecen en la muestra longitudinal, lo que muestra su debilidad inicial.

6.2 De la popularidad y la preferencia social como dos constructos distintos

Si casi se comenzó este trabajo recogiendo la tesis clara y contundente de Cillessen (2011) de que *ser querido* y *ser popular* no es lo mismo, llegados a este punto quizá haya que

Discusión y conclusiones

reformularla como que *ser querido y ser popular llegarán a no ser lo mismo*, o incluso que podrán *llegar a ser muy distintos*. Pero, sin duda, parten de un lugar común.

Una manera de organizar lo hallado en torno a las similitudes y diferencia entre popularidad y preferencia puede ser retomar aquí las cinco fuentes de evidencia que proponía Cillessen (2011) acerca de su entidad como constructos distintos: su moderada correlación; que presenten datos distintos de estabilidad; sus distintos perfiles de conducta social; su distinto papel en los procesos de influencia grupal; y, por último, sus diferencias en ajuste a corto, medio y largo plazo.

En cuanto a la primera de las razones, popularidad y aceptación solo están moderadamente correlacionadas, aunque con variaciones entre estudios, parece claro que existe validez discriminante. Efectivamente, las correlaciones iniciales son altas, pero no superan el criterio de ausencia de validez (Shadish, Cook y Campbell, 2001). Se pasa desde .70 de 1º en toda la muestra a .47 de las niñas en 3º. En la muestra longitudinal las correlaciones se mueven en los tres tiempos en torno a .60. Si bien son superiores a las halladas en muchos estudios, las de las niñas se acercan a las encontradas por Parkhurst y Hopmeyer (1998) y por otros muchos (KoširyPečjak, 2005; LaFontana y Cillessen, 2002; Lease et al, 2002; Rose et al, 2004; Vaillancourt *et al*, 2003).

Parkhurst y Hopmeyer (1998) también proponen que la correlación entre preferencia y popularidad, además, disminuye con la edad. En este sentido, el descenso previsto por el marco teórico solo se cumple en el caso de las niñas, manteniéndose los valores de los niños muy similares. Las hipótesis pueden ser variadas. Las aportadas por el marco teórico señalan un posible uso más habitual de las niñas de la agresividad relacional, mientras los niños mantienen la popularidad ligada a aspectos positivos y atractivos (Cillessen). Podría apoyar esta hipótesis el hecho de que, en T3, las diferencias entre agresividad relacional entre niños y niñas desaparecen, mientras que había sido muy superior para los niños en T1 y T2. No podemos discernir, de todos modos, si ese aumento está asociado, de algún modo, a la popularidad. Esto además, no ocurre con la agresividad directa, en la que los niños presentan siempre valores superiores.

Otra hipótesis, de índole distinta, la encontramos en el hecho de que la preocupación de las niñas por el estatus, propio y ajeno, es superior y más precoz en las

niñas (Putallaz y Bierman, 2004). Quizá este descenso de la correlación entre popularidad y preferencia muestra que en ellas se está produciendo antes la sutil distinción entre ambos tipos de estatus, previa a la de los niños.

La segunda de las razones propuestas por Cillessen (2011) era que la popularidad y la preferencia difieren en estabilidad, pues la preferencia es más vulnerable a transiciones y cambios grupales. En cuanto a la estabilidad absoluta, ambas resultaron ser muy similares. Se daba un ascenso claro desde el curso 1º a 2º, pero después los valores descendían de 2º a 3º. No se dispone, ni en este trabajo ni en los estudios revisados de una explicación clara a este patrón, teniendo en cuenta que no se han encontrado estudios centrados justo en estas edades. El cambio de ciclo escolar, que incluye nuevo profesorado, nuevas exigencias académicas y, como se describía en el capítulo 4, nueva composición de alumnado para algunas de las aulas podrían estar afectando. Este cambio de composición de algunas aulas se analizó entonces, sin que pareciera ser un factor determinante, pero sí pudiera aportar algo en este sentido junto a otras variables.

Pero quizá sea más interesante buscar las razones en la propia evolución de preferencia y popularidad y su relación con otros constructos. Como señalábamos en el marco teórico, (Xie *et al*, 2006) advierten que en estos primeros años, la popularidad y la preferencia beben de las mismas fuentes, la más importante de las cuales es la importancia de ser *niñas y niños buenos*, llevarse bien con la seño o el profe es un valor importante. Esta fase del *niño bueno* puede estar empezando a cambiar justo es nuestro último curso, 3º. De hecho, es en tercero cuando la agresión, en nuestro estudio, comienza a dejar de predecir la popularidad. Y sabemos por otros trabajos d que, en 4º y 5º ya hay estudios que informan de una popularidad mucho más parecida a la que emergerá en la adolescencia (LaFontana y Cillessen, 1998; Xie *et al*, 2006).

En definitiva, lo que se consolida entre 1º y 2º, parece tener que reconstruirse a partir de 3º. Cillessen y Borch (2006) encontraron que la trayectoria de la popularidad no era lineal, eso sí, a partir de 5º, pero que sí lo era la preferencia. Probablemente hacen falta los datos de más cursos para completar la trayectoria.

Discusión y conclusiones

En cuanto a la estabilidad relativa, tampoco se cumple la hipótesis de que la popularidad sea, en estos momentos, más estable que la preferencia. Probablemente por las razones ya aducidas, el claro solapamiento entre ambas y su significado similar (Xie et al, 2006). No hemos encontrado apoyo para esta hipótesis, quizá porque ambos constructos no están aun completamente diferenciados y permanecen solapados, o, dicho de otro modo que el concepto de popularidad no está a esta edades completamente configurado, y se encuentra en proceso de construcción (Xie et al, 2006). Por tanto, en estos primeros momentos la popularidad es tan estable o tan poco estable como pudiera serlo la preferencia.

La tercera de las razones se relacionaba con el hecho de que preferencia y popularidad presentan distintos perfiles de conducta social. La preferencia estaría vinculada a un perfil prosocial, mientras que la popularidad presenta un perfil mixto de conducta prosocial y agresividad.

Así, en los resultados del capítulo 4 se encontró, al contrario de lo que se hipotetizaba, que la popularidad correlacionaba de modo significativamente más alto que la preferencia con las habilidades sociales, tanto la total, como la del mismo sexo, como la del otro sexo. Si bien, no se encontró diferencias con las correlaciones de la preferencia con las variables de agresividad.

Sí que hay ciertas diferencias cuando se mira la popularidad del mismo y del otro sexo. Así, la popularidad recibida del grupo del mismo sexo crece a medida que disminuye la agresividad, en mayor grado que lo que ocurre en preferencia del mismo sexo; mientras que la popularidad recibida de distinto sexo, crece a medida que disminuye la agresividad, en menor grado que lo que ocurre en preferencia del mismo sexo. Esto es, la disminución de la agresividad se asocia más con popularidad en el mismo sexo, y más con preferencia del otro sexo. Parece que el patrón de la relación de la popularidad con agresión siguiera el patrón esperado con preferencia (la preferencia es sobre todo hacia los del mismo género: cuanto menos agresión más popularidad entre los de mi propio género –hay que cuidar a los del propio género- y la agresividad penaliza menos a la popularidad entre los del otro género, que lo hace en el caso de la preferencia del otro sexo –el otro sexo penaliza más la preferencia en presencia de agresividad que los del

mismo sexo—. Las diferencias entre popularidad y preferencia se deben a que las correlaciones de agresividad son más altas en preferencia de otro sexo que lo son en preferencia del mismo sexo, mientras que las correlaciones en el caso de popularidad permanecen estables. El apoyo a la hipótesis, por tanto, es solo parcial.

¿Qué ocurre después? En los resultados del capítulo 5 se encontraba un aumento en las correlaciones de las habilidades sociales y la popularidad con el tiempo, en la muestra total y en las niñas, que no se encuentra en el caso de la preferencia. También se encontró una disminución en la agresividad relacional entre T1 y T3 que tampoco aparecía en la preferencia, pero que se había dado entre T1 y T2. En las niñas, se da también una disminución de la popularidad y la agresividad directa que no se da en preferencia. Son, por tanto, resultados aún exploratorios, que necesitan una mayor integración. Conscientes de su importancia, se dedica un apartado posterior completo al análisis de posible perfil mixto o biestratégico asociado a la popularidad.

La cuarta razón aducía que la popularidad y preferencia juegan papeles distintos en los procesos de influencia grupal. Esta hipótesis sí ha encontrado un refrendo más claro en los datos. Así, ya en los datos del capítulo 4 se encontraba que la correlación entre popularidad e influencia era significativamente superior a la de influencia y preferencia, resultado que se mantenía en los resultados longitudinales con mayor claridad. Además, aunque solo entre T1 y T2, se produce un aumento significativo de las correlaciones entre popularidad e influencia que, de nuevo, no se daba en preferencia.

Pero se dispone aún de otras vías para analizar el papel diferencial de la influencia en la popularidad y frente a la preferencia. Una de ellas, claro está, es el efecto mediador de la influencia entre habilidades sociales y popularidad, que no aparece con la preferencia, si observamos el modelo estructural propuesto. Como se ha constatado para los tres cursos y para el modelo general con los tres tiempos, las habilidades sociales se relacionan de modo similar con la popularidad y la preferencia, con valores algo menores con esta última. Pero, a través de la influencia, es cuando alcanza una relación con la popularidad mucho mayor, sumando efectos directos e indirectos, como se vio en el capítulo 5.

Discusión y conclusiones

Este *triángulo* formado por habilidades-influencia-popularidad es, sin duda, uno de los resultados más interesantes obtenidos. Queda por explorar más extensamente qué significa exactamente y qué consecuencias tiene. Sandstrom (2011) se pregunta *por qué los niños populares influyen en sus iguales* y cuáles son los mecanismos y procesos por los que esto sucede. Estaríamos aún lejos de responder a eso, pero sí que nos hemos situado en un paso previo. De alguna manera, no todos los niños y niñas eficaces y habilidosos socialmente son populares, sino solo aquellos que logran, además, *ser influyentes*, en nuestro estudio, *que les hagan caso*. Los demás, serán preferidos, queridos y aceptados, pero no necesariamente populares. Una posible explicación puede encontrarse en la naturaleza de la variable habilidades sociales tal como aquí ha sido medida. En efecto, habitualmente lo que se ha comparado son, específicamente las relaciones entre conducta prosocial, popularidad y preferencia. Pero la variable denominada aquí *habilidades sociales*, además, por supuesto de la conducta prosocial, reúne otras características, como *ser divertido o divertida o tener ideas interesantes para jugar o hacer cosas*. A nuestro juicio, esta variable incluye lo que se ha dado en llamar *peer-valued-characteristics* (PVC en sus siglas en inglés), esto es, característica que los iguales valoran particularmente (Rose, *et al*, 2011; Tracy Vaillancourt y Hymel, 2006). Entre ellas, precisamente, ser atractivos y divertidos, por ejemplo. Quizá sean esas las claves que se relacionan más directamente con la influencia, y desde ahí con la popularidad, mientras que las claves de conducta prosocial como ayudar o defender son estarían más claramente relacionadas con la preferencia.

Hay otra vía, relacionada con todo lo que hasta ahora se ha propuesto sobre el papel de la influencia, y es a través de la perspectiva tipológica, donde encontramos, más allá de las correlaciones, que los tipos populares y populares-preferidos son más influyentes en sus aulas que los promedios, pero también que los que solo son preferidos. La quinta razón que apoyaría la idea de popularidad y preferencia como constructos diferentes se encuentra en el hecho de que se relacionan con consecuencias de ajuste distintas. No podemos hablar a largo plazo, pero sí puede hablarse de relaciones con diversos indicadores. En el capítulo 4, solo se encontró que la preferencia del mismo sexo se relacionaba negativamente de modo más claro con la insatisfacción con la relación con los iguales que la popularidad del mismo sexo. En cualquier caso, hablamos de

correlaciones, aunque significativas, casi desestimables, de -0.17 . En el capítulo 4 se observa, solo entre T1 y T2, un aumento en la relación negativa entre preferencia e insatisfacción con los iguales, en niños, que no se da en popularidad. Son escasos resultados para determinar conclusiones claras

Desde esta perspectiva tipológica aparecen también datos que abundan en la diferenciación entre popularidad y preferencia. El dato más sencillo, solo la mitad de los niños clasificados como populares a través de SOCIOMET (usando las preguntas de popularidad e impopularidad de Class Play) son clasificados como preferidos en la tipología clásica. Resultados similares hallaba Babad (2001). Quizá sea esta la autora que a más ha llegado en su intento por delimitar las diferencias entre las nominaciones ligadas a la aceptación y las ligadas a los juicios reputacionales. En su interesante y provocador trabajo, cambia de hecho las etiquetas habituales para denominar a los *preferidos* o *queridos*, justamente *atractivos*, concretamente, los denomina *niños y niñas con atractivo personal para la amistad íntima*. Etiqueta quizá poco práctica, pero enormemente descriptiva. Los populares, sin embargo, da por sentado que no deben llamarse más que así, populares.

6.3 El perfil mixto o biestratégico de la popularidad

Aunque las correlaciones de agresividad y popularidad son inicialmente negativas, y así se mantienen en los niños, dejan de ser significativas para las niñas con el tiempo. Pero es en los modelos de regresión planteados donde quizás tengamos los mejores elementos para explorar los indicios de ese modelo mixto.

Así, las habilidades sociales parecen tener un papel protector sobre el uso de la agresividad directa, esto es, aquellos que presentan altas habilidades pueden poner en marcha agresividad sin que esto menoscabe su popularidad. Sin embargo, si estas habilidades se presentan en bajos niveles, el aumento de agresividad conlleva la pérdida de popularidad. Aunque es cierto que esto parece ocurrir, incluso más claramente con la preferencia.

Con la agresividad relacional, sin embargo, el papel protector de las habilidades sociales es más claro. Así, en 1º el incremento de la agresividad relacional solo se traduce

Discusión y conclusiones

en pérdida de popularidad para los niños y niñas de habilidades sociales bajas, mientras en 3º el aumento de la agresividad relacional contribuye al aumento de la popularidad en niñas y niños de habilidades sociales altas. Es decir, al menos en este grupo sí podríamos decir que existiría un patrón mixto del que hay datos en diversos estudios.

Como advertíamos, sin embargo, parece que el modelo se reproduce de modo muy similar en preferencia, luego habría que seguir indagando en las diferencias entre distintos tipos de agresividad, que quizá sea una clave, y su relación con preferencia y popularidad.

En cuanto a la otra vía por la que se exploró el posible estilo biestratégico, analizando la contribución a la popularidad de dominancia e influencia y su posible, los resultados si fueron claros: la dominancia no predice popularidad en ningún curso, y solo la influencia se asocia positivamente a la popularidad, de modo creciente durante los tres cursos. Parece poder concluirse que, a estas edades, el ejercicio del poder no contribuye a la popularidad, aunque tampoco resta, y sí contribuye tener influencia sobre los demás. Probablemente, *ser mandón* no sea una estrategia demasiado sutil ni siquiera a estas edades, y habrán de desarrollarse conductas más sofisticadas, lo que se ha dado en llamar maquiavelismo para que la manipulación sea exitosa (Hawley, 1999; Hawley, 2003). Ni siquiera los más pequeños se conforman con *ser mandados*.

Una idea a explorar es que este perfil mixto no lo será tanto por las propias habilidades sociales y la agresividad (que solo parece darse en el caso de niños y niñas con habilidades sociales altas, o de forma menos clara, en el papel protector o de permisibilidad de la agresividad en el grupo de HHSS media-alta), sino que quizá debamos hablar de cómo HHSS + influencia; se gana en ser “el favorito” cuando se tiene la reputación de que los demás le hacen caso –participación proactiva en la vida social–, y además lo logra de buenas maneras, y en ausencia de agresividad... esta popularidad estaría relacionada con ¿liderazgo? Preferencia se asocia menos con HHSS y con influencia, en particular con el otro género, que lo hace popularidad. Esto es, no es tanto que la popularidad no esté definida, sino que tiene otro patrón diferente a la popularidad en la adolescencia, sino que además es la preferencia la que todavía no anda tan definida, restándole partes de su espectro la popularidad.

6.4 Reformulando a Cillessen: ¿hay que estudiar la popularidad en los años iniciales?

Cillessen (2011) defendía que había que estudiar la popularidad, aunque supusiera éxito grupal y no tuviera las nefastas consecuencias del rechazo. Reformularemos su propuesta planteando por qué es importante estudiar la popularidad en los primeros años de la escolaridad en Primaria.

La primera razón dada por Cillessen se centraba en que si estos son los niños que tienen éxito en el grupo, nos van a ayudar a comprender la naturaleza de la competencia social. Como se ha defendido en este trabajo, hay indicios de que, desde el principio, quizá no haya niñas y niños populares en sentido que se les atribuye más adelante o que está presente en la imaginaria popular, pero sí individuos que, además de ser queridos, son influyentes. Es decir, no todo es ser querido o aceptado sin más, ni siquiera en los primeros momentos. Como se ha señalado, los procesos de influencia comienzan pronto, y se mantienen muy estables en estos primeros años. De hecho, la propia influencia en sí no resulta tan estable en el tiempo como la estructura mediacional que se organiza en cada momento. Así, los populares ayudarán a entender el éxito grupal desde el principio y con matices que no se encuentran en la aceptación. La idea de una competencia social dual cobra pues fuerza.

La segunda razón, que aducía Cillessen era que estos chicos y chicas populares pueden ser instigadores de procesos de rechazo o *bullying*, porque la popularidad, en suma, se asocia con la agresión y la manipulación. Ejercer poder en el grupo, por tanto, presenta riesgos para el grupo. Analizar la popularidad a estas edades permite atender a los momentos previos a esas asociaciones negativas. Parece que hasta aquí solo hay niñas y niños atractivos y a quienes los demás hacen caso. Hacer el seguimiento de cómo ese atractivo va incorporando otras características no tan deseables, e incluso anticiparse a la situación puede poner a los educadores y a los propios investigadores en situación de ventaja. Con las intervenciones pertinentes, los populares pueden ser aliados de la conducta prosocial y situarse, como se hablaba en el marco teórico, *en el lado brillante*. Al menos, hay un largo camino hasta que la adolescencia marque con fuerza pautas que

Discusión y conclusiones

serán mucho más difíciles de cambiar, si es que fuera deseable hacerlo. Solo el resultado, ya señalado como poco claro de la mayor soledad de los compañeros de los populares apuntaría en este trabajo a que algo de esa trayectoria ya está avanzada.

La tercera razón que aportaba Cillessen tenía que ver con *el precio del poder*. El poder es en sí mismo una carga: tener un estatus implica mantenerlo, lo que a menudo tiene consecuencias negativas para el propio sujeto. Conocerlos desde aquí puede permitir a los educadores advertir sobre el peligro de estas cargas, trabajando sobre el propio concepto o necesidad de estatus. Los resultados con ajuste y con victimización no parecen confirmar esos costes; tampoco de la perspectiva del grupo, y especialmente en las chicas.

La cuarta razón se fijaba en aquellos compañeros que pudieran ser más susceptibles a la influencia de los populares. Ahora se podría afirmar que, como advertíamos, los procesos de influencia están ahí desde el principio, así que conocer desde el inicio quiénes son los influyentes y hacia dónde se dirige su influencia no es algo desdeñable.

En este sentido, La Fontana y Cillessen, (2001) sugieren que el uso de ciertas estrategias puede mejorar las relaciones entre iguales reduciendo prejuicios. Su estudio, con *populares hipotéticos*, mostraba como una mínima y simple manipulación, decir de alguien que es o no es impopular, elicita expectativas sociales muy salientes, es decir, ponía en marcha esquemas que influían enormemente en lo que se creía de los demás. La famosa profecía de autocumplimiento. Hacer a niñas y niños más conscientes de sus propios sesgos a la hora de interpretar la conducta de los demás puede ayudar a corregirlos y a crear relaciones sociales más justas y ajustadas. Si esto vale para los *conflictivos*, debe valer también para los *populares* o *favoritos*. *¿Por qué hacemos caso a...?* En definitiva, se trata de trabajar con el siempre delicado tema de las reputaciones. Trabajar, en este sentido, la *banda estrecha*, no solo desde la investigación (Gest et al, 2006), sino desde la propia aula: reputaciones sí, pero de muchos tipos: de ser educada, de ser buena estudiante, de ser tranquila y reposada, de saber escuchar...

En cualquier caso, como señalaba Bukowski (2011) es el grupo quien hace a los populares, así que todo tiene sus limitaciones. No podemos decidir quién resulta

atractivos y quién no lo es. En palabras de Bea, una de las chicas con cuya respuesta a la pregunta *quiénes son las favoritas o favoritos de tu clase* abríamos este trabajo, “*son nuestros favoritos, no los de la seño*”; en realidad, son las mismas palabras de (Lease, et al, 2002) cuando afirmaban que a la pregunta de *quiénes son los favorito solo cabe contestar que depende de a quién le preguntes*.

6.5 Una propuesta integradora: ¿qué significa la popularidad en los primeros años de la educación primaria?

Todo lo presentado hasta ahora permite dibujar una imagen de la popularidad en estos tres primeros cursos de Primaria, que trataremos de esbozar en breves líneas.

La popularidad se presenta asociada fundamentalmente a la presencia de habilidades sociales, variable con la que mantiene relaciones más fuertes que la propia preferencia. Junto a las habilidades sociales, es la influencia la característica que más pesa en su definición. Habilidades sociales, influencia y popularidad constituyen de hecho, un fuerte modelo mediacional mantenido en el tiempo. Por tanto, competencia social y prestigio están a la base de la popularidad. La dominancia no juega un papel importante en estos momentos por lo que, como se ha señalado, no es el ejercicio del poder, sino la capacidad de que los demás te escuchen y te hagan caso la clave de la popularidad en estos momentos evolutivos.

La dimensión de visibilidad también está presente, dado que la popularidad se asocia positivamente a las variables de centralidad utilizadas. Por una parte, con la idea de centralidad más clásica, la centralidad de Bonacich, esto es, a ser un miembro de la red conectado con otros miembros de la red bien conectados. Por otra, a una idea menos intuitiva, el poder asociado a ser alguien con conexiones ligado a miembros menos conectados, poder que proviene, entonces, de la necesidad que ese subgrupo desconectado tiene de ti. También se relaciona con la intermediación y con la alcanzabilidad. Si bien al principio parecen ser las niñas las que muestran relaciones más fuertes entre la popularidad y todas las variables de centralidad, longitudinalmente las niñas mantienen la fuerza de la relación de la popularidad con la centralidad de Bonacich,

Discusión y conclusiones

mientras los niños aumentan la relación entre popularidad y alcanzabilidad e intermediación.

Con menos fuerza que lo presentado hasta ahora, la popularidad también parece ejercer un papel protector sobre claves de desajuste en la relación con los demás. En cierta medida, protege de la soledad, de la insatisfacción con las relaciones, y de la victimización, evaluada por los iguales o por el propio sujeto, si bien la mayor parte de estas correlaciones desaparece en la muestra longitudinal, de menor tamaño.

Un dato interesante y probablemente ligado a estas edades es que de los 116 grupos o cliques identificadas, en 57 de ellos (49.2%) había algún niño o niña clasificado como popular o popular-preferido. No parece, por tanto, que la popularidad en estos momentos muestre una gran exclusividad. De hecho, es bastante probable que por ese motivo no se han hallado muchas diferencias entre los grupos que incluían a miembros de alto estatus y los que no. Probablemente también por el propio sistema de generación de grupos, el *Social Cognitive Map*. Peters et al (2010) y Logis, Rodkin, Gest y Ahn (2013), trabajando sobre relaciones diádicas de amistad, sí encontraban que los amigos se parecían más en su estatus que en las propias características conductuales. Pero en nuestro caso no se evaluó amistad, sino grupos percibidos.

Por tanto, habilidades socioemocionales ligadas no solo a la conducta prosocial sino a características valoradas por los iguales (ser divertido, tener ideas interesantes, ser asertivos...), visibilidad y, especialmente, influencia, parecen ser las claves de la popularidad a estas edades.

6.6 Algunas conclusiones finales, fortalezas y debilidades del estudio

Creemos que este estudio ha posibilitado una mejor comprensión de cómo se presenta y desarrolla el fenómeno de la popularidad en las aulas de 1º, 2º y 3º de Primaria. Sin duda, cuenta con fortalezas y debilidades, que tratarán de recogerse a continuación.

En cuanto a las fortalezas:

- El carácter *pionero* del estudio es uno de sus puntos fuertes. Pocos estudios se han interesado hasta ahora, en nuestro contexto y en general, sobre la popularidad en estos años de infancia media. Se ha tenido la oportunidad de analizar el principio de

la escolaridad obligatoria e indagar en el comienzo mismo los procesos que harán que preferencia y popularidad terminen divergiendo con el tiempo.

- La posibilidad de trabajar tanto con la perspectiva dimensional, el análisis en sí de la popularidad, como con la perspectiva tipológica.
- Trabajar lo relacional desde las propias relaciones, es decir, no manejar solo datos de informe y autoinformes, siempre interesantes, sino tratar de construir las relaciones del aula a través de quién quiere a quién, quién admira a quién o quiñen se junta con quiñen. Implica dificultad de tratamiento de los datos y la construcción de herramientas complejas, pero es una perspectiva más rica y la que aporta autenticidad al estudio de lo relacional.
- La inclusión de grupos y redes, tanto a través de SCM como a través de los indicadores de UCINET, muy relacionado con el punto anterior.

Algunos elementos, inicialmente limitaciones, quizás puedan ser considerados, si no fortalezas, sí puntos de partida, o aspectos mixtos:

- Haberse planteado, por primera vez en nuestro contexto, cómo abordar la estudio de la popularidad con niños y niñas pequeños, desde la reflexión lingüística inicial a otros aspectos de evaluación.
- El carácter exploratorio, que ha limitado el uso de hipótesis a las mejor establecidas, pero que ha dado apertura a otros resultados menos previsibles.
- La edad de niñas y niños. Entrevistar, uno a uno, a niñas y niños desde los seis a los ocho años (en este trabajo, pues la primera cohorte ha sido ya entrevistada a los 12 años) es una tarea tan ardua como fascinante. Permite palpar, de un modo que es difícil escribir la implicación en las relaciones, la resistencia de algunos a *hablar mal de otro*, las reputaciones surgidas casi *espontáneamente* sin el concurso de las investigadoras.

El estudio tiene, sin duda, limitaciones, algunas de las cuales se señalan a continuación:

- No haber dispuesto de variables que hubieran sido interesantes: atractivo físico, competencia atlética, por problemas diversos.
- La necesidad de una muestra longitudinal más amplia.

Discusión y conclusiones

- Otras variables de ajuste emocional más apropiadas quizás para la popularidad. Aunque se incluyó el instrumento de Harter, con el objetivo de acercarnos a aspectos relacionados con la autoestima, no ha dado los resultados que quizá hubiera cabido esperar, ni se pudo utilizar en 3º.
- Aunque ya se han indicado las razones por las que no pudieron incluirse, el uso de más indicadores para las prerrogativas de estatus (control, admiración, liderazgo, etc.) hubieran permitido precisar con más detalle el papel de la influencia.

En cuanto a posibles líneas futuro, desde nuestro propio estudio y desde la aportación o incorporación de líneas ajenas, se encuentran muchas posibilidades de ampliar el trabajo inicial. Por una parte, en 5º y 6º se incorporó, además del ítem de *favoritos* utilizado aquí, los ítems de *popularidad* e *impopularidad*, así como el ítem de *popularidad* en escala de calificación, lo que permitirá sin duda un análisis desde el punto de vista de la propia medición.

También se ha ido incorporando otras formas de agresividad, por ejemplo, la agresión instrumental y la agresión reactiva. Si la relación de la agresión con la popularidad tiene que ver con la efectividad en el grupo y el control de recursos, es plausible suponer que la agresividad instrumental y proactiva tendrá un papel relevante. Stoltz, Cillessen, van der Berg, Gommans (2015) han encontrado, en adolescentes tempranos, que la popularidad correlacionaba positivamente con la agresión proactiva, y negativamente con la reactiva, tanto de modo concurrente como en el tiempo. Este efecto, fue, además mayor para los niños.

Habilidades más específicas, en la línea de lo planteado por (Wolters, Knoors, Cillessen y Verhoeven, 2013). Si hasta ahora, especialmente a la hora de predecir popularidad y aceptación, se había usado específicamente conducta prosocial, nosotros hemos usado una medida combinada, ellos usan predictores mucho más específicos: conductuales (conducta prosocial, antisocial y retraimiento), pero también dimensiones del ámbito de la personalidad, como agradabilidad y extraversión y habilidades comunicativas pragmáticas específicas.

En la línea de incorporar variables más específicas, en 5º se incluyeron las prerrogativas de estatus que permitirán abordar con mayor precisión el tema del liderazgo y control efectivo. También se cuenta con una versión más sofisticada de la agresividad relacional, y con instrumentos que miden atribuciones relacionales, resiliencia y otras dimensiones que la investigación ha ido señalando como relevante

Utilizar claves de aula, en lugar de indicadores de centralidad o individuales, al estilo de lo que hace Ahn (2011). Así, encuentran que la densidad y otras características de aula como red social tienen un efecto en la percepción de la popularidad y en su desarrollo.

La exploración de las conexiones de la popularidad con Las conexiones con fenómenos preocupantes, como el bullying y el rechazo, también son una interesante posibilidad.

Por en cuanto a las relaciones de los propios populares, (Peters *et al*, 2010) y Logis *et al* (2013), encontraron que los adolescentes tendían a elegir a los amigos más por su similitud en la popularidad que en su similitud en conducta prosocial o agresividad, lo que abre una interesante línea de indagación en la popularidad como elemento organizativo de las propias relaciones.

En definitiva, esperamos que este estudio haya contribuido a conocer mejor a los populares y a la popularidad desde sus inicios escolares, permitiendo conocer mejor esa dualidad de la competencia social a la que se ha hecho a menudo referencia en el trabajo, y que permita no perder de vista que el éxito social solo lo determina el grupo, pero que conocer cómo se produce, en toda su complejidad, tiene potenciales ventajas para la promoción de un desarrollo socioemocional sano.

REFERENCIAS

- Adler, P. A. y Adler, P. (1998). *Peer power: Preadolescent culture and identity* (1998.^a ed.). Rutgers University Press.
- Aikins, J. W., & Litwack, S. D. (2011). Prosocial skills, social competence, and popularity. En A. H. N. Cillessen, D. Schwartz y L. Mayeux (Eds.), *Popularity in the Peer System*, (pp.140-162). New York: The Guilford Press.
- Allen, J. P., Weissberg, R. P. y Hawkins, J. A. (1989). The relation between values and social competence in early adolescence. *Developmental Psychology*, 25(3), 458-464.
- Ahn, H. J. (2011). *Longitudinal relationships between children's popularity and social behaviors: the effects of friendship network structures and teacher's knowledge of classroom peer ecologies* (Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign).
- Arruga i Valeri, A. (1983). *Introducción al test sociométrico*. Barcelona: Herder.
- Asher, S. R. y Coie, J. D. (1990). *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Asher, S. R., Hymel, S. y Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in children. *Child Development*, 55, 1456-1464.
- Asher, S. R., y McDonald, K. L. (2009). The behavioral basis of acceptance, rejection, and perceived popularity. En K. H. Rubin, W. M. Bukowski y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 232-248). New York: Guilford Press.
- Babad, E. (2001). On the conception and measurement of popularity: more facts and some straight conclusions. *Social Psychology of Education*, 5(1), 3-29.
- Babcock, B., Marks, P. E. L., Crick, N. R. y Cillessen, A. H. N. (2014). Limited nomination reliability using single- and multiple-item measures. *Social Development*, 23(3), 518-536.

Referencias

- Bagwell, C. L., Coie, J. D., Terry, R. A., & Lochman, J. E. (2000). Peer clique participation and social status in preadolescence. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 280-305.
- Baron, R. M. y Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173.
- Baumeister, R. F. y Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3),
- Becker, B. E. y Luthar, S. S. (2007). Peer-Perceived Admiration and Social Preference: Contextual Correlates of Positive Peer Regard Among Suburban and Urban Adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 17(1), 117-144.
- Bellmore, A. D. y Cillessen, A. H. N. (2003). Children's meta-perceptions and meta-accuracy of acceptance and rejection by same-sex and other-sex peers. *Personal Relationships*, 10(2), 217-234.
- Benenson, J., Apostoleris, N. y Parnass, J. (1998). The organization of children's same-sex peer relationships. *Sociometry then and now: Building on six decades of measuring children's experiences with the peer group*, 80, 5–24.
- Benenson, J. F. y Christakos, A. (2003). The Greater Fragility of Females' Versus Males' Closest Same-Sex Friendships. *Child Development*, 74(4), 1123–1129.
- Bennett, D. A. (2001). How can I deal with missing data in my study?. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 25(5), 464-469.
- Bentler, P. M. (1995). *EQS structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Berger, C., Rodkin, P. C. y Dijkstra, J. K. (2011). Antipathetic relationships among adolescents: Exploring prevalence, gender differences, and stability in the United States and Chile. *Anales de Psicología*, 27(3), 783-790.

- Booth-LaForce, C. y Oxford, M. L. (2008). Trajectories of social withdrawal from grades 1 to 6: Prediction from early parenting, attachment, and temperament. *Developmental Psychology, 44*(5), 1298.
- Borgatti, S. P., Everett, M. G. y Johnson, J. C. (2013). *Analyzing social networks*. London: Sage.
- Bowker, J. C., Adams, R. E., Bowker, M. H., Fisher, C. y Spencer, S. V. (2015). Same- and Other-Sex Popularity and Preference During Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*.
- Bowker, J. C. W., Rubin, K. H., Burgess, K. B., Booth-LaForce, C. y Rose-Krasnor, L. (2006). Behavioral Characteristics Associated with Stable and Fluid Best Friendship Patterns in Middle Childhood. *Merrill-Palmer Quarterly, 52*(4), 671-693.
- Brown, B. B., & Dietz, E. L. (2009). Informal peer groups in middle childhood and adolescence. En K. H. Rubin, W. M. Bukowski y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships and groups* (pp. 361-376). New York: The Guilford Press.
- Bukowski, W. M. (2011). Popularity as a social concept. En A. H. N. Cillessen, D. Schwartz y L. Mayeux (Eds.), *Popularity in the Peer System*, (pp. 3-24) New York: The Guilford Press.
- Bukowski, W. M., & Adams, R. (2005). Peer relationships and psychopathology: Markers, moderators, mediators, mechanisms, and meanings. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 34*(1), 3-10.
- Bukowski, W. M., Motzoi, C. y Meyer, F. (2009). Friendship as process, function, and outcome. En K. H. Rubin, W. M. Bukowski y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships and groups* (pp. 217-231). New York: The Guilford Press.

Referencias

- Bukowski, W. M., Sippola, L. K. y Newcomb, A. F. (2000). Variations in patterns of attraction of same- and other-sex peers during early adolescence. *Developmental Psychology*, 36(2), 147-154.
- Burgess, K., Rubin, K., Wojslawowicz, J., Rose-Krasnor, L. y Booth-LaForce, C. (2003). *The "Extended Class Play": A longitudinal study of its factor structure, reliability, and validity*. Trabajo presentado en el Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Tampa, FL.
- Cairns, R. B., Leung, M.-C. y Cairns, B. D. (1995). Social networks over time and space in adolescence. En L. J. Crockett y A. C. Crouter (Eds.), *Pathways through adolescence: Individual development in relation to social contexts* (pp. 35-56). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cairns, R. B., Leung, M. C., Buchanan, L. y Cairns, B. D. (1995). Friendships and social networks in childhood and adolescence: Fluidity, reliability, and interrelations. *Child Development*, 66(5), 1330-1345.
- Cairns, R. B., Perrin, J. E. y Cairns, B. D. (1985). Social structure and social cognition in early adolescence: Affiliative patterns. *The Journal of Early Adolescence*, 5(3), 339-355.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M. y Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79(5), 1185-1229.
- Cárdenas, J. (2013). *La centralidad y el poder de Bonacich*. Recuperado el 7 de octubre de 2015, de Networks provide happiness: <http://networksprovidehappiness.com/poder-de-bonacich-centralidad/>
- Cillessen, A. H. N. (2009). Sociometric methods. En K. H. Rubin, W. M. Bukowski y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships and groups* (pp. 82-99). New York: The Guilford Press.

- Cillessen, A. H. N. (2011). Toward a theory of popularity. En A. H. N. Cillessen, D. Schwartz y L. Mayeux (Eds.), *Popularity in the peer system* (pp. 273-299). New York: The Guilford Press.
- Cillessen, A. H. N. y Bellmore, A. D. (1999). Accuracy of Social Self-Perceptions and Peer Competence in Middle Childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(4), 650-676.
- Cillessen, A. H. N. y Bellmore, A. D. (2011). Social Skills and Social Competence in Interactions with Peers. En *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development, Second Edition* (pp. 393-412). Wiley-Blackwell.
- Cillessen, A. H. N. y Borch, C. (2006). Developmental trajectories of adolescent popularity: A growth curve modelling analysis. *Journal of Adolescence*, 29(6), 935–959.
- Cillessen, A. H. N. y Bukowski, W. M. (2000). *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cillessen, A. H. N., Bukowski, W. M. y Haselager, G. J. T. (2000). Stability of sociometric categories. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2000(88), 75-93.
- Cillessen, A. H., y Marks, P. E. (2011). Conceptualizing and measuring popularity En A. H. N. Cillessen, D. Schwartz y L. Mayeux (Eds.), *Popularity in the Peer System* (pp. 25-56), New York: The Guilford Press.
- Cillessen, A. H. y Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, 147–163.
- Cillessen, A. H. y Rose, A. J. (2005). Understanding popularity in the peer system. *Current Directions in Psychological Science*, 14(2), 102.
- Cillessen, A. H. N., Schwartz, D., y Mayeux, L. (2011). *Popularity in the peer system*. New York: Guilford Press.

Referencias

- Coie, J. D. (1990). Toward a theory of peer rejection. En *Peer rejection in childhood* (p. 365). New York: Cambridge University Press.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. y Kupersmidt, J. B. (1990). 2 Peer group behavior and social status. En *Peer rejection in childhood* (p. 17).
- Coplan, R. J., Closson, L. M. y Arbeau, K. A. (2007). Gender differences in the behavioral associates of loneliness and social dissatisfaction in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(10), 988-995.
- Crick, N. R. y Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child development*, 66(3), 710–722.
- Crick, N. R., Murray-Close, D. I. A. N. N. A., Marks, P. E., & Mohajeri-Nelson, N. A. Z. A. N. I. N. (2009). Aggression and peer relationships in school-age children. En K. H. Rubin, W. M. Bukowski y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships and groups* (pp. 287-302). New York: The Guilford Press.
- De Bruyn, E. H. y Cillessen, A. H. . (2006). Popularity in early adolescence: Prosocial and antisocial subtypes. *Journal of Adolescent Research*, 21(6), 607.
- Deater-Deckard, K. (2001). Annotation: Recent research examining the role of peer relationships in the development of psychopathology. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 42(05), 565-579.
- Dijkstra, J. K., Lindenberg, S. y Veenstra, R. (2007). Same-gender and cross-gender peer acceptance and peer rejection and their relation to bullying and helping among preadolescents: comparing predictions from gender-homophily and goal-framing approaches. *Developmental Psychology*, 43(6), 1377-1389.
- Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental psychology*, 39(2), 349.
- Dwyer, L. C. (2014). *Examining the Influence Strategies of Popular Elementary-aged School Children in the Broad Social Network and at the Clique Level* (Doctoral dissertation, University of Georgia).

- Eder, D. (1985). The Cycle of Popularity: Interpersonal Relations Among Female Adolescents. *Sociology of Education*, 58(3), 154-165.
- Egan, S. K. y Perry, D. G. (2001). Gender identity: a multidimensional analysis with implications for psychosocial adjustment. *Developmental psychology*, 37(4), 451.
- Eggum-Wilkens, N. D., Valiente, C., Swanson, J. y Lemery-Chalfant, K. (2014). Children's shyness, popularity, school liking, cooperative participation, and internalizing problems in the early school years. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(1), 85-
- Ellis, W. E. y Zabatany, L. (2007). Peer Group Status as a Moderator of Group Influence on Children's Deviant, Aggressive, and Prosocial Behavior. *Child Development*, 78(4),
- Emler, N. (2011). A Social Psychology of Reputation. *European Review of Social Psychology*.
- Estell, D. B., Farmer, T. W., Pearl, R., Van Acker, R. y Rodkin, P. C. (2008). Social status and aggressive and disruptive behavior in girls: Individual, group, and classroom influences. *Journal of School Psychology*, 46(2), 193–212.
- Estell, D. B., Cairns, R. B., Farmer, T. W., & Cairns, B. D. (2002). Aggression in inner-city early elementary classrooms: Individual and peer-group configurations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48(1), 52-76.
- Farmer, T. W y Rodkin, P. C. (1996). Antisocial and Prosocial Correlates of Classroom Social Positions: The Social Network Centrality Perspective. *Social Development*, 5(2).
- Fabes, R. A., Hanish, L. D., & Martin, C. L. (2003). Children at play: The role of peers in understanding the effects of child care. *Child development*, 74(4), 1039-1043.
- Farmer, T. W., Estell, D. B., Bishop, J. L., O'Neal, K. K., & Cairns, B. D. (2003). Rejected bullies or popular leaders? The social relations of aggressive subtypes of rural african american early adolescents. *Developmental psychology*, 39(6), 992.

Referencias

- Field, A. (2014). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London:Sage.
- Forsyth, D. (2009). *Group dynamics*. Cengage Learning.
- García-Bacete, F. J. y González, J. (2010). *Evaluación de la competencia social entre iguales: la sociometría y otras medidas*. Madrid: TEA Ediciones.
- García-Bacete, F. J. y Marande, G. (2013). Social Cognitive Maps. Un método para identificar los grupos sociales en contextos naturales. *Psychosocial Intervention*, 22, 61-70.
- Gazelle, H., & Ladd, G. W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child development*, 257-278.
- Gest, S. D., Jr, A. S., Masten, A. S. y Tellegen, A. (2006). Childhood Peer Reputation as a Predictor of Competence and Symptoms 10 Years Later. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(4), 507-524.
- Gifford-Smith, M. E. y Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235-284.
- Gilbert, P., Price, J. y Allan, S. (1995). Social comparison, social attractiveness and evolution: How might they be related? *New Ideas in Psychology*, 13(2), 149-165.
- González, J. y García-Bacete, F. J. (2010). *Sociomet. Programa para la realización de estudios sociométricos*. Madrid: TEA Ediciones.
- Gorman, A. H., Kim, J. y Schimmelbusch, A. (2002). The Attributes Adolescents Associate with Peer Popularity and Teacher Preference. *Journal of School Psychology*, 40(2),
- Gross-Manos, D. (2014). The Role of Peers in Children's Lives and Their Contribution to Child Well-Being: Theory and Research. En A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Fronès y J. Korbin (Eds.). *Handbook of Child Well-Being* (pp. 1843-1863). Springer Netherlands.

- Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological review*, 102(3), 458–489.
- Harter, S. y Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55(6), 1969-1982.
- Hartup, W. W. (2009). Critical issues and theoretical viewpoints. En K. H. Rubin, W. M. Bukowski y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships and groups* (pp. 3-19). New York: The Guilford Press.
- Hawley, P. H. (1999). The Ontogenesis of Social Dominance: A Strategy-Based Evolutionary Perspective. *Developmental Review*, 19(1), 97-132.
- Hawley, P. H. (2003). Prosocial and Coercive Configurations of Resource Control in Early Adolescence: A Case for the Well-Adapted Machiavellian. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(3), 279-309.
- Hawley, P. H., Little, T. D. y Card, N. A. (2007). The allure of a mean friend: Relationship quality and processes of aggressive adolescents with prosocial skills. *International Journal of Behavioral Development*, 31(2), 170-180.
- Hyde, J. S. (2014). Gender similarities and differences. *Annual review of psychology*, 65, 373-398.
- Hymel, S., Closson, L. M., Caravita, S. C. S. y Vaillancourt, T. (2011). Social Status Among Peers: From Sociometric Attraction to Peer Acceptance to Perceived Popularity. En P. K. Smith y C. H. Hart (Eds.). *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development, Second Edition* (pp. 375-392). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Hymel, S., Wagner, E., & Butler, L. J. (1990). Reputational bias: View from the peer group. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.). *Peer rejection in childhood*, (pp. 156-186). New York: Cambridge University Press.

Referencias

- Hu, L. T. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Judith Gere y Geoff MacDonald. (2010). An Update of the Empirical Case for the Need to Belong. *Journal of individual psychology*, 66.
- Killen, M., Rutland, A., & Jampol, N. S. (2009). Social exclusion in childhood and adolescence. En K. H. Rubin, W. M. Bukowski y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships and groups* (pp. 249-266). New York: The Guilford Press.
- Kornbluh, M. y Neal, J. W. (2014). Examining the many dimensions of children's popularity: Interactions between aggression, prosocial behaviors, and gender. *Journal of Social and Personal Relationships*,
- Košir, K. y Pečjak, S. (2005). Sociometry as a method for investigating peer relationships: what does it actually measure? *Educational Research*, 47(1), 127–144.
- Ladd, G. W. (1990). Having Friends, Keeping Friends, Making Friends, and Being Liked by Peers in the Classroom: Predictors of Children's Early School Adjustment? *Child Development*, 61(4), 1081-1100.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. Yale University Press.
- LaFontana, K. M. y Cillessen, A. H. (2002). Children's perceptions of popular and unpopular peers: A multimethod assessment. *Developmental Psychology*, 38(5), 635–647.
- LaFontana, K. M. y Cillessen, A. H. N. (1998, noviembre). The Nature of Children's Stereotypes of Popularity

- LaFontana, K. M. y Cillessen, A. H. N. (2010). Developmental changes in the priority of perceived status in childhood and adolescence. *Social Development, 19*(1), 130–147.
- Lease, A. M., Kennedy, C. A. y Axelrod, J. L. (2002). Children’s social constructions of popularity. *Social Development, 11*(1), 87–109.
- Lease, A. M., Musgrove, K. T. y Axelrod, J. L. (2002). Dimensions of social status in preadolescent peer groups: Likability, perceived popularity, and social dominance. *Social Development, 11*(4), 508–533.
- Lee, I. A., y Preacher, K. J. (2013a). *Calculation for the test of the difference between two dependent correlations with one variable in common* [Software de computación]. <http://quantpsy.org>.
- Lee, I. A., & Preacher, K. J. (2013b). *Calculation for the test of the difference between two dependent correlations with no variable in common* Software de computación]. <http://quantpsy.org>.
- Leung, M. C. (1996). Social networks and self enhancement in chinese children: A comparison of self reports and peer reports of group membership. *Social Development, 5*(2), 146-157.
- Luthar, S. S., & McMahon, T. J. (1996). Peer reputation among inner-city adolescents: Structure and correlates. *Journal of Research on Adolescence*.
- Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationships: A developmental account. *American psychologist, 45*(4), 513.
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Harvard University Press.
- Maccoby, E. E. (2002). Gender and group process: A developmental perspective. *Current Directions in Psychological Science, 11*(2), 54–58.

Referencias

- Maccoby, E. E., y Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences* (Vol. 1). Stanford University Press.
- Mayeux, L. y Cillessen, A. H. . (2008). It's Not Just Being Popular, it's Knowing it, too: The Role of Self-perceptions of Status in the Associations between Peer Status and Aggression. *Social Development, 17*(4), 871–888.
- Mayeux, L., Houser, J. J., & Dyches, K. D. (2011). Social acceptance and popularity: Two distinct forms of peer status. En A. H. N. Cillessen, D. Schwartz y L. Mayeux (Eds.), *Popularity in the Peer System*, (pp. 79-102) New York: The Guilford Press.
- Mayeux, L., Sandstrom, M. J. y Cillessen, A. H. (2008). Is Being Popular a Risky Proposition? *Journal of Research on Adolescence, 18*(1), 49–74.
- Masten, A. S., Morison, P. y Pellegrini, D. S. (1985). A revised class play method of peer assessment. *Developmental Psychology, 21*(3), 523-533.
- Mathur, R., & Berndt, T. J. (2006). Relations of friends' activities to friendship quality. *The Journal of Early Adolescence, 26*(3), 365-388.
- Merten, D. E. (2011). Being there awhile: an ethnographic perspective on popularity. En A. H. N. Cillessen, D. Schwartz y L. Mayeux (Eds.), *Popularity in the Peer System*, (pp. 57-78) New York: The Guilford Press.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A. y Lowell, E. L. (1976). *The achievement motive*. Oxford: Irvington
- Moreno, J. L. (1934). *Who shall survive?: A new approach to the problem of human interrelations*. Washington, DC, US: Nervous and Mental Disease Publishing
- Muñoz-Tinoco, V. (2004). *Las técnicas sociométricas y sus correlatos conductuales en la investigación evolutiva: una aplicación al estudio de las relaciones en el aula de los adolescentes sevillanos* (Trabajo de investigación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados). Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Sevilla.

- Nangle, D. W., Erdley, C. A., Newman, J. E., Mason, C. A., & Carpenter, E. M. (2003). Popularity, friendship quantity, and friendship quality: Interactive influences on children's loneliness and depression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 32*(4), 546-555.
- Neal, J. W. (2009). Social Aggression and Social Position in Middle Childhood and Early Adolescence: Burning Bridges or Building Them? *The Journal of Early Adolescence*.
- Newcomb, A. F. y Bukowski, W. M. (1983). Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. *Developmental Psychology, 19*, 856-867.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. y Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin, 113*(1), 99.
- Ojanen, T. y Findley-Van Nostrand, D. (2014). Social goals, aggression, peer preference, and popularity: Longitudinal links during middle school. *Developmental Psychology, 50*(8), 2134.
- Pallant, J. (2010). SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS (Version 18). Maidenhead: Open University Press. Recuperado de <http://www.allenandunwin.com/spss>
- Parker, J. G. y Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin, 102*(3), 357.
- Parkhurst, J. T. y Hopmeyer, A. (1998). Sociometric Popularity and Peer-Perceived Popularity Two Distinct Dimensions of Peer Status. *The Journal of Early Adolescence, 18*(2), 125-144.
- Pellegrini, A. D., Roseth, C. J., Van Ryzin, M., & Solberg, D. (2011). Popularity as a form of social dominance. En A. H. N. Cillessen, D. Schwartz y L. Mayeux (Eds.), *Popularity in the Peer System*, (pp. 123-139) New York: The Guilford Press.

Referencias

- Peters, E., Cillessen, A. H. N., Riksen-Walraven, J. M. y Haselager, G. J. T. (2010). Best friends' preference and popularity: Associations with aggression and prosocial behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 34(5), 398-405.
- Preacher, K. J. (2002). *Calculation for the test of the difference between two independent correlation coefficients* [Software de computación]. Nashville: Vanderbilt University. <http://quantpsy.org>
- Prinstein, M. J. (2007). Assessment of Adolescents' Preference- and Reputation-based Peer Status Using Sociometric Experts. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(2), 243-261.
- Prinstein, M. J. y Cillessen, A. H. (2003a). Forms and functions of adolescent peer aggression associated with high levels of peer status. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(3), 310–342.
- Prinstein, M. J. y Cillessen, A. H. . (2003b). Forms and functions of adolescent peer aggression associated with high levels of peer status. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(3), 310–343.
- Putallaz, M. y Bierman, K. L. (2004). *Aggression, antisocial behavior, and violence among girls: A developmental perspective*. The Guilford Press.
- Quiroga, Á. (2003). Introducción al análisis de datos reticulares. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra. Recuperado de <http://revista-redes.rediris.es/webredes/talleres/redes.htm>
- Rodríguez, J. A. y Mérida, F. (2004). *UCINET 6: Guía práctica de redes sociales*. Barcelona: Dpto. Sociología y Análisis de las Organizaciones. Recuperado de <http://webcasus.usal.es/edenred/documentos.htm>
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R. y Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36(1), 14.

- Rodkin, P. C. y Roisman, G. I. (2010). Antecedents and Correlates of the Popular-Aggressive Phenomenon in Elementary School. *Child Development*, 81(3), 837-850.
- Rodríguez, J. A. y Mérida, F. (2004). *UCINET 6: Guía práctica de redes sociales*. Barcelona: Dpto. Sociología y Análisis de las Organizaciones. Recuperado de <http://webcasus.usal.es/edenred/documentos.htm>
- Rose, A. J., Click, G. C., & Smith, R. L. (2011). Popularity and gender. En A. H. N. Cillessen, D. Schwartz y L. Mayeux (Eds.), *Popularity in the Peer System*, (pp. 103-122) New York: The Guilford Press.
- Rose, A. J. y Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132(1), 98.
- Rose, A. J., Swenson, L. P. y Waller, E. M. (2004). Overt and relational aggression and perceived popularity: developmental differences in concurrent and prospective relations. *Developmental Psychology*, 40(3), 378.
- Rubin, K. H., Bowker, J. C., & Kennedy, A. E. (2009). Avoiding and withdrawing from the peer group. En K. H. Rubin, W. M. Bukowski y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships and groups* (pp. 303-321). New York: The Guilford Press.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. y Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. En N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 571-645). New York: Wiley.
- Rubin, K. H., Daniels-Beirness, T. y Hayvren, M. (1982). Social and social-cognitive correlates of sociometric status in preschool and kindergarten children. *Canadian Journal of Behavioural Science* 14(4), 338.

Referencias

- Sndstrom, M. J. (2011). The Power of Popularity. En A. H. N. Cillessen, D. Schwartz y L. Mayeux (Eds.), *Popularity in the Peer System*, (pp. 219-244). New York: The Guilford Press.
- Sandstrom, M. J. y Cillessen, A. H. (2006). Likeable versus popular: Distinct implications for adolescent adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 30(4), 305.
- Salmivalli, C., & Peets, K. (2009). Bullies, victims, and bully-victim relationships in middle childhood and early adolescence. En K. H. Rubin, W. M. Bukowski y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships and groups* (pp. 322-340). New York: The Guilford Press.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. y Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research*.
- Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J. y McKay, T. (2006). Popularity, social acceptance, and aggression in adolescent peer groups: Links with academic performance and school attendance. *Developmental psychology*, 42(6), 1116.
- Stoltz, S., Cillessen, A. H. N., Berg, V. D., y Gommans, R. (2015). Popularity differentially predicts reactive and proactive aggression in early adolescence. *Aggressive Behavior*.
- Tabachnick, B. y Fidell, L. (2007). Multivariate analysis of variance and covariance. *Using multivariate statistics*, 3, 402-407.
- Terrell-Deutsch, B. (1999). The conceptualization and measurement of childhood loneliness. En K. J. Rotenberg y S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 11-33). New York: Cambridge University Press.
- Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school*. London: Rutgers University Press.

- Underwood, M. K. (2004). Gender and peer relations: Are the two gender cultures really all that different? En J. B. Kupersmidt, K. A. Dodge (Eds.). *Children's peer relations: From development to intervention. Decade of behavior*, (pp. 21-36). Washington, DC, US: American Psychological Association
- Underwood, M. K. (2007). Gender and children's friendships: Do girls' and boys' friendships constitute different peer cultures, and what are the trade-offs for development? *Merrill-Palmer Quarterly*.
- Vaillancourt, T., Brendgen, M., Boivin, M. y Tremblay, R. E. (2003). A longitudinal confirmatory factor analysis of indirect and physical aggression: Evidence of two factors over time? *Child Development*, 74(6), 1628–1638.
- Vaillancourt, T. y Hymel, S. (2006). Aggression and social status: The moderating roles of sex and peer-valued characteristics. *Aggressive Behavior*, 32(4), 396-408.
- Velázquez-Álvarez, A. y Aguilar-Gallegos, N. (2005). *Manual introductorio al análisis de redes sociales*. México, D.F.: Universidad Autónoma del Estado de México y Universidad Autónoma de Chapingo. Recuperado de http://revista-redes.rediris.es/webredes/talleres/Manual_AR5.pdf
- Waasdorp, T. E., Baker, C. N., Paskewich, B. S. y Leff, S. S. (2012). The Association Between Forms of Aggression, Leadership, and Social Status Among Urban Youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(2), 263-274.
- Wolters, N., Knors, H., Cillessen, A. H. N. y Verhoeven, L. (2013). Behavioral, Personality, and Communicative Predictors of Acceptance and Popularity in Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*,
- Xie, H., Li, Y., Boucher, S. M., Hutchins, B. C. y Cairns, B. D. (2006). What makes a girl (or a boy) popular (or unpopular)? African American children's perceptions and developmental differences. *Developmental Psychology*, 42(4), 599-612.
- Zemljič, B. y Hlebec, V. (2005). Reliability of measures of centrality and prominence. *Social Networks*, 27(1), 73-88.

ANEXOS

ANEXOS

Instrumento	Autores		Informante
A CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO DE PREFERENCIAS	GREI (2009)	DE	Informe de iguales
B CLASS PLAY	Masten, Morison y Pellegrino, (1985); Burgess, et al, (2006); GREI, 2009)		Informe de iguales
C PERCEPCIÓN DE HOSTILIDAD	GREI (2009)	DE	Autoinforme
D CUESTIONARIO DE SOLEDAD E INSATISFACCIÓN SOCIAL	Cassidy y Asher (1992)	DE	Autoinforme
E COMPETENCIA PERCIBIDA Y ACEPTACIÓN SOCIAL	Harter y Pike (1984)		Autoinforme
F CONSTRUCCIÓN DE MAPAS SOCIALES	Cairns, Perrin y Cairns (1985)	DE	Informe de iguales
G HOJA DE DATOS DE AULA Y ENTREVISTA AL PROFESORADO	GREI (2009)	AL	Informe del profesorado

ANEXO A



Cuestionario de preferencias (SOCIOMET)

Nombre y Apellidos: _____

Curso: ____

Colegio: _____

Fecha: ____

De todas las niñas y niños de esta clase que están aquí en las fotos

1º Señala con quién **te gusta estar** más ¿Por qué?

2º ¿Con qué otros niños o niñas **te gusta estar** más? ¿Por qué?

ORDEN	NOMBRE	Lista GREI	G	Lista Sociomet
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

Anexos

De todos los niños y niñas de esta clase que están aquí en las fotos

1º Señala con quién **te gusta estar menos** ¿Por qué?

2º ¿Con qué otros niños o niñas **te gusta estar menos**? ¿Por qué?

ORDEN	NOMBRE	Lista GREI	G	Lista Sociomet
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

ANEXO B

Revised Class Play (RCP, Wojslawowicz, Rubin, Burgess, Booth-LaForce & Rose-Krasnor, 2006; adaptación del grupo GREI, 2010).

Nombre: _____ Colegio: _____ Aula: _____ Entrevistadora

Ahora imagínate que vamos a hacer una obra de teatro en clase, que tú eres la directora/el director y tus compañeros van a ser los actores y las actrices. Te vamos a ir diciendo una serie de papeles en la obra y tú tienes que nombrar a tres compañeros para cada papel; recuerda que no puedes nombrarte a ti mismo.

¿Qué tres compañeros o compañeras de tu clase harían mejor el papel de alguien que...?

y para seguir [hay alguien con quién más..., a quién más...]

	Nom.1	Nº lista1	Nom.2	Nº lista2	Nom.3	Nº lista3
1. Es divertido y tiene sentido del humor. [nos hace reír]						
2. Sigue las reglas (no hace trampas en los juegos, espera su turno en la fila,...).						
3. Se mete en muchas peleas						
4. Es muy mandón/a.						

Anexos

5. Interrumpe a los otros niños/as en clase cuando están hablando o trabajando.						
6. Es muy tímido/a. [le da vergüenza]						
7. A quién algunos/as de la clase le pegan, lo empujan, le dan patadas o le hacen daño muchas veces.						
8. Se le ocurren cosas interesantes, tiene buenas ideas para jugar.						
9. Es amable y cariñoso/a con otros niños y niñas.						
10. Insulta o amenaza muchas veces a otros niños o niñas. [DIBUJO]						
11. Dice a otros niños: <i>“Ya no me junto contigo/Ya no te ajunto”</i> , <i>“Ya no eres mi amigo”</i> .						
12. No presta atención al profesor.						
	Nom.1	Nº lista1	Nom.2	Nº lista2	Nom.3	Nº lista3
13. Tiene muchas amigas y amigos.						

14. Es un/a llorica, enseguida se disgusta. Se disgusta por nada, a la mínima.					
15. A quién muchos niños dicen cosas desagradables, le insultan o se burlan. [DIBUJO]					
16. A quien hacen caso muchos niños/a de la clase [lo escuchan, hacen lo que él/ella dice].					
17. Se burla de los demás.					
18. Ayuda a otros niños/as cuando lo necesitan.					
19. Es el que menos gusta de la clase, el menos favorito.					
20. Dice cosas malas o feas de otros niños cuando no están. [DIBUJO]					
21. Cuando no le salen las cosas como él/ella quiere, tira las cosas, da pataletas, grita... (pierde los nervios).					
22. A quien muchos de la clase eligen en último lugar para jugar o trabajar.					
23. Le da vergüenza hablar delante de los demás, en voz alta. [se pone colorado/a, nervioso/a]					

Anexos

24. <u>Casi nunca</u> consigue que otros niños/as le hagan caso [casi nadie lo escucha, casi nadie hace lo que él/ella dice]. [DIBUJO]					
25. Defiende a los demás cuando alguien se mete con ellos.					
26. Muchas veces está un poco triste.					
27. Es el favorito de casi todos los niños/as de la clase. [a muchos niños les gusta estar con él/ella]					
28. Pega muchas veces a otros niños o niñas.					
29. Casi siempre soluciona los problemas hablando y de buenas maneras.					
30. Dice a otro niño/a: <i>“no puedes jugar con nosotros hasta que no hagas lo que te digamos”</i> .					
31. Casi siempre está solo/a, casi nunca juega con otros niños					
32. Casi nunca está en su sitio. Casi siempre está dando vueltas por la clase					

33. Cuando no quiere escuchar a otro/a niño/a se da la vuelta (le da la espalda) o se tapa los oídos con las manos y dice "No quiero escucharte ".				
34. Comparte sus cosas con los/las demás niños/as.				
35. Alguien que cuando hace daño a otros lo hace para conseguir cosas que le interesan (ganar, ser quien manda, quedarse con cosas que le gustan..."				

ANEXO C

PERCEPCIÓN DE HOSTILIDAD IGUALES (GREI, 2009)

Nombre y apellidos:

Colegio:

Aula:

Fecha:

Ahora te vamos a hacer unas preguntas sobre ti mismo. En el último mes, ¿te han pasado algunas de estas cosas?:

Nunca Pocas veces Bastantes veces Casi todos los días

	1	2	3	4
Algunos niños de la clase te insultan, te ponen mote y te dicen cosas feas o desagradables				
Algunos niños de la clase te pegan, te empujan o te dan patadas				
Algunos niños de la clase te tratan mal o te hacen llorar				
Algunos niños de la clase te chinchán, hacen rabiar, enfadar				
Algunos niños de la clase te dejan fuera de los juegos y no quieren estar contigo				
Algunos niños de la clase te obligan a hacer cosas que no quieres hacer.				
Algunos niños de la clase se burlan y se ríen de ti.				
Algunos niños de la clase intentan que otros niños no sean amigos tuyos.				

ANEXO D

CUESTIONARIO DE SOLEDAD E INSATISFACCIÓN SOCIAL

Nombre y Apellidos: _____ Curso: _____

Colegio: _____ Fecha: _____

Ahora voy a hacerte algunas preguntas sobre las **cosas que haces en tu colegio y cuánto te gustan**. A cada pregunta puedes contestar: **“NO”** cuando algo no te ocurra o no te guste nunca; **“A VECES”**, cuando algo te ocurra o te guste unas veces sí y otras no y **“SÍ”** cuando algo te ocurra o te guste siempre.

	No	A veces	Si
En el colegio, ¿te resulta fácil hacer <u>nuevos</u> amigos o amigas?			
¿Te gusta leer?			
En el colegio, ¿tienes otros niños o niñas con los que hablar? [hablas con otros niños de tus cosas?]			
En clase, ¿se te da bien trabajar con otros niños o niñas?			
¿Ves mucho la televisión?			
En el colegio, ¿te resulta difícil hacer amigos o amigas?			
¿Te gusta el colegio?			
En el colegio, ¿tienes <u>muchos</u> amigos o amigas?			
¿Te sientes solo, sola, en el colegio?			
¿Puedes encontrar un amigo o una amiga cuando lo necesitas?			

Anexos

¿Haces mucho deporte?			
En el colegio, ¿te resulta difícil gustar a otros niños? [¿te cuesta caer bien a otros niños?; ¿te cuesta caer simpático a otros niños?]			
¿Te gustan las matemáticas?			
En el colegio, ¿tienes niños o niñas con los que jugar?			
¿Te gusta la música?			
En el colegio, ¿te llevas bien con otros niños o niñas? [¿te las apañas bien con otros niños?; ¿te las arreglas con otros niños?]			
En clase, ¿sientes que te dejan fuera en algunas cosas? [¿sientes que no te hacen caso...?; ¿sientes que te dan de lado ...?]			
En el colegio, ¿hay niños o niñas a los que puedes acudir cuando necesitas ayuda?			
¿Te gusta pintar y dibujar?			
¿Es difícil <u>para ti</u> llevarte bien con los compañeros en el colegio?			
En el colegio, ¿Te encuentras solo? [¿estás solo, sola?]			
¿Les gustas (tú) a los niños y niñas de tu clase? [¿Caes bien a los niños y niñas de tu clase?]			
¿Te gusta jugar a los videojuegos? [Wii, Nintendo,...]			
¿Tienes amigos o amigas en el colegio?			

ANEXO E

ESCALA DE COMPETENCIA PERCIBIDA DE LOS NIÑO/AS. ADAPTACIÓN DEL GRUPO GREI (2010)

Nombre:.....

Colegio..... Aula:..... Fecha:.....

*“Esto que tengo aquí es algo así como un juego de dibujos y se llama **CUÁL ES EL NIÑO/A MÁS PARECIDO A MÍ**. En cada dibujo voy a contarte qué están haciendo cada uno de los niño/as y luego quiero que me digas qué niño/a se parece más a ti.*

Por ejemplo (señalando cada dibujo), *“este niño/a está casi siempre contento y este otro niño/a está casi siempre triste. Ahora quiero que me digas cuál de estos dos niño/as es más parecida a ti”*. Después de que haya elegido a quién se parece más (por ejemplo, el más contento), se le pregunta: *“¿Tú estás SIEMPRE contento? (señalando el círculo grande debajo del niño/a contento) o “¿Estás contento A VECES? (señalando el círculo pequeño).*

Siempre se empieza leyendo el dibujo que el niño/a tiene a su izquierda. Se alterna el orden en el que se le dicen las dos alternativas (círculo grande o pequeño). Si señala en medio de dos círculos se le insiste preguntándole a quién se parece la mayor parte del tiempo. Cuando en la lámina hay una flecha que señala a un niño/a, hay que señalar con el dedo a ese niño/a para que la comparación se haga con ese niño/a.

1. Este niño/a es bueno con los números y este otro niño/a no es muy bueno con los números.	1	2	3	4
2. Este niño/a tiene pocos amigos y este otro tiene un montón de amigos.	4	3	2	1
3. Este niño/a es bueno columpiándose y este otro niño/a no es muy bueno columpiándose.	1	2	3	4
4. Los papás de este niño/a le dejan ir a merendar a casa de sus amigos/as y los papás de este otro niño/a NO le dejan ir a merendar a casa de sus amigos/as .	1	2	3	4
5. Este niño/a NO sabe muchas cosas del colegio y este otro niño/a sabe de todo.	4	3	2	1
6. Muchos niño/as comparten sus juguetes con este niño/a y con este otro niño/a sólo unos pocos comparten sus juguetes.	1	2	3	4
7. Este niño/a NO es muy bueno escalando y este otro niño/a es bueno escalando.	4	3	2	1
8. Esta <u>mamá (o papá)</u> NO lleva a su hijo/a a sitios que le gustan y esta otra <u>mamá (o papá)</u> le lleva a sitios que le gustan.	4	3	2	1
9. Este niño/a sabe leer y este otro niño/a no sabe leer.	1	2	3	4

10. Este niño/a NO tiene muchos amigos/as con los que jugar y este otro niño/a tiene muchísimos amigos/as con los que jugar.	4	3	2	1
11. Este niño/a es buenísimo botando la pelota y este otro niño/a no es muy bueno botando la pelota.	1	2	3	4
12. Esta <u>mamá</u> o (<u>papá</u>) le cocina a su hijo/a muchas comidas que le gustan y esta otra mamá (o papá) le cocina pocas comidas que le gustan	1	2	3	4
13. Este niño/a NO es muy bueno escribiendo palabras y este otro niño/a es buenísimo escribiendo palabras	4	3	2	1
14. Este niño/a tiene muchos amigos para jugar en el patio y este otro niño/a no tiene muchos amigos para jugar en el patio.	1	2	3	4
15. Este niño/a NO es muy bueno saltando y este otro niño/a es muy bueno saltando	4	3	2	1
16. Este <u>papá</u> (o <u>mamá</u>) le lee muchos cuentos a su hijo/a y este otro <u>papá</u> (o <u>mamá</u>) no le lee mucho.	1	2	3	4
17. Este niño/a se sabe las letras y este otro niño/a no sabe muy bien las letras.	1	2	3	4
18. Este niño/a está solo a veces porque los demás niño/as no le buscan para jugar y a este otro niño/a normalmente le buscan para jugar.	4	3	2	1

19. Este niño/a corre muy rápido y este otro niño/a no corre muy rápido.	1	2	3	4
20. Los papás de este niño/a no le dejan ir a dormir a casa de sus amigos y los papás de este otro niño/a le dejan ir a dormir a casa de sus amigos	4	3	2	1
21. Este niño/a NO es muy bueno sumando y este otro niño/a es muy bueno sumando	4	3	2	1
22. Muchos niño/as quieren sentarse al lado de este niño/a y pocos niño/as quieren sentarse al lado de este otro niño/a.	1	2	3	4
23. Este niño/a NO es muy bueno saltando a la comba y este otro niño/a es muy bueno saltando a la comba.	4	3	2	1
24. Este <u>papá (o mamá)</u> NO habla mucho con su hijo y este otro <u>papá (o mamá)</u> habla mucho con su hijo.	4	3	2	1

The Pictorial Scale of Perceived Competence and Acceptance For Young Children. Autores: Harter, S. & Pike, R. (1981)

Escala de Competencia percibida de los niño/as. Adaptación del grupo GREI (2010)

2) ¿Hay otros niños o niñas que también juegan juntos? [¿Quiénes?]? (En cada grupo anotar el nombre, nº de lista y género de cada niño-a que nombre)

GRUPO5			GRUPO5			GRUPO6		
Nombre	L	G	Nombre	L	G	Nombre	L	G

(SI ES NECESARIO) PREGUNTAS COMPLEMENTARIAS DETRÁS

3A) Si NO ha nombrado a ninguna chica: ¿Hay NIÑAS que juegan juntas muchas veces?

GRUPO7			GRUPO8		
Nombre	L	G	Nombre	L	G

3B) Si NO ha nombrado a ningún chico: ¿Hay NIÑOS que juegan juntos muchas veces?

GRUPO9			GRUPO10		
Nombre	L	G	Nombre	L	G

Anexos

4) Para identificar a niños SIN GRUPO (aislados, solitarios). - ¿Hay algún niño o niña que va muchas veces solo/sola (NO juega con nadie)?

5) - En el caso que no se haya incluido en ningún grupo, ¿Y tú qué? ¿Con quién juegas muchas veces?

GRUPO11		
Nombre	L	G

Si NO se incluye en ningún GRUPO (escribir su nombre aquí)

ANEXO G

Nº DE LISTA, APELLIDOS Y NOMBRE DEL ALUMNO/A	GÉNERO	EDAD	GRUPO PROC.	ASISTENCIA	ÉTNIA	COMP. SOCIAL (1-10)	RENDIMIENTO (1-10)				INMIGRANTE			OBSERVACIONES
							MAT	CAST	VAL	EF	NACIONALIDAD	Tiempo España	DOM Leng.	
2														
3														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														
13														
14														
15														
16														
17														
18														
19														
20														

GÉNERO: Chica=1 y Chico =0; **EDAD:** años; **0** (por debajo de la norma), **1** (edad normativa), **2** (por encima de la edad normativa. Consignar el número de años en observaciones) A rellenar sólo en el caso de que no sea la edad normativa; **GRUPO DE PROCEDENCIA:** **A** (infantil A), **B** (infantil B), **C** (infantil C)... **W** (alumno del centro repetidor de primero), **X** (alumno nuevo en el centro, procedente de infantil), **Y** (alumno nuevo en el centro sin previa escolarización), **Z** (alumno nuevo en el centro y repetidor de primero); **ASISTENCIA:** **R** (Asiste regularmente a clase), **B** (Absentismo Bajo: 1-5 días al mes), **M** (Absentismo Medio: 6-11 días al mes), **A** (Absentismo Alto: Más de 11 días al mes); **ÉTNIA:** Gitana, Árabe...o RAZA (Negra, Oriental, Mulata/Mestiza); **ESTIMACION DE COMPETENCIA SOCIAL Y DEL RENDIMIENTO**

Anexos

ACADEMICO Escala: 1 (Muy bajo). 2 (bajo). 3 (medio). 4 (alto). 5 (muy alto). **INMIGRANTE: Nacionalidad** sólo consignar si los dos padres son de nacionalidad no española. **Tiempo en España** en meses. Si ha rellenado la columna nacionalidad y el niño es español escribir "español". **Dominio de la Lengua:** No Comunica (0), Aceptable (1), Bueno (2).

Nº DE LISTA, APELLIDOS Y NOMBRE DEL ALUMNO/A	NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (cuando proceda marcar con X o X?)										APOYO	HORAS DE APOYO (Semanal)					MEDIDAS		OBSERVACIONES
	DF	DI	DAU	DVI	NAL	DA	PC	TGD	ACP	PT		CE	AL	RE	OTR O	T	RE	AC	
2																			
3																			
5																			
6																			
7																			
8																			
9																			
10																			
11																			
12																			
13																			
14																			
15																			
16																			
17																			
18																			
19																			
20																			

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: si el profesor piensa que el alumno presenta alguna necesidad, pero ésta no está diagnosticada, se señalará con una cruz acompañada con un interrogante (X?). **DF** (Deficiencias físicas), **DI** (Deficiencia intelectual); **DAU** (Deficiencia auditiva); **DVI** (Deficiencia visual); **NAL** (Necesidades de Audición y Lenguaje); **DA** (Dificultades de Aprendizaje). **PC** (Problemas de conducta), **TGD** (trastorno general del desarrollo) **AC** (Altas capacidades). **APOYOS QUE RECIBE:** Marcar con una X. **HORAS DE APOYO:** **PT** (Pedagogía Terapéutica), **CE** (Compensación Educativa); **AL** (Audición y Lenguaje) **RE** (Refuerzo educativo en el aula). **OTROS** (Otros profesionales, dentro o fuera del aula. Consignar profesional y tipo de apoyo en Observaciones) **T** (Total). **MEDIDAS RE** (Refuerzo Educativo); **AC** (Adaptación Curricular)

Colegio: _____ Localidad: _____

Etapla Educativa: _____ Curso/Clase: _____

Programa Lingüístico _____ Fecha: _____

Tutor-a:

Experiencia docente en Educación Primaria (en años escolares, incluye actual) _____

Exp. Docente en EI _____ Exp. Docente en 1C-EP _____ Años en el centro (incluye actual) _____

Formación en convivencia recibida: SÍ / NO

Otros profesores/especialistas que intervienen en el aula (Nombre y Asignatura)

1) _____ 4)

2) _____ 5)

3) _____ 6)

Anexos

Programas en los que participa el Centro/Ciclo:

	Si-No	Actividades en clase
Compensatoria		
Educación para la Paz		
Animación lectora		
Coeducación		

1-. ¿Cómo describiría a su clase?

2.- ¿Cómo son las relaciones dentro del grupo-aula?
de 1 a 5*: _____

Valoración global de la clase

3.- ¿Cómo es el comportamiento del grupo-aula?
de 1 a 5: _____

Valoración global de la clase

4.- ¿Cómo es el rendimiento del grupo-aula?
clase de 1 a 5: _____

Valoración global de la

Respecto a los tres aspectos anteriores, ¿Qué niños/as le preocupan más de la clase? ¿Por qué? (Nombre y N° Lista)

Por sus Relaciones con los demás:

Anexos

Por su Comportamiento en clase:

Por su Rendimiento actual:

*Escala del 1 al 5: 1 (Muy bajo). 2 (bajo). 3 (medio). 4 (alto). 5 (muy alto).