

# RELACIONES ENTRE PARES: ACEPTACIÓN, RECHAZO, VICTIMIZACIÓN, AGRESIÓN. SU IMPORTANCIA PARA EL DISEÑO DE INTERVENCIONES EN SALUD MENTAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA

## PEER RELATIONSHIP: ACCEPTANCE, REJECTION, VICTIMIZATION, AGGRESSION. THE IMPORTANCE OF THIS ISSUE FOR THE DESIGN OF MENTAL HEALTH INTERVENTIONS IN PRIMARY EDUCATION

Carolina Greco

### Resumen

Los objetivos del trabajo fueron: (a) identificar el status de aceptación, rechazo, agresión y victimización entre escolares y (b) describir la relación entre aceptación, rechazo, victimización y agresión. Participaron 114 escolares de 4° a 7° grado, entre 9 y 14 años de edad ( $M = 10.67$ ,  $DS = 1.70$ ) de una escuela primaria estatal de Mendoza. Se utilizó el Cuestionario Bull de Relaciones Socio afectivas en el Aula (Méndez & Cerezo, 2010). Los resultados indicaron que ninguno de los escolares identificados como aceptados, fueron nominados como rechazados, agresivos o víctimas. Quienes fueron rechazados, fueron considerados agresores en 4° y 5° grado, tal patrón no se presentó en 6° y 7° grado. El abordaje del acoso escolar debería contemplar la dinámica grupal y no solo las características individuales.

**Palabras clave:** Relaciones entre pares, aceptación-rechazo, victimización-agresión, escuela, infancia.

### Abstract

The aims of the study were: (a) To identify the status of acceptance, rejection, aggression, victimization among peers and (b) to describe the relationship among acceptance, rejection, aggression, victimization. Participants: 114 school children from 4th to 7th grade, between 9 and 14 years of age ( $M = 10.67$ ,  $SD = 1.70$ ), from a state primary school in Argentina. The Bull Questionnaire of Socio-Emotional Relationships in the Classroom (Méndez & Cerezo, 2010) was used. The results indicated that the schoolchildren who were labeled as accepted were not rejected, victims or aggressors. In 4th and 5th grade, those who were rejected were also labeled as aggressors, but not so in 6th and 7th grade. The intervention of bullying should consider group dynamics and not just the individual characteristics.

**Key words:** Peer relationship, acceptance-rejection, victimization-aggression, school, childhood.

Recibido: 01-03-16 / Aceptado: 24-02-17

## INTRODUCCIÓN

La experiencia con pares constituye un importante contexto para el desarrollo socioemocional en la infancia. En el marco de este contexto los niños y niñas adquieren habilidades, comportamientos, actitudes, valores y experiencias que inciden y pro-

mueven su funcionamiento afectivo, social y cognitivo a lo largo de la vida (Rubin, Bukowski & Parker, 2006). Las relaciones interpersonales entre pares pueden teñirse de matices positivos y desarrollo de recursos como así también de situaciones negativas y estresantes como la violencia entre pares.

En el marco del estudio de la violencia escolar entre pares se le ha dado un significativo énfasis a los fenómenos denominados bullying en el mundo anglosajón o acoso escolar en la mayoría de los países de América Latina. El término bullying fue acu-

ñado por Olweus (1993) para referirse a una forma específica de maltrato entre escolares caracterizada por ser intencionada y persistente en el tiempo, de un alumno o grupo de ellos hacia otro alumno o grupo sin que medie provocación ni posibilidad de respuesta. Estos agresores o bullies suelen actuar movidos por el deseo de poder, de intimidar, dominar y hasta en ocasiones estar motivados por diversión. En estas circunstancias la víctima generalmente está desprotegida sin, apoyo alguno, ni posibilidad de defensa. Las agresiones se caracterizan por ser físicas, verbales como por ejemplo insultos, burlas, amenazas, rumores que disminuyen la estima de sí. También la exclusión social, aislamiento, y agresiones que atentan contra la propiedad y acoso sexual son formas de violencia.

Sin embargo el fenómeno de acoso escolar no se limita a la interacción entre víctimas y agresores hay que entenderla a la luz de los procesos grupales (Cerezo, 2006; Lucas Molina, Pulido Valero y Solbes Canales, 2011). Las dinámicas grupales ponen en juego roles, mecanismos y estrategias que originan y sostienen las situaciones de violencia escolar. Al respecto Bukowski & Sippola (2001) refieren que los esfuerzos por entender las experiencias entre pares sin considerarlas como procesos grupales difícilmente puedan ser comprendidas en su profundidad.

De este modo si se entiende el acoso escolar como un fenómeno grupal es necesario, entonces, el análisis de las relaciones sociales entre escolares en el aula y en este sentido una alternativa es la evaluación del status sociométrico y su relación con los fenómenos de violencia escolar. Recientes estudios señalan que no todos los escolares que son nominados como rechazados en su grupo de pares son agresivos así como también no todos los escolares populares en su grupo de pares presentan una funcional adaptación (Estévez, Emler, Cavac & Inglés, 2014; Estévez, Herrero, Martínez & Musitu, 2006). Para algunos niños/as y adolescentes la reputación se logra mediante la implicación en conductas transgresoras y violentas en el aula (Luthar & Ansary, 2005). Sin embargo, investigaciones también señalan la asociación entre el comportamiento violento y la escasa aceptación social en el grupo de iguales (Franz & Gross, 2001; Gifford-Smith & Brownell, 2003). En este sentido es necesario profundizar en el estudio del fenómeno de la violencia escolar a la luz de los procesos grupales.

Al estudiar el status sociométrico por medio de la nominación de pares hay autores que distinguen entre el status de aceptación en el grupo de pares y la percepción de popularidad. Así aquellos escolares nominados como aceptados dentro del grupo de pares presentarían comportamientos prosociales, buen compañerismo y se caracterizarían por ser agradables y confiables (Cillessen & Mayeux, 2004; Schwartz et al., 2010).

En línea con lo expuesto Lucas Molina, Pulido Va-

lero y Solbes Canales (2011), refieren que los niños con un estatus de aceptación dentro de su aula son quienes ejercen en mayor medida el rol de defensor, posiblemente porque para asumir dicho papel necesitan contar con el apoyo y la aceptación de sus compañeros, en este sentido, es que no serían considerados ni víctimas ni agresores. Los niños que poseen un status de aceptación en su grupo de pares no estarían dispuestos a perder el afecto por parte de sus compañeros a costa de la popularidad (Veenstra et al., 2010) y en esta línea es que procuran no ser rechazados ni formar parte de la dinámica bullying.

Sin embargo quienes son nominados como populares presentarían un patrón comportamental no tan definido caracterizado tanto por comportamientos de índole prosocial como así también por comportamientos agresivos, esta diferenciación entre el status de aceptación y popularidad se acentuaría a partir de la mediana infancia (LaFontana & Cillessen, 1998). Ser aceptado no necesariamente implica ser popular. Aquel escolar nominado como popular tendería a comportarse de manera más arrogante, individualista a costa de conseguir el poder en su grupo de pares (Cillessen & Mayeux, 2004).

El presente estudio se focalizará en el status de aceptación y rechazo ya que son las posiciones sociométricas más estudiadas en la temática (Estévez et al., 2014).

Aceptación se refiere al número de vínculos fuertemente positivos que un niño/a tiene con otros miembros de su grupo de pares. Los vínculos de aceptación son experimentados por los niños/as como una forma positiva de afecto asociada a su deseo de estar con alguien más. En este sentido, la aceptación es en gran medida, sino completamente sinónimo de gusto y es una propiedad básica de la amistad.

El status de rechazo hace referencia al número de vínculos negativos que un niño/a tiene con otros miembros del grupo. Los vínculos rechazados son una forma negativa de afecto, asociada al deseo de un niño/a de mantenerse alejado de otro niño/a. El rechazo es en gran parte, sino completamente un sinónimo de desagrado (Cillessen & Bukowski, 2000, p.12).

La aceptación social está relacionada con bienestar psicológico, alta autoestima, buen rendimiento académico y un sentimiento positivo dentro del grupo. El rechazo social se relaciona con el aislamiento, marginación, maltrato, rechazo o acoso (Mateu Martínez, et al., 2013). Investigaciones en la temática indican la asociación entre comportamiento violento y escasa aceptación social en el grupo de iguales (Franz & Gross, 2001; Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu, 2008; Lucas Molina et al., 2011).

Los escolares rechazados en su grupo de pares se perciben a ellos mismos con dificultades en sus

habilidades sociales y bajas expectativas de logro en sus interacciones sociales y como consecuencia de ellos están en riesgo de quedar excluidos, marginados y en soledad con un desarrollo socioemocional empobrecido (Estévez et al., 2009). Los mismos presentarían dificultades emocionales asociadas al procesamiento de información social, lo cual se traduciría en dificultades en el manejo de situaciones que requieren empatía. En este sentido la mayoría de las veces tenderían a atribuir intenciones de hostilidad hacia sus pares en situaciones de ambigüedad respondiendo inapropiadamente a signos sin considerar los efectos de estas reacciones entre sus pares (Estévez et al., 2014).

En línea con lo planteado una investigación realizada en Argentina por Moreno e Ison (2002), refieren que aquellos escolares que son rechazados en su grupo de pares son considerados agresivos por sus compañeros por presentar conductas agresivas y falta de habilidades sociales para poder solucionar problemas interpersonales, por lo cual tienden a no ser aceptados en su grupo de pares.

Un estudio específico sobre género, status sociométrico y comportamiento agresivo (Eunju, 2009) señaló que el comportamiento agresivo fue asociado con un status de rechazo entre varones y no entre niñas. Al respecto Rubin, Bukowski & Parker (2006), Underwood (2013) refirieron en sus investigaciones que el comportamiento agresivo es un predictor del rechazo entre pares, especialmente entre los varones.

Además del género, Eunju (2009) describe que la edad es una variable relevante al estudiar la relación entre violencia escolar y status sociométrico. Así señala que a finales de la mediana infancia o comienzo de la adolescencia las normas, ideales, códigos y acuerdos en las relaciones interpersonales también comienzan a cambiar. El comportamiento agresivo en esta edad representa un desafío y reto a las normas existentes creadas por los adultos y en este sentido es que el comportamiento agresivo es más aceptado dentro del grupo de pares en esta franja etaria que en edades inferiores. Así la relación entre rechazo y agresión tendería a ser más débil entrando a la adolescencia (Eunju, 2009).

Asimismo en el inicio de la adolescencia comienza a existir un interés romántico en las relaciones vinculares entre varones y niñas que podría estar incidiendo a la hora de analizar la relación entre aceptación/rechazo y victimización/agresión. En el caso de las niñas, algunas de ellas valoran a los varones que poseen un status de popularidad en el grupo de pares aún a costa de que realicen algún tipo de comportamiento agresivo sea directo o indirecto y al mismo tiempo los varones serían cuidadosos de tener algún tipo de comportamiento agresivo con las niñas con las cuales tendrían un interés

romántico y no estarían dispuestos a perder su afecto (Veenstra et al., 2010).

Otra variable posible de considerar a la hora de analizar la relación entre el fenómeno de violencia escolar y el status sociométrico es el tipo de comportamiento agresivo. Kerestes y Milanovic (2006) señalan que entre los escolares de los grados superiores existiría una tendencia a no rechazar aquellos compañeros que realizan comportamientos de tipo agresivos caracterizados por un tipo de "agresión indirecta". El comportamiento "agresivo indirecto" es definido como un tipo de comportamiento especulador y manipulador, en el cual el agresor tendería a manejar a los compañeros para generar malestar o atacar a la víctima, en otras palabras, usaría la estructura social para lastimar a la víctima (véase Crick, 1996). Al respecto Kerestes y Milanovic (2006) refieren que los escolares de los grados superiores tenderían a emplear este tipo de comportamiento agresivo indirecto y por lo tanto quienes son nominados como agresivos no serían rechazados por su grupo de pares.

En línea con lo planteado Eunju (2009) refiere que las niñas tenderían a poner en juego un tipo de agresión relacional. La naturaleza del tipo de comportamiento agresivo relacional radica en el uso de un tipo de agresión muy sofisticado para lastimar a otro niño o niña. La agresión relacional es un tipo de comportamiento agresivo centrado en la amenaza de exclusión de un niño/a del círculo íntimo. Así el escolar o la escolar sentiría miedo de quedar excluida y en este sentido soportaría los malos tratos a costa de no quedar excluida.

Considerando entonces la necesidad de describir la relación entre el fenómeno de acoso escolar y el status social en el ámbito escolar se propuso un estudio descriptivo cuyos los objetivos fueron: (a) identificar el status social de aceptación y rechazo de los escolares en su grupo de clases en 4º, 5º, 6º y 7º grado; (b) detectar los escolares implicados en la dinámica de acoso escolar asociados al agresor y a la víctima en 4º, 5º, 6º y 7º grado y (c) explorar la relación entre aceptación / rechazo y víctima/agresor en los escolares de 4º, 5º, 6º y 7º grado.

## MÉTODO

**Diseño:** se utilizó un diseño no experimental de tipo transversal descriptivo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

**Muestra:** Estuvo compuesta por un total de 114 escolares de 4º a 7º grado, de ambos géneros entre 9 y 14 años de edad ( $M= 10.67$ ,  $DS= 1.70$ ) pertenecientes a una escuela primaria de gestión estatal de la provincia de Mendoza, descrita por la Dirección General de Escuelas de ámbito urbano-marginal. Se presenta la distribución de los escolares por grado, género y edad (ver tabla 1).

Instrumento: Cuestionario Bull de Relaciones Socio afectivas en el Aula (Méndez & Cerezo, 2010). El test Bull-s es un cuestionario de aplicación colectiva, centrado en el análisis de la estructura interna del aula, permite analizar las características socioafectivas del grupo. Se basa en la metodología de la sociometría y utiliza la técnica de nominación de pares. Está compuesta por 15 ítems y diseñado en torno a tres dimensiones de información: 1) Posición Sociométrica, 2) Dinámica Acoso Escolar y 3) Variables Situacionales de la dinámica del acoso escolar. Recaba información desde una doble perspectiva: la de los alumnos y la de los profesores. En este estudio se tuvo en cuenta la dimensión 1 y 2 del cuestionario por ser acordes a los objetivos planteados y se consideró la perspectiva del alumno debido a los objetivos planteados y viabilidad del estudio.

### Procedimiento

Se solicitó autorización a las autoridades escolares a fin de hacerles conocer el proyecto de investigación y la modalidad de trabajo. Se organizó junto a la directora de la escuela una reunión con los padres para explicar en qué consistía este trabajo y solicitarles por escrito el consentimiento informado. La técnica se aplicó de manera grupal en cada grado, en horario escolar. Se procuró que durante la realización del mismo no hubiera dudas en cuanto a las consiguas, así como también se brindó el tiempo suficiente para su realización. Se especificó la importancia de responder al cuestionario teniendo en cuenta a todos los compañeros de grado aunque ese día estuvieran ausentes.

### Análisis de los datos

Por medio de tablas de doble entrada se llevó a cabo la sociomatrix de elecciones y de rechazo correspondiente a los ítems 1 y 2 del cuestionario: 1. ¿A quién elegirías como compañero/a de grupo en clase? y 2. ¿A quién no elegirías como compañero/a?. Los valores sociométricos individuales considerados en este trabajo fueron:

Estatus de elecciones: es el número total de elecciones recibidas (ER). Se consideró en este estudio como aceptado a quien tuviera la mayor frecuencia de elecciones recibidas (ER) y que no hubiera recibidos elecciones de rechazos (RR) por parte de sus pares (Cerezo, 2006).

Estatus de rechazo: es el número total de rechazos recibidos (RR). Se consideró en este estudio como rechazado a quien obtuviera la mayor frecuencia de rechazos (RR) y que no hubieran recibidos ninguna nominación de elección (ER) por parte de sus pares (Cerezo, 2006).

Para identificar quienes están implicados en la dinámica del acoso escolar asociados al agresor y a la víctima se utilizaron los ítems 7 y 8 del mencionado cuestionario (¿Quiénes maltratan o pegan a sus compañeros? y ¿Quiénes suelen ser los/las víc-

timas?). Se consideraron nominados como víctima o agresor aquellos escolares que fueron nominados por el 25% o más de los compañeros del grado, por el contrario aquellos nominados por debajo del 25% no fueron considerados ni víctimas ni agresores (Cerezo, 2006).

## RESULTADOS

Los resultados se describirán por grado con el propósito de atender a las dinámicas grupales propias de cada grado.

### Cuarto grado

Un total de 28 escolares conformaron cuarto grado, de los cuales 10 fueron niñas y 18 varones. El grado completo presentó una media de edad de 9.7,  $DS = 0.26$ . La sociomatrix de aceptación permitió identificar 3 escolares aceptados en este grupo de pares: un varón (escolar identificado con el número 11) y dos niñas (escolares identificadas con los números 23 y 28 respectivamente). Los tres escolares obtuvieron la mayor frecuencia de elecciones por parte de sus compañeros. Es decir fueron los escolares que más veces fueron elegidos por sus compañeros a la hora de conformar un grupo en clases. Cada uno recibió un total de 8 elecciones por parte de sus compañeros, siendo cero el puntaje mínimo y 27 el puntaje máximo posible de obtener. Los escolares mencionados no recibieron ninguna elección de rechazo por parte de sus compañeros ni fueron nominados como agresores y/o víctimas en la dinámica del acoso escolar.

Con respecto a la sociomatrix de rechazo se hallaron dos escolares varones (escolares identificados con los números 17 y 18 respectivamente). Los dos escolares fueron los niños que más veces fueron nominados como rechazados por sus compañeros. Cada uno recibió un total de 18 elecciones de rechazo por parte de sus compañeros, siendo 0 el puntaje mínimo posible de obtener y 27 el puntaje máximo. Es de destacar que los escolares 17 y 18 no obtuvieron ninguna nominación de aceptación.

En lo que respecta al análisis de la dinámica de acoso escolar el 35,7% de los escolares nominó al escolar 17 (varón) como víctima, mientras que el 67% de los escolares también lo mencionó como agresor. Asimismo el escolar 18 fue nominado en un 39,3% como agresor pero no como víctima. Del mismo modo un 32% de los escolares de cuarto grado identificaron al escolar 10 (varón) y al escolar 15 (varón) como víctima con un 25%. Por otra parte el 67% de los escolares nominaron al escolar 4 (varón) como agresor y el 35,7% mencionaron al escolar 14 (varón) también como agresor. Ninguno de estos escolares fue aceptado y/o rechazado en su grupo de pares.

A modo de síntesis se visualiza en la tabla 2 que

en 4º grado ninguno de los escolares identificados como aceptados fue rechazado, ni elegido como víctima o agresor en su grupo de pares. El escolar identificado con el número 17 (varón) fue nominado como rechazado, víctima y agresor por su grupo de pares. El escolar número 18 (varón) fue nominado como rechazado y agresor. Los escolares 10 y 15 (varones) fueron nominados como víctimas dentro de su grupo de pares pero no fueron identificados como agresores ni tampoco fueron nominados como aceptados o rechazados en su grupo de pares. Del mismo modo los escolares 4 y 14 (varones) fueron identificados como agresores pero no como víctimas, ni aceptados o rechazados en su grupo de pares.

#### Quinto grado

Un total de 34 escolares conformaron quinto grado, de los cuales 21 fueron niñas y 13 varones. El grado completo presentó una media de edad de 10.26,  $DS = 0.96$ . La sociomatrix de aceptación permitió identificar un escolar varón aceptado en este grupo de pares (escolar identificado con el número 10). Este escolar obtuvo la mayor frecuencia de elecciones por parte de sus compañeros. Es decir fue el escolar que más veces fue elegido por sus compañeros a la hora de conformar un grupo en clases. Recibió un total de 10 elecciones por parte de sus compañeros, siendo cero el puntaje mínimo y 33 el puntaje máximo posible de obtener. Al analizar la sociomatrix de rechazo en este grupo de clase, el escolar mencionado no recibió elecciones de rechazo por parte de sus compañeros, ni fue nominado como víctima y/o agresor.

Con respecto a la sociomatrix de rechazo se halló un escolar varón de 11 años de edad (escolar identificado con el número 13). Este escolar recibió la mayor frecuencia de elecciones de rechazo por parte de sus compañeros. Recibió un total de 10 elecciones de rechazo por parte de sus compañeros, siendo cero el puntaje mínimo y 33 el puntaje máximo posible de obtener. El escolar mencionado no recibió ninguna nominación de aceptación por parte de sus compañeros.

En lo que respecta al análisis de la dinámica de acoso escolar un 47,1% de los escolares de quinto grado mencionaron al escolar identificado con el número 11 (varón) como víctima. Asimismo un 76,5% de los escolares nominaron al escolar identificado con el número 13 como agresor.

La tabla 3 señala una síntesis de la dinámica aceptación/rechazo/victimización/agresión en quinto grado. Así se visualiza que el escolar identificado como aceptado no fue rechazado, ni elegido víctima o agresor en su grupo de pares. El escolar número 13 (varón) fue nominado como rechazado por su grupo de pares así como también fue identificado como agresor sin embargo no fue aceptado ni considerado víctima. El escolar 11 (varón) fue nominado como víctima dentro de su grupo de pares pero

no fue identificado como agresor, aceptado o rechazado en su grupo de pares.

#### Sexto grado

Un total de 26 escolares conformaron sexto grado, de los cuales 16 fueron niñas y 10 varones. El grado completo presentó una media de edad de 11.12,  $DS = 0.58$ . A partir de la sociomatrix de aceptación se identificó una escolar, niña (escolar identificada con el número 18). La mencionada niña fue la escolar que más veces fue elegida por sus compañeros a la hora de conformar un grupo en clases. Recibió un total de 7 elecciones por parte de sus compañeros, siendo cero el puntaje mínimo posible de obtener y 25 el máximo. La escolar mencionada no recibió elecciones de rechazo, asimismo no fue nominada como agresora, ni víctima en su grupo de pares.

Con respecto a la sociomatrix de rechazo se identificó una niña (escolar identificada con el número 20). La escolar recibió la mayor frecuencia de elecciones de rechazo por parte de sus compañeros. Recibió un total de 8 elecciones de rechazo por parte de sus compañeros, siendo cero el puntaje mínimo posible de obtener y 25 el máximo. Es de destacar que esta niña no recibió ninguna nominación de aceptación por parte de su grupo de pares, ni fue nominada como víctima o agresora.

Con respecto a la dinámica del acoso escolar un 73,1% de los escolares de sexto grado identificaron al escolar número 6 (varón) como víctima, y el 34,6% de los escolares mencionó al escolar 7 (varón). Por otra fueron nominados como agresores los escolares varones (2, 10 y 5) con un 65,4%, 53,8% y 34,6% respectivamente. Ninguno de los mismos fue nominado como aceptado o rechazado por su grupo de pares.

Así se visualiza en la tabla 4 que la escolar identificada con el número 18 fue aceptada en su grupo de pares y no fue rechazada, víctima o agresora en su grupo de pares. Un niña (escolar 20) fue nominada como rechazada por su grupo de pares pero no fue nominada ni como víctima, ni agresora. Los escolares 6 y 7 (varones) fueron nominados como víctimas dentro de su grupo de pares pero no fueron identificados como agresores ni tampoco fueron nominados como aceptados o rechazados en su grupo de pares. Del mismo modo los escolares 2, 5 y 10 (varones) fueron identificados como agresores pero no como víctimas ni aceptados, ni rechazados.

#### Séptimo grado

Un total de 26 escolares conformaron séptimo grado, de los cuales 10 fueron niñas y 16 varones. El grado completo presentó una media de edad de 12.35,  $DS = 0.48$ . La sociomatrix de aceptación permitió identificar un escolar aceptado en este grupo de pares: un varón (escolar identificado con el número 9). Este escolar obtuvo la mayor frecuencia de

elecciones por parte de sus compañeros. Es decir fue el escolar que más veces fue elegido por sus compañeros a la hora de conformar un grupo en clases. Recibió un total de 7 elecciones por parte de sus compañeros, siendo cero el puntaje mínimo y 25 el puntaje máximo posible de obtener. El escolar mencionado no recibió elecciones de rechazo por parte de sus compañeros, ni fue nominado como víctima o agresor.

La sociomatrix de rechazo, permitió identificar un escolar rechazado en este grupo de pares: un varón (escolar 20). El escolar recibió la mayor frecuencia de elecciones de rechazo por parte de sus compañeros. Recibió un total de 8 elecciones de rechazo por parte de sus compañeros, siendo el puntaje mínimo posible de obtener 0 y el puntaje máximo 25. Dicho escolar no fue aceptado en su grupo de pares, ni nominado como agresor y/o víctima entre sus pares.

Con respecto a los escolares nominados como víctimas en la dinámica del acoso escolar un 80,8% de los escolares de séptimo grado identificaron al escolar número 4 (varón) como víctima, el mismo no fue elegido como aceptado, ni rechazado en su grupo de pares, ni elegido como víctima o agresor. Por otra parte fueron nominados como agresores los escolares varones 3, 7, 15 y 8 con un 73,1%, 42,3%, 34,6% y 27% respectivamente. Dichos escolares no fueron aceptados, rechazados, ni considerados víctimas en su grupo de pares.

Así se sintetiza en la tabla 5 que ninguno de los escolares de 7º grado identificados como aceptados fueron rechazado, ni considerados víctimas o agresores en su grupo de pares. El escolar número 20 (varón) fue nominado como rechazado por su grupo de pares, sin embargo no fue identificado como víctima ni agresor. El escolar 4 (varón) fue nominado como víctima dentro de su grupo de pares pero no fue identificado como agresor dentro de la dinámica del acoso escolar, ni tampoco fue nominado como aceptado o rechazado en su grupo de pares. Del mismo modo los escolares 3, 7, 15 y 8 (varones) fueron identificados como agresores pero no como víctimas, aceptados o rechazados en su grupo de pares.

A modo de síntesis y considerando el propósito de este estudio que consistió en describir la relación entre aceptación/rechazo y victimización/agresión en escolares de 4º, 5º, 6º y 7º grado de una escuela primaria de gestión pública ubicada en una zona urbana marginal de la provincia de Mendoza, se observa en todos los grados evaluados, 4º, 5º, 6º y 7º grado que ninguno de los niños y niñas identificados como aceptados, fueron nominados como rechazados, agresivos o víctimas. Por otra parte en cuanto a la relación entre el status social de rechazo y el perfil de agresor se halló en 4º y 5º grado el mismo patrón, es decir, quienes fueron nominados como rechazados fueron también considerados agresores. Sin embargo en 6º y 7º grado, no se presentó tal pa-

trón, aquellos escolares nominados como rechazados no fueron considerados agresores ni víctimas. En cuanto al status social de rechazo y en esta oportunidad el perfil de victimización se observó que en 4º grado que uno de los niños nominados como rechazados, fue considerado tanto víctima como agresor en su grupo de pares. Sin embargo, en los grados restantes, es decir en 5º, 6º y 7º grado, no se observa tal patrón entre rechazo y victimización.

## DISCUSIÓN

A continuación se discuten los resultados siguiendo los objetivos planteados en este trabajo. En cuanto a la relación entre el status sociométrico de aceptación-rechazo y quienes fueron identificados como agresores y víctimas se observó que tanto en 4º, 5º, 6º y 7º grado los niños y niñas que fueron elegidos/as como aceptados/as en su grupo de pares, no fueron rechazados/as ni considerados/as víctimas, ni agresores. Al respecto Schwartz, Tom, Chang, Xu, Duong & Kelly (2010) refieren que los escolares aceptados en su grupo de pares son niños o niñas que agradan a muchos compañeros y desagradan a muy pocos. Asimismo describen los autores que los escolares que poseen un status de aceptación en su grupo de pares no estarían dispuestos a perder el afecto por parte de sus compañeros a costa de la popularidad y en este sentido es que procuran no ser rechazados ni formar parte de la dinámica de acoso escolar ni como agresor, ni como víctima (Veenstra, Lindenberg, Munniksma, & Jan Dijkstra, 2010).

En línea con lo planteado hay autores que distinguen entre el status de aceptación en el grupo de pares y la percepción de popularidad (Cillessen & Mayeux, 2004). Los autores mencionados señalan que aquellos escolares nominados como aceptados dentro del grupo de pares serían quienes presentarían comportamientos prosociales, buen compañerismo, se caracterizan por ser agradables y confiables. Mientras que ser aceptado no necesariamente implica ser popular. El escolar popular tendería a comportarse de manera arrogante, individualista a costa de conseguir el poder en su grupo de pares, en este sentido el status de popularidad estaría asociado a comportamientos de tipo agresivo a fin de conseguir la popularidad. Evaluar la popularidad en el grupo de pares a través del status sociométrico implicaría haber preguntado directamente en el grupo de pares quienes son populares (Cillessen & Mayeux, 2004) en lugar de preguntar ¿A quién elegirías como compañero/a de grupo en clase? como se preguntó en este trabajo.

Tal aspecto concuerda con Cillessen & Bukowski (2000) quienes refieren que la aceptación social se define como una forma de afecto positivo sinónimo de amistad. Al respecto Lucas Molina, Pulido Valero

y Solbes Canales (2011) refieren que los escolares con un status de aceptación dentro de su aula son los que ejercen en mayor medida el rol de defensor, protector, posiblemente porque para asumir dicho papel necesitan contar con el apoyo y la aceptación de sus compañeros y en este sentido no serían considerados ni víctimas, ni agresores.

Con respecto al status de rechazo y su relación con aquellos escolares nominados como agresores y/o víctimas en la dinámica del acoso escolar, los resultados en este estudio señalaron que los escolares de 4° y 5° grado que fueron nominados como rechazados, fueron también considerados agresores en ambos grados. Tal aspecto concuerdan con la literatura revisada, diversos estudios plantean que hay asociación entre comportamiento agresivo y escasa aceptación social en el grupo de iguales (Barragán Ledesma, et al., 2010; Franz & Gross, 2001; Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu, 2008).

En línea con tales resultados una investigación realizada en Argentina por Moreno e Ison (2002), refieren que aquellos escolares que son rechazados en su grupo de pares son considerados agresivos por sus compañeros, por presentar conductas agresivas y falta de habilidades sociales para poder solucionar problemas interpersonales, por lo cual tienden a no ser aceptados en su grupo de pares. De ahí entonces la importancia de la prevención centrada en el desarrollo de habilidades sociales para la solución de problemas interpersonales (Moreno e Ison, 2013).

Si bien este estudio no tuvo como objetivo indagar la relación entre status de rechazo y comportamiento agresivo a la luz de la cuestión del género (aspecto a estudiar en futuras investigaciones) es importante destacar que la mayoría de los estudios previos han señalado que el comportamiento agresivo es un predictor del rechazo entre pares, especialmente entre los varones (Rubin, Bukowski & Parker, 2006; Underwood, 2013). Al respecto un estudio sobre status sociométrico y comportamiento agresivo (Eunju, 2009) señala que en general el comportamiento agresivo fue asociado con un status de rechazo entre varones y no entre niñas. Aspecto que coincide con los resultados hallados en este estudio en 4° y 5° grado ya que los escolares rechazados y también nominados como agresores fueron varones.

Si bien en 4° y 5° grado se halló que los escolares nominados como rechazados en su grupo de pares también fueron nominados como agresores, tal patrón de relación no se encontró en 6° y 7° grado. Es decir ninguno de los escolares nominados como rechazados fueron nominados como agresores. En este sentido una variable que podría estar incidiendo es la edad. Los escolares de 6° y 7° grados estarían entrando en la adolescencia. Al comienzo de esta etapa las normas, ideales, códigos y acuerdos en las relaciones interpersonales también comienzan a cambiar. Al respecto Eunju (2009) refiere que la relación entre rechazo y agresión ten-

dría a ser más débil entrando a la adolescencia ya que los adolescentes desafían los códigos establecidos a través de comportamientos agresivos y en este sentido el comportamiento agresivo no conduciría al rechazo.

Asimismo en el inicio de la adolescencia comienza a existir un interés romántico en las relaciones vinculares entre varones y niñas que podría estar incidiendo al momento de analizar la débil relación entre el status de rechazo y el perfil de agresor en los grados superiores. En el caso de las niñas, algunas de ellas valoran a los varones que poseen un status de popularidad en el grupo de pares aún a costa de realizar algún tipo de comportamiento agresivo. Al mismo tiempo los varones se cuidarían de tener algún tipo de comportamiento agresivo con las niñas con quienes tendrían un interés romántico y no estarían dispuestos a perder su afecto (Veensstra, Lindenberg, Munniksma & Dijkstra, 2010). Siguiendo esta lógica se entiende que en los grados superiores de la escolaridad primaria la relación entre rechazo y agresión se más débil que en los grados inferiores, lo cual se refleja en los resultados hallados en este estudio.

Por otra parte Kerestes y Milanovic (2006) describe que el tipo de comportamiento implementado por los escolares de los grados superiores se caracteriza por un tipo de "agresión indirecta". El comportamiento "agresivo indirecto" es definido como un tipo de comportamiento especulador y manipulador, en el cual el agresor tendería a manipular a otros para generar malestar o atacar a la víctima, en otras palabras, usaría la estructura social para lastimar a la víctima (véase Crick, 1996). En este sentido es que Kerestes & Milanovic (2006) refieren que los escolares más grandes que emplean este tipo de comportamiento agresivo obtendrían poder entre sus compañeros incrementado su popularidad y disminuyendo las posibilidades de rechazo. Si bien en este estudio no se evaluó qué tipo de agresión es la implementada por los escolares (aspecto a indagar en futuras investigaciones), podría inferirse que el tipo de agresión implementada es una variable que está puesto en juego a la hora de nominar los compañeros que son rechazados.

Con respecto a la relación entre rechazo y victimización en este estudio se encontró que uno de los escolares de 4° grado que fue nominado como rechazado también fue considerado víctima y agresor por sus compañeros de clase. Tal perfil también fue hallado en un estudio realizado con escolares de entre 8 y 13 años que concurrían a una escuela de gestión pública y privada en Madrid, España, en tal estudio aquellos alumnos rechazados en su grupo de pares obtuvieron las mayores puntuaciones en los roles de agresor y víctima (Lucas Molina, Pulido Valero y Solbes Canales, 2011). Al respecto Moreno e Ison (2002) en su estudio realizado en escolares de nivel primario también hallaron que los niños víc-

timas fueron poco elegidos y alcanzaron un status de rechazo. Estos resultados nos indicarían la exclusión que sufren aquellos escolares que son agresores y/o víctimas y como esta relación entre rechazo, agresión y victimización se retroalimenta siendo un factor de riesgo para el propio escolar y su desarrollo socioemocional.

## CONCLUSIONES

Este estudio pone énfasis en el carácter grupal del fenómeno del acoso escolar y resalta la necesidad de comprender y evaluar las dinámicas grupales en el origen y sostenimiento del acoso escolar. Tal aspecto conlleva a la necesidad de implementar la promoción, prevención y abordaje del fenómeno del acoso escolar desde la perspectiva grupal y no solo desde las características individuales del agresor y/o la víctima.

Así a partir de los resultados obtenidos en este estudio se describen algunas pautas posibles de intervención. Es importante destacar que ya sea en el marco de la promoción, prevención o asistencia toda intervención debe enmarcarse en las singularidades de cada grupo y adaptarse a los contextos de referencia. Asimismo debe ser persistente en el tiempo y bien planificada.

Es recomendable un documento escrito institucional con respecto a un set de estrategias a desarrollar en caso de situaciones de acoso escolar en el contexto escolar. Tal documento debería estar diseñado en base a las creencias, valores y proyecto educativo institucional. Es decir la construcción de un documento escrito que sea diseñado, revisado y supervisado constantemente por los propios miembros de la institución y de acuerdo a las características institucionales específicas de cada institución.

Por otra parte recientes investigaciones destacan que la calidad del clima áulico contribuye de manera positiva o negativa en la generación y mantenimiento de los comportamientos relacionados con el fenómeno de violencia en las escuelas. Por lo tanto es recomendable favorecer un clima áulico positivo que favorezca la inclusión, desarrolle la empatía, el compañerismo y el respeto por el otro. Algunas propuestas concretas que se han desarrollado para un clima áulico positivo y favorable han sido las asambleas de aula, establecimiento consensuado de normas, debates sobre asuntos de interés común, resolución de conflictos cuando éstos se presentan, diseño de materiales específicos para animar los diálogos, buzón de sugerencias entre otras. Poseer un repertorio de actividades pedagógicas dentro del proceso enseñanza-aprendizaje basada en el cooperativismo como trabajos en conjunto, diálogos, ayudas, juegos inclusivos contribuiría a un clima áulico positivo (Pérez, Astudillo, Varela y Lecannelier, 2013).

Otra alternativa de intervención es incluir dentro

de la currícula escolar alternativas de discusión o de reflexión sobre la temática de violencia escolar para crear conciencia, juicio crítico y construir pautas para manejar tales situaciones con los propios niños y niñas. Existen varios dispositivos que pueden servir para tal fin como películas, actividades de role play y cuentos. En este caso también es oportuno y conveniente trabajar con las docentes de actividades especiales como música, plásticas, teatro y educación física acompañados por un profesional de la salud mental y de esta manera conjugar la actividad artística o deportiva orientada a la toma de conciencia de la problemática y al desarrollo de recursos socioemocionales para hacerle frente a tal problemática.

Otra instancia de intervención es la conformación de un grupo de escolares que no están de acuerdo con las situaciones de violencia escolar y que se ponen a disposición bajo la supervisión de un docente y/o profesionales del ámbito de la salud mental para realizar tareas cooperativas en grupo, crear un círculo de amigos dispuestos a dar soporte a quienes dentro del grupo de pares son más proclives o vulnerables a experimentar situaciones de exclusión y rechazo. Los escolares nominados como aceptados en su grupo de pares podrían ser los más adecuados para la conformación de estos grupos soportes ya que no son rechazados, ni víctimas ni agresores y generalmente cuentan con un repertorio de habilidades sociales funcionales y saludables para poder ayudar al resto de sus compañeros. Estos grupos también ayudarían al desarrollo de habilidades de resolución de problemas interpersonales y desarrollo de habilidades sociales.

Esta propuesta ha sido eficaz según Smith, Ananiadou y Cowie (2003) cuando estos grupos han estado supervisados por un adulto responsable ya sea un docente o profesional y cuando las situaciones no son graves. En este sentido tienen más que ver con dispositivos orientados a la prevención de situaciones de acoso escolar y el desarrollo de recursos psicosociales destinados a niños y niñas vulnerables emocionalmente.

Robertson, et. al., (2010) proponen que los programas de intervención deberían diseñarse y planificarse según las particularidades de las dinámicas grupales. Así sería conveniente que existieran programas orientados tanto a los grupos de niños/as populares-agresivos como al grupo de niños/as rechazados por sus pares y que también presentan comportamientos agresivos. Refieren que para el grupo de niños/as rechazados por sus pares y que presentan comportamientos agresivos, deberían diseñarse estrategias de intervención en el marco del desarrollo de las habilidades sociales tales como: la regulación emocional, la identificación de situaciones problemas, la descripción de las situaciones problemas, entre otras. Las intervenciones sugeridas para aquellos niños/as que son percibidos como populares y agresivos debería focalizarse en

el desarrollo de habilidades sociales tendientes a disminuir los comportamientos agresivos tales como: desarrollo del pensamiento consecuencial (estimular y pensar en las consecuencias de los comportamientos realizados), los beneficios que conlleva desarrollar comportamiento prosociales, la reflexión sobre las creencias de los comportamientos agresivos. Los autores destacan la importancia de la evaluación previa a la implementación de programas y la importancia de realizar intervenciones diferenciadas para los grupos de niños/as según las características grupales.

Si bien las actividades mencionadas anteriormente se enmarcan dentro de la prevención y promoción de salud mental, cuando se ha instalado una situación de maltrato entre pares es necesaria la asistencia psicológica y el tratamiento pertinente tanto para la víctima como para el agresor.

Es importante considerar estos aspectos desde un modelo ecológico del desarrollo que integre la visión de los docentes, de la familia, de la comunidad educativa y de la sociedad. Si bien este estudio se focalizó en las relaciones interpersonales entre los pares en el contexto del grupo áulico, es preciso comprender y reflexionar tal fenómeno considerando la complejidad de los fenómenos sociales que atraviesan a una sociedad en un determinado momento, ya que la escuela se encuentra inserta y atravesada por tal situación social (Dueñas et al., 2014). La escuela en la actualidad constituye una de las pocas instituciones sociales que se proponen explícitamente transmitir valores orientados a promover una cultura de la convivencia respetuosa de las diferencias e intenta plantear una transformación que permita superar dinámicas individualistas, competitivas y no inclusivas. Tarea que involucra tanto a la comunidad de la cual la escuela forma parte, a la familia, a los docentes y a los propios niños y niñas (Dueñas et al., 2014).

### Limitaciones y líneas futuras

En cuanto a las limitaciones del presente estudio, se utilizó un diseño no experimental de tipo transversal descriptivo, por lo cual los resultados obtenidos no se pueden generalizar a toda la población.

Al tratarse de un estudio de tipo exploratorio se sugiere para futuros estudios en la temática, diseños de investigación de tipo longitudinal que permitan abarcar las situaciones de acoso escolar considerando la variable edad, género y tipo de comportamiento agresivo implementado. Por otra parte sería interesante ampliar el análisis del status sociométrico, es decir no solo considerar el status de aceptación-rechazo y analizar tales roles sociales con la dinámica del acoso escolar.

Otra de las limitaciones es la evaluación del acoso escolar muchas veces se confunde con la evaluación del comportamiento agresivo. Si bien el acoso escolar es un acto agresivo, no significa que

niños o niñas agresores/as se encuentren necesariamente implicados en una dinámica de acoso escolar (Sutton, Smith y Swettenham 1999). Es decir pueden existir niños/as agresores/as que no formen parte o no generen un sistema de poder en el cual el acoso escolar es inminente y esencial y se refleja en la victimización. Esta confusión o dificultad en la evaluación de estas dos variables lleva a la necesidad de definir teóricamente tales variables en función de diferencias y similitudes. Asimismo es oportuno para la evaluación del comportamiento agresivo incluir otras medidas de evaluación además del autoreporte y otras fuentes además de los escolares.

## REFERENCIAS

- Barragán Ledesma, L. E., Valadez Figueroa, I. D. L. A., Garza Aguilar, H. R., Barragán Amador, A. L., Lozano de la Cruz, A. J., Pizarro Villalobos, H., y Martínez Trujillo, B. D. (2010). Elementos del concepto de intimidación entre iguales que comparten protagonistas y estudiosos del fenómeno. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(45), 553-569. Recuperado de: <http://www.scielo.unam.mx/pdf/rmie/v15n45/v15n45a9.pdf>.
- Bukowski, W., & Sippola, L. (2001). *Groups, individuals and victimization: A view of the peer system*. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school. The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 355-377). New York: Guilford Press
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El Bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 9(4), 333-352. Recuperado de: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/formsubscripcion.php>.
- Cillessen, A. H. N., & Bukowski, W. M. (2000). *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system*. *New directions for child development*: N° 88. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cillessen, A. H. N., & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and socials. *Child development*, 75(1), 147-163. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00660.x.
- Crick, N. R. (1995). Relational aggression: The role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type. *Development and Psychopathology*, 7, 313-322. doi:10.1017/S0954579400006520.
- Dueñas, G., Marques Segovia, M. R., Coronado, M., Aguilera, M. E., Geretto, A., Onetto, G. A., Diaz, S., y Kaplan, A. ( mayo, 2014). Violencia en la escuela. *Actualidad Psicológica*, 429, 1-24.
- Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B., y Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected students. An analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43, 387-400. doi:10.1002/pits.20152.
- Estévez, E., Martínez, B. y Jiménez, T. I. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: El problema del rechazo escolar. *Revista de los Psicólogos de la Educación*, 15(1), 45-60.
- Estévez, E., Emler, N. P., Cavac, M. J., & Inglés, C. J. (2014). Psychosocial adjustment in aggressive popular and aggressive rejected adolescents at school. *Psychosocial Intervention*, 33, 57-67. doi:10.5093/in2014a6.
- Eunju, L. (2009). The relationship of aggression and bullying to

- social preference: Differences in gender and types of aggression. *International Journal of Behavioral Development*, 33(4), 323-330. doi: 10.1177/0165025408098028.
- Franz, D. Z., & Gross, A. M. (2001). Child sociometric status and parent behaviours. *Behaviour Modification*, 25, 3-20. doi: 10.1177/0145445501251001.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284. doi: 10.1016/S0022-4405(03)00048-7.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Colombia: McGraw Hill.
- Jiménez, T. I., Moreno, D., Murgui, S., y Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 227-236. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oaid=56080208>.
- LaFontana, K. M., & Cillessen, A. H. N. (1998). The nature of children's stereotypes of popularity. *Social Development*, 7, 301-320. doi: 10.1111/1467-9507.00069.
- Kereste, G., & Milanovic, A. (2006). Relations between different types of children's aggressive behavior and sociometric status among peers of the same and opposite gender. *Scandinavian Journal of Psychology*, 47, 477-483. doi:10.1111/j.1467-9450.2006.00541.x.
- Lucas-Molina, B., Pulido-Valero, R., & Solbes-Canales, I. (2011). Violencia entre iguales en educación primaria: el papel de los compañeros y su relación con el estatus sociométrico. *Psicothema*, 23(2), 245-251. Recuperado de <http://www.unioviado.net/reunido/index.php/PST/article/view/9030>.
- Luthar, S., & Ansary, N. (2005). Dimensions of adolescent rebellion: risk for academic failure among high and low-income youth. *Development and Psychopathology*, 17, 231-250. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4358933/>.
- Mateu Martínez, O., Piqueras, J. A., Jiménez Albiar, M., Espada, J. P., Carballo, J. L., y Orgilés, M. (2013). Eficacia de un programa de prevención cognitivo-conductual breve del rechazo social en niños. *Terapia Psicológica*, 31(2), 187-195. doi: 10.4067/S0718-48082013000200005.
- Méndez, I., y Cerezo, F. (2010). *Test Bull-s: programa informático de la evaluación de la agresividad entre escolares*. En P. Arnaiz, M. D. Hurtado y F. J. Soto (Coords.), 25 años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito Educativo Laboral y Comunitario. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Moreno, B.C., e Ison, M.S. (2002). Las dinámicas grupales infantiles. El fenómeno agresión-victimización en niños argentinos. *Revista Chilena de Psicología*, 23(2), 71-82. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo>. doi: 423539422006.
- Moreno, C.B., e Ison, M. S. (2013). Habilidades socio-cognitivas infantiles para resolver problemas junto a sus pares. *Revista CES Psicología*, 6(2), 66-81. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2011-30802013000200006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2011-30802013000200006&script=sci_arttext).
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Black-Well.
- Pérez, J. C., Astudillo, J., Varela, J., y Lecannelier, F. (2013). Evaluación de la efectividad del Programa Vínculos para la prevención e intervención del Bullying en Santiago de Chile. *Psicología Escolar e Educativa*, 17(1), 163-172. Recuperado de [http://www.abrapee.files.wordpress.com/2012/02/abrapee\\_v17n1\\_abrapee.pdf](http://www.abrapee.files.wordpress.com/2012/02/abrapee_v17n1_abrapee.pdf).
- Pulido, R., Martín Seoane, G., & Díaz Aguado, M.J. (2010). School Violence Roles and Sociometric Status among Spanish Students. *Online Submission*, 7(1), 51-61. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/id=ED511214>.
- Rubin, K. H., Bukowski, W.M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships and groups. In W. Damon, R. M. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 571-645). New York: Wiley.
- Robertson, D. L., Farmer, T. W., Fraser, M. W., Steven, H, Day, S. H., Duncan, T., Crowther, A., & Dadisman, K. A. (2010). Interpersonal competence configurations and peer relations in early elementary classroom: Perceived popular and unpopular aggressive subtypes. *International Journal of Behavioral Development*, 34(1), 73-87.
- Schwartz, D., Tom, S. R., Chang, L., Xu, Y., Duong, M.T., & Kelly, B. M. (2010). Popularity and Acceptance as Distinct Dimensions of Social Standing for Chinese Children in Hong Kong. *Social Development*, 19: 681-697. doi: 10.1111/j.1467-9507.2009.00558.x.
- Smith, P. K., Ananiadou, K., & Cowie, H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 591-599. Recuperado de: <http://www1.cpa-apc.org:8080/publications/archives/cjp/2003/october/smith.pdf>
- Sutton, P. K. Smith, J. & Swettenham (1999). Bullying and 'Theory of Mind': A critique of the social skills deficit view of antisocial behaviour. *Social Development*, 8(1), pp. 117-127.
- Underwood, M. K. (2013). *Sticks and stones and social exclusion: Aggression among boys and girls*. En P. Smith & C. Hart (Eds.), *Handbook of childhood social development* (pp. 533-548). Malden, MA: Blackwell.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Munniksma, A., & Dijkstra, J. K. (2010). The complex relation between bullying, victimization, acceptance, and rejection: Giving special attention to status, affection, and sex differences. *Child Development*, 81(2), 480-486. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01411.x.

Tabla 1. Distribución de los escolares por grado, edad y genero

Grado	N° Escolares	Edad		Genero	
		M	DS	F	M
4°	28	9.7	0.26	10 (35%)	18 (64%)
5°	34	10.26	0.96	21 (68.8%)	13 (38.6%)
6°	26	11.12	0.58	16 (61.5%)	10 (38.5%)
7°	26	12.35	0.48	10 (38.5%)	16 (61.5%)
Total	114			57 (100%)	57 (100%)

Tabla 2. Identificación de escolares nominados como aceptados, rechazados, víctimas y/o agresores. Cuarto grado

Escolares 4° grado	Genero	Aceptación	Rechazo	Víctima	Agresor
11	M	X			
23	F	X			
28	F	X			
17a	M		X	X	X
18b	M		X		X
10	M			X	
15	M			X	
4	M				X
14	M				X
Total:	9	3	2	3	4

a Este escolar fue nominado por sus compañeros simultáneamente como rechazado, víctima y agresor en su grupo de clases.  
 b Este escolar fue nominado por sus compañeros simultáneamente como rechazado y agresor en su grupo de clases.

Tabla 3. Identificación de escolares nominados como aceptados, rechazados, víctimas y/o agresores. Quinto grado

Escolares 5° grado	Genero	Aceptación	Rechazo	Víctima	Agresor
10	M	X			
11	M			X	
13c	M		X		X
Total:	3	1	1	1	1

c Este escolar fue nominado por sus compañeros simultáneamente como rechazado y agresor en su grupo de clases

**Tabla 4. Identificación de escolares nominados como aceptados, rechazados, víctimas y/o agresores. Sexto grado**

Escolares 6° grado	Genero	Aceptación	Rechazo	Víctima	Agresor
18	F	X			
20	F		X		
6	F			X	
7	M			X	
2	M				X
5	M				X
10	M				X
Total:	7	1	1	2	3

**Tabla 5. Identificación de escolares nominados como aceptados, rechazados, víctimas y/o agresores. Séptimo grado**

Escolares 7° grado	Genero	Aceptación	Rechazo	Víctima	Agresor
9	M	X			
20	M		X		
4	M			X	
3	M				X
7	M				X
8	M				X
15	M				X
Total:	7	1	1	1	4