



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Reciprocidad en las nominaciones entre iguales y meta-percepción social en escolares de Educación Primaria. Diferencias evolutivas y de género.

Autora: Rebeca España Fernández

Tutora: Carmen Barajas Esteban

Junio 2022

Facultad de Psicología

Universidad de Málaga

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

ÍNDICE

1. Introducción	5
2. Método	9
2.1. Participantes	9
2.2. Instrumentos.....	10
2.3. Procedimiento	12
2.4. Análisis de datos	12
3. Resultados.....	13
3.1. Reciprocidad positiva vs negativa, y percepción de la aceptación vs percepción del rechazo	13
3.2. Diferencias según la edad en las medidas de reciprocidad y de percepción de aceptación y de rechazo.....	14
3.3. Diferencias de género en las medidas de reciprocidad y de percepción de aceptación y de rechazo	16
4. Discusión.....	17
5. Referencias bibliográficas	21

Reciprocidad en las nominaciones entre iguales y meta-percepción social en escolares de Educación Primaria. Diferencias evolutivas y de género

Trabajo Fin de Grado

Rebeca España Fernández

Universidad de Málaga, 2022

Resumen

Las relaciones sociales entre iguales en la escuela son fundamentales para el desarrollo socio-emocional de los niños/as, por lo que constituyen un contexto relevante para identificar lo desigual que puede ser de aceptado o rechazado un niño; así como la percepción que tienen de esta aceptación o rechazo. La imprecisión meta-perceptiva se relaciona con dificultades de adaptación al medio social. El objetivo de este estudio es analizar las diferencias entre los perfiles de aceptación y de rechazo recíprocos, y entre la percepción de aceptación y de rechazo; así como las diferencias asociadas a la edad y al género, en el tramo de edad de 6 a 12 años. A una muestra de 145 estudiantes (67 niñas y 78 niños) se le aplicó un cuestionario sociométrico a partir del cual se estimaron medidas de reciprocidad (positiva y negativa), y de percepción tanto generalizada como diádica (ajuste perceptivo y realismo perceptivo). Los resultados mostraron evidencias de un punto de inflexión evolutivo en torno a los 8 años en la precisión meta-perceptiva; y que, de esa edad en adelante, tanto la reciprocidad positiva, como la precisión de percepción diádica de aceptación, aumenta significativamente respecto a ciclos anteriores. Así mismo, se obtiene que no existen diferencias de género respecto a la capacidad de ser precisos en la meta-percepciones. Los resultados de esta investigación son de interés en términos de diseñar dinámicas encaminadas a mejorar las meta-percepciones sociales.

Palabras clave: *meta-percepción social; edad; género; Educación Primaria*

Reciprocal peer nominations and social meta-perception in Primary School students. Developmental and gender differences

End of Degree Project

Rebeca España Fernández

Universidad de Málaga, 2022

Abstract

Social relationships between peers are fundamental for the children's socio-emotional development; therefore, they are very relevant as a context both to identify how unequally a child can be accepted or rejected, as well as to how this child perceives this acceptance or rejection. Metaperceptive imprecision is related to difficulties in adapting to the social environment. The aim of this study is to analyze first the differences between the profiles of reciprocal acceptance and rejection; then those between the perception of acceptance and rejection; as well as the differences associated with age and gender, in the age range from 6 to 12 years. A sociometric questionnaire was applied to a sample of 145 students (67 girls and 78 boys) from which measures of reciprocity (positive and negative), and both generalized and dyadic perception (perceptual adjustment and perceptual realism) were estimated. The results showed evidence of a developmental turning point around age 8 in meta-perceptual accuracy; and from that age onwards, there is a significant increase in respect to previous cycles both in positive reciprocity and accuracy of dyadic perception of acceptance. Likewise, it is concluded that there are no gender differences regarding the ability to be precise in metaperceptions. The results of this research are interesting in terms of designing dynamics aimed at improving social meta-perceptions.

Keywords: *social meta-perception; age; gender; Primary School*

1. Introducción

El contexto académico es un escenario donde los escolares pasan una proporción significativa de tiempo juntos. Las relaciones sociales entre iguales en el ámbito escolar juegan un papel fundamental en el desarrollo tanto social como emocional de los niños/as. Dentro de la psicología del desarrollo, se han elaborado numerosos estudios acerca de la *aceptación* y el *rechazo* que los estudiantes expresan hacia sus iguales; pero son menos los que se han encargado de estudiar cómo perciben los escolares la aceptación y el rechazo de sus compañeros. Sin embargo, la percepción tanto de aceptación como de rechazo constituye una clave importante en la comprensión social a la hora de establecer interacciones entre iguales (Blanch-Hartigan et al., 2012). Hartup (1992) argumentó que las relaciones entre iguales en niños proporcionan situaciones para adquirir y mejorar habilidades sociales, las cuales les permitirían obtener información tanto sobre sí mismos como de otros.

Un factor que con el tiempo ha ido incrementando el interés acerca de la percepción interpersonal dentro de la psicología ha sido la *meta-percepción*. Este concepto es definido como la idea que tiene un individuo de cómo él/ella es visto por los demás (Kenny, 1994; Kenny & DePaulo, 1993). Y, junto a este término, se encontraría la *precisión meta-perceptiva*, que consistiría en el grado en que estas meta-percepciones coinciden con las evaluaciones reales de otros iguales sobre ellos. Existe una variedad de factores que pueden influir en la fuerza de esas asociaciones, como el desarrollo sociocognitivo o las diferencias de género (Little & Card, 2005; Malloy et al., 1995). Para desarrollar dicha habilidad, en una primera instancia los niños aprenden a juzgar a otros haciendo uso de claves sociales disponibles (Chang & Asakawa, 2003). El uso de esas claves y la observación del propio comportamiento (Albright & Malloy, 1999) sería útil para inferir juicios sobre uno mismo. Dentro de esas claves sociales se encontraría el comportamiento manifiesto en la escuela, el cual también aporta información relevante.

Se ha sugerido que las meta-percepciones se forman en gran parte por la fusión de las interpretaciones que hace un individuo sobre las interacciones de otros, el feedback directo y la comparación social (Cooley, 1902; Ruble et al. 1980). En el contexto escolar, se espera de los niños el aprendizaje de una serie de normas con el fin de llevar a cabo un comportamiento adecuado según la situación y, con ello, evaluar tanto la propia conducta como la de otros (Chang, 2004). La violación de estas normas en público conlleva un feedback negativo por parte de los profesores para moldear ese comportamiento, mostrando así qué conductas son aceptables y cuáles no. Dichas consecuencias de alguna manera establecen la reputación del niño (Chang, 2003; Chang et al., 2004), y sus implicaciones dentro de la aceptación por parte de los compañeros (Dodge et

al., 1990). Por otro lado, actuaciones como el contestar preguntas en voz alta también proporcionan al resto información acerca de las capacidades.

Una técnica clásica que se acercaría a la estandarización psicométrica de la aceptación social de un niño sería la *nominación entre iguales* (Coie et al., 1982). Esta estrategia sociométrica permite obtener información sobre la atracción interpersonal entre los miembros de un grupo y su respectivo estatus social. Consiste en la evaluación mediante nominaciones que emite cada niño a compañeros de su misma clase de manera precisa según un criterio interpersonal concreto como: “¿con qué compañeros te gusta jugar más?”. Así, se evaluaría la aceptación y el rechazo que cada niño/a expresa hacia sus compañeros, obteniéndose la reciprocidad tanto positiva (amigos) como negativa (enemigos). Cada niño/a es guiado individualmente mediante una entrevista estandarizada, para evitar cualquier tipo de sesgos (ej.: nominarse de forma recíproca si están juntos respondiendo a la entrevista), recolectando así todas las calificaciones. En otros estudios se da un paso más allá pidiéndole a los participantes que se evalúen a sí mismos en función de lo que creen que piensan sus compañeros sobre ellos. En estas ocasiones, se modifica la formulación del criterio, siendo la siguiente: “¿a qué compañeros crees que les gusta más jugar contigo?”. Así se obtendría, la percepción tanto generalizada como diádica de cada uno de los sujetos acerca de la aceptación y el rechazo.

A la hora de hablar de *reciprocidad*, se deja vislumbrar el concepto de amistad. Se dice que dos niños/as son amigos cuando hay un interés mutuo entre ambos. Es decir, una reciprocidad positiva, la cual conlleva una serie de conductas y valores de acercamiento hacia una persona en concreto. En el caso contrario, la enemistad consistiría en un alejamiento por parte de ambos sujetos, provocando un rechazo recíproco; por tanto, una reciprocidad negativa, que traería consigo interacciones de carácter desagradable o, en su defecto, ausencia de relación. En cuanto a la percepción interpersonal existen dos dimensiones: *percepción generalizada* y *percepción diádica*. La percepción generalizada refleja la impresión global de la persona sobre cómo otros lo perciben; mientras que la percepción diádica refleja las predicciones específicas del individuo sobre cómo una persona en particular lo ve a él/ella (Malloy & Cillessen, 2008). Dentro de la percepción diádica, pueden distinguirse dos subdimensiones: *ajuste perceptivo* y *realismo perceptivo*. El ajuste perceptivo consistiría en la concordancia entre cómo nos ven personas concretas y cómo pensamos que éstas nos ven (Kenny & DePaulo, 1993). Y, por otra parte, el realismo perceptivo consistiría en la precisión en que los sujetos aciertan la preferencia/rechazo de sus compañeros sobre ellos. Es decir, de todas las nominaciones que espera, tanto positivas como negativas, cuántas recibe realmente.

La percepción interpersonal determinará a quién se acercarán, a quién evitarán y cómo se comportarán con otros. Así, la precisión meta-perceptiva puede promover un comportamiento socialmente competente al influir en niños/as interactuando principalmente con compañeros/as que serán receptivos a sus iniciativas sociales; al igual que evitando a compañeros específicos. En general, los niños/as perciben con mayor precisión la aceptación que el rechazo. Esto puede deberse a que la mayoría de los niños/as muestran activamente quién les gusta, pero son menos claros al expresar quién no les gusta (Bellmore & Cillessen, 2003; Cillessen & Bellmore, 1999). Algunos niños/as que son menos precisos a la hora de establecer meta-percepciones sociales es más probable que se comporten de manera inapropiada y tenga encuentros negativos entre iguales. Consecuentemente, esta imprecisión puede afectar de manera directa a las relaciones sociales, gustando menos a los compañeros (Goslin, 1962; Krantz & Burton, 1986; Patterson et al., 1990). Por lo tanto, se espera que esos niños/as, quienes muestran una inexactitud en sus meta-percepciones, sean más propensos a experimentar soledad en sus interacciones sociales con sus iguales (Hymel et al., 1990).

Pero ¿por qué se dan estas imprecisiones a la hora de percibir la aceptación/rechazo de otros? Este estudio se centra en dos factores claves que pueden influir tanto directa como indirectamente en las meta-percepciones; se analizarán las diferencias asociadas tanto a la edad como al género.

Respecto a la edad, Malloy et al. (1995) y Shantz (1983) observaron un cambio dramático en la cognición social de los niños/as cuando compararon los dos primeros ciclos (1° a 4° de primaria) con el tercero (5° a 6° de primaria). En este último ciclo, los niños/as muestran un mayor consenso con los juicios de compañeros, especialmente los que tienen que ver con el estatus social. De igual manera, en los estudios citados previamente, la precisión de la meta-percepción se esperaba también mayor entre niños/as mayores debido al incremento del desarrollo cognitivo.

Durante la infancia más temprana (5-8 años), los niños/as con frecuencia proporcionan meta-percepciones más positivas sobre sus competencias y habilidades (Harter, 1999). Éstos tienden a sobreestimar su competencia social y la visión sobre ellos mismos como muy hábiles en cualquier actividad; aunque esos sesgos positivos no son vistos como una distorsión intencional de la realidad (Harter, 1988). Sin embargo, ha sido demostrado que a medida que se adentran en la infancia tardía (a partir de los 9 años), los niños/as comienzan a incorporar información tanto positiva como negativa con respecto a sí mismos (Harter, 1998; Jacobs et al., 2003). La concordancia entre las meta-percepciones y las percepciones de otros en cuanto al comportamiento social, aumenta y se hace más fuerte con la edad. Esto es debido a que, a esta edad, incrementa su

conciencia de incompetencia en algunas áreas, y comienzan a ser mejores críticos de su comportamiento (Berndt & Burgy, 1996; Hymel et al., 1985; Marsh, 1989; Craven et al., 1991).

Por tanto, un periodo de desarrollo en el que se espera que los juicios interpersonales sean mucho más abstractos, se encuentra en niños/as entre el 1º y el 2º ciclo (Selman, 1980), aumentando poco a poco evolutivamente. La habilidad de inferir de manera precisa los juicios de otro sobre uno mismo requiere complejidad, y a su vez, procesos cognitivos abstractos que se desarrollan durante la infancia y alcanza su nivel de madurez en la adolescencia (Malloy & Cillessen, 2007).

Respecto al género, en múltiples ocasiones se han estudiado los efectos que puede producir este factor en la persona que percibe (Bellomare et al, 2003). Los niños/as suelen evaluar de una manera más favorables a iguales del mismo género en calificaciones de aceptación (Duncan & Cohen, 1995; Graham & Cohen, 1997; Hayden-Thomson et. al., 1987). Debido a esto, se espera que la precisión meta-perceptiva sea mayor con compañeros del mismo género que de otro. Esto ocurre porque se tiene una mayor oportunidad de observar y evaluar comportamientos sociales, ya que suelen desarrollarse un número mayor de amistades diádicas del propio género (Hartup, 1989; Bukowski et. al., 1999; Graham & Cohen, 1997).

En el estudio de Malloy et al. (2007), a pesar de que tanto chicas como chicos fueron precisos en las meta-percepciones, se observaron diferencias relacionadas con el género en la popularidad. Los chicos tendían a sobreestimar y las chicas a subestimar los juicios de iguales favorables sobre sí mismos. Esto puede deberse a que, a la hora de socializar, los niños poseen un rol más dominante e independiente; en cambio las niñas suelen ser interdependientes (Eagly, 1985). La forma de socialización que tiene cada género conlleva implicaciones en el estatus social, y puede ser explicada por la diferencia de roles de género. Los chicos mantienen una imagen positiva sobre ellos que refuerza su autoestima; mientras que las chicas tienden a evitar la apariencia de vanidad (Taylor & Brown, 1994). Con lo cual, actuar de manera que no corresponda con el rol de género asignado puede dañar la reputación de uno mismo dentro del grupo de iguales, así como obtener el rechazo de otros (Goffman, 1959).

Respecto a los motivos que utilizan tanto niños como niñas para expresar tanto la aceptación como el rechazo hacia otros compañeros, no difieren entre géneros (Sureda et al., 2009); pero sí en cuanto a quién los recibe. Respecto a los motivos de preferencia, a las chicas se les valora por ser “simpática” o “fiel”; y a los chicos por ser “guay” o “divertido”. (Subirats & Brullet, 1992). Y, por otro lado, los motivos de rechazo hacia los chicos, siendo éstos los que emiten y reciben más, se centran en la agresión física; mientras que las chicas mantienen una agresión de tipo relacional (ej.: humillación). Finalmente, no puede obviarse que el género, junto

a otras variables como la edad, tiene un fuerte impacto en el desarrollo de habilidades sociales (Merrell & Gimpell, 1998).

El primer objetivo del presente estudio consiste en comparar si existen diferencias significativas entre las medidas de reciprocidad positiva y negativa, y entre las medidas de percepción de la aceptación y del rechazo entre iguales en escolares de Educación Primaria. Acorde a este objetivo, la primera hipótesis de este estudio es que la medida de reciprocidad positiva es superior a la negativa, y que los escolares tienen mejor percepción de la aceptación que del rechazo.

El segundo objetivo es verificar la repercusión de la edad, por un lado, y del género, por otro, sobre las medidas de reciprocidad positiva y negativa, y sobre las medidas de percepción de aceptación y de rechazo.

En cuanto a la edad, se analizarán las diferencias evolutivas en los perfiles de aceptación y de rechazo (tanto en la reciprocidad como en la percepción). La segunda hipótesis de este trabajo es que solo hay diferencias evolutivas para la medida de reciprocidad positiva (no para la negativa), y para las medidas de percepción de la aceptación (y no para las de rechazo).

Respecto al género, se analizarán las diferencias de género (niño vs niña) y en los perfiles de aceptación y de rechazo (tanto en la reciprocidad como en la percepción). La tercera y última hipótesis es que no existen diferencias de género entre las medidas de reciprocidad positiva y negativa, ni entre las medidas de percepción de aceptación y de rechazo.

2. Método

2.1. Participantes

Este estudio se llevó a cabo con una muestra total de 145 niños/as con una edad comprendida entre los 6 y 13 años ($M= 8,85$; $DT=1,715$); especificando que el menor tiene 6,33 años, mientras que el mayor tiene 13 años. Se contemplan así los tres ciclos pertenecientes a centros educativos públicos de Educación Primaria de la provincia de Málaga. Del total de sujetos nos encontramos con 67 niñas y 78 niños, de primer curso (12 niñas y 13 niños) con una media de edad de 6,804, de segundo curso (10 niñas y 10 niños) con una media de edad de 7,867, de tercer curso (13 niñas y 12 niños) con una media de edad de 8,869, de cuarto curso (13 niñas y 13 niños) con una edad media de 9,778, de quinto curso (8 niñas y 14 niños) con una edad media de 10,731, y por último sexto curso (11 niñas y 16 niños) con una edad media de 11,751.

Tabla 1*Distribución de participantes según curso y sexo*

CURSO	Edad <i>M</i>	SEXO		Total <i>N</i>
		Niñas <i>N</i>	Niños <i>N</i>	
1º	6,80	12	13	25
2º	7,86	10	10	20
3º	8,86	13	12	25
4º	9,77	13	13	26
5º	10,73	8	14	22
6º	11,75	11	16	27
Total	9,34	67	78	145

N= Número de participantes

2.2. Instrumentos

1. Cuestionario sociométrico de nominaciones entre iguales (González & García-Bacete, 2010)

Se ha administrado este cuestionario para evaluar las siguientes variables. Este cuestionario consiste en pedir a niños/as de una clase que nombren a un número ilimitado de compañeros, según criterios interpersonales positivos (ej.: ¿con quién te gusta jugar más?) y negativos (ej.: ¿con quién no te gusta jugar?). Tanto positiva como negativamente, la puntuación obtenida por cada niño/a es el número de nominaciones recibidas. De las nominaciones positivas obtenidas, extraemos las puntuaciones de aceptación; y de las negativas, las puntuaciones de rechazo. Por tanto, de las nominaciones positivas y negativas resultan los índices de *estatus sociométrico*.

Otro índice a tener en cuenta es la *percepción sociométrica*. Ésta se basa en la estimación que hace cada niño/a sobre si será elegido o rechazado por sus compañeros. En esta ocasión se les pregunta “¿a qué compañeros le gusta mucho jugar contigo?” o “¿a qué compañeros no le gusta jugar contigo?”. De esta manera, cuando la percepción del niño/a coincide con las respuestas de sus compañeros, se produce un *acierto perceptivo*, es decir, cuando el niño/a nombra a un compañero que cree que quiere jugar con él y dicho compañero lo vota para jugar; o cuando un niño/a no cree que quiera jugar con él y este niño/a no le vota. Cuando la percepción del niño/a se contradice con las respuestas de sus compañeros, se produce una *inversión perceptiva*, es decir, si el niño/a elige a un compañero creyendo que éste quiere jugar con él, pero le rechaza; o si cree que no quiere jugar con él un compañero que le elige como amigo.

Una vez analizamos el total de nominaciones recibidas y percibidas por cada niño, obtenemos los siguientes indicadores:

Tabla 2

Indicadores sociométricos

	RECIPROCIDAD	PERCEPCIÓN GENERALIZADA	PERCEPCIÓN DIÁDICA	
			<i>Ajuste Perceptivo</i>	<i>Realismo Perceptivo</i>
<i>Positiva/ Aceptación</i>	$\left(\frac{\text{Reciprocidades Positivas} \times 100}{\text{Nº Votantes}} \right)$	$\left(\frac{\text{Nominaciones Positivas Esperadas} \times 100}{\text{Nominaciones Positivas Recibidas}} \right)$	$\left(\frac{\text{Nominaciones Positivas Acertadas} \times 100}{\text{Nominaciones Positivas Recibidas}} \right)$	$\left(\frac{\text{Nominaciones Positivas Acertadas} \times 100}{\text{Nominaciones Positivas Esperadas}} \right)$
<i>Amigos</i>				
<i>Negativa/ Rechazo</i>	$\left(\frac{\text{Reciprocidades Negativas} \times 100}{\text{Nº Votantes}} \right)$	$\left(\frac{\text{Nominaciones Negativas Esperadas} \times 100}{\text{Nominaciones Negativas Recibidas}} \right)$	$\left(\frac{\text{Nominaciones Negativas Acertadas} \times 100}{\text{Nominaciones Negativas Recibidas}} \right)$	$\left(\frac{\text{Nominaciones Negativas Acertadas} \times 100}{\text{Nominaciones Negativas Esperadas}} \right)$
<i>Enemigos</i>				

Reciprocidad

Amigos. Consiste en una reciprocidad positiva entre dos alumnos, nominándose positivamente de forma mutua.

Enemigos. Consiste en una reciprocidad negativa entre dos alumnos, nominándose negativamente de forma mutua.

Percepción

Percepción Generalizada. Es una medida de cuánto de aceptado o rechazado percibe un sujeto que es, sin establecer de qué compañeros proceden esas nominaciones.

La imprecisión perceptiva que puede producirse (diferente al 100%) puede deberse tanto a una sobreestimación como a una infravaloración, tanto de aceptación como de rechazo.

Percepción diádica. Es una medida de cuánto cuánto percibe el origen de nominaciones de compañeros concretos, tanto de aceptación como de rechazo.

- **Ajuste perceptivo**

Índice de Ajuste Perceptivo de las Nominaciones Positivas. Esta medida indica el nivel de precisión con que percibe la aceptación que realmente recibe de compañeros/as concretos.

Índice de Ajuste Perceptivo de las Nominaciones Negativas. Esta medida indica el nivel de precisión con que percibe el rechazo que realmente recibe de compañeros/as concretos.

- ***Realismo perceptivo***

Índice de Realismo Perceptivo de las Nominaciones Positivas. Esta medida indica el nivel de las expectativas de ser aceptados por compañeros/as concretos.

Índice de Realismo Perceptivo de las Nominaciones Negativas: Esta medida indica el nivel de las expectativas de ser rechazados por compañeros/as concretos.

2.3. Procedimiento

El presente estudio se llevó a cabo en centros escolares públicos de la provincia de Málaga. Se contactó y solicitó permiso al colegio para explicarle al director los objetivos de la investigación. Una vez aceptada la propuesta por el directivo, se acordó una fecha para la administración de los cuestionarios. Dado que los participantes del estudio son menores de edad, se les entregó a los padres/tutores legales un documento mediante el cual prestaron conformidad a la participación de sus hijos en la investigación. Una vez se obtuvieron los permisos y consentimientos correspondientes, se comenzó la aplicación de las pruebas.

Dicha administración se realizó en horario escolar, sin interferir en la rutina habitual de los niños/as. Los cuestionarios fueron aplicados en un espacio habilitado para dicho fin, cercano al aula ordinaria con las condiciones de luz, sonido y ventilación adecuadas. Éstas se administraron individualmente para evitar sesgos que influyeran en la investigación (ej: copiarse del compañero, votarse mutuamente, excluirse unos a otros, etc.). Cada sesión individual tuvo una duración aproximada de diez minutos.

2.4. Análisis de datos

Tras comprobar que las variables objeto de estudio cumplían los supuestos de normalidad, a través del estadístico Kolmogorov-Smirnov (corregido por el coeficiente de Lillefors), se analizaron los datos con el programa SPSS.26.

Para analizar las diferencias entre las medidas de reciprocidad positiva y negativa, y entre las medidas de percepción de la aceptación y del rechazo se ha utilizado el estadístico T de student de medidas repetidas. Así, se analizará cada par de variables (aceptación y rechazo) dentro de una misma muestra.

Para analizar la repercusión de la edad sobre las medidas de reciprocidad positiva y negativa, y sobre las medidas de percepción de aceptación y de rechazo se han aplicado dos tipos de estadísticos. En primer lugar, se han aplicado análisis de correlación de Pearson entre la edad (tomándola como variable continua) y cada una de las medidas de reciprocidad, y de percepción de la aceptación y del rechazo. Por otro lado, se ha utilizado el estadístico ANOVA para comparar las diferencias entre los ciclos escolares en cada una de las medidas de reciprocidad, y de percepción de la aceptación y del rechazo. Se aplicaron además análisis post-hoc con el fin de clarificar entre qué ciclos específicos se encuentran las diferencias.

Para analizar las diferencias de género para cada una de las medidas de reciprocidad, y de percepción de aceptación y de rechazo se utilizó el estadístico T de student para grupos independientes.

Finalmente, se utilizó el estadístico T de student de medidas repetidas para hacer análisis intra-género entre las medidas de aceptación y las de rechazo. Así se compara para cada género, para cada par de variables, tanto de reciprocidad (positiva vs negativa), como de percepción (aceptación vs rechazo).

3. Resultados

En este apartado se exponen los resultados organizados según los objetivos del estudio.

3.1. Reciprocidad positiva vs negativa, y percepción de la aceptación vs percepción del rechazo

Para responder al primer objetivo del estudio se han aplicado análisis de T de student de medidas repetidas para cada par de variables (aceptación y rechazo) para analizar si existen diferencias significativas entre las medidas de reciprocidad (amigos y enemigo), por un lado; y, por otro, entre la percepción de aceptación y de rechazo.

En cuanto a la reciprocidad positiva y negativa, se obtiene que existen diferencias significativas entre ambas, siendo más alta la reciprocidad de nominación positivas (amigos) que negativas (enemigos) ($t(144)=10.658, p<.001$).

En cuanto a la percepción de aceptación y de rechazo, no hay diferencias significativas en las medidas de percepción generalizada, pero sí que existen diferencias significativas en las principales medidas de percepción diádica. Concretamente, es más alto el ajuste perceptivo de aceptación que el de rechazo ($t(144)=5.903, p<.001$), y el realismo perceptivo de aceptación que el de rechazo ($t(144)=8.363, p<.001$).

Tabla 3*Medias y Desviaciones Típicas de las medidas de Reciprocidad y de Percepción de aceptación y rechazo*

		<i>M</i>	<i>DT</i>
Reciprocidad	Nominaciones Positivas (Amigos)	23.19	13.03
Reciprocidad	Nominaciones Negativas (Enemigos)	8.83	8.41
Percepción generalizada	Precisión Perceptiva de Aceptación	108.31	114.89
	Precisión Perceptiva de Rechazo	125.53	120.96
Percepción diádica	Ajuste Perceptivo de Aceptación	54.54	25.79
	Ajuste Perceptivo de Rechazo	35.86	33.64
	Realismo Perceptivo de Aceptación	66.39	27.97
	Realismo Perceptivo de Rechazo	36.81	29.02

3.2. Diferencias según la edad en las medidas de reciprocidad y de percepción de aceptación y de rechazo

Respecto al segundo objetivo, se analizó la relación entre la edad y la reciprocidad y percepción tanto de aceptación como de rechazo. En primer lugar, se estudió esta asociación mediante correlaciones de Pearson, donde se obtuvo relaciones significativas tanto en reciprocidad positiva (amigos), como en ambas medidas de percepción diádica (ajuste perceptivo y realismo perceptivo). Tras ello, mediante análisis de varianzas (ANOVA) se tomó como variable independiente los diferentes ciclos de Educación Primaria (1º ciclo, 2º ciclo y 3º ciclo), y como variables dependientes cada una de las medidas de reciprocidad y de percepción de aceptación y de rechazo.

Las pruebas realizadas muestran que la medida de reciprocidades positivas (amigos) y las medidas de percepción diádica (ajuste perceptivo y realismo perceptivo) son más altas con la edad. Según los datos obtenidos, existe relación entre la edad y la medida de reciprocidades positivas (amigos) ($F(2,142)=23.386, p<.001$). Concretamente, las pruebas post hoc revelan que los niños/as muestran diferencias significativas entre cada ciclo y el siguiente, siendo cada vez más altas las reciprocidades positivas.

Por otro lado, en cuanto a la percepción, los resultados obtenidos muestran que solo hay diferencias significativas en las medidas de percepción diádica, y no en las de percepción generalizada. Respecto al ajuste perceptivo, se observan diferencias evolutivas en la percepción de la aceptación ($F(2,142)=3.636, p<0.05$), pero no en la del rechazo. En cuanto al realismo perceptivo, se encuentran diferencias con la edad en el ajuste de las expectativas de aceptación ($F(2,142)=4.231$,

$p<0.05$), pero no en las del rechazo. El estadístico post-hoc revela que solo del 1º al 2º ciclo es donde se encuentran estas diferencias significativas respecto a las medidas de percepción diádica.

Tabla 4

Correlaciones entre edad y medidas de Reciprocidad de Nominaciones Positivas y de Percepción de aceptación

		Reciprocidad Nominaciones Positivas			Percepción Aceptación	
					Generalizada	Diádica
						Ajuste Perceptivo
						Realismo Perceptivo
Edad	.000**		.701		.027*	.008**

* $p<0.05$; ** $p<0.01$

Tabla 5

Correlaciones entre edad y medidas de Reciprocidad de Nominaciones Negativas y de Percepción de Rechazo

		Reciprocidad Nominaciones Negativas			Percepción Rechazo	
					Generalizada	Diádica
						Ajuste Perceptivo
						Realismo Perceptivo
Edad	.186		.064		.786	.220

* $p<0.05$; ** $p<0.01$

Tabla 6

Medias y Desviaciones Típicas de las medidas de Reciprocidad y de Percepción de aceptación y rechazo por edad (ciclos)

		1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo
		<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>
Reciprocidad	Nominaciones Positivas (Amigos)	14.83 (8.58)	30.75 (13.10)	22.99 (11.71)
Reciprocidad	Nominaciones Negativas (Enemigos)	7.91 (7.40)	8.67 (8.44)	9.85 (9.26)
Percepción generalizada	Precisión Perceptiva de Aceptación	109.64 (108.54)	103.24 (82.95)	112.37 (146.93)
	Precisión Perceptiva de Rechazo	142.93 (151.43)	126.43 (114.68)	108.61 (92.72)
Percepción diádica	Ajuste Perceptivo de Aceptación	46.75 (27.77)	60.65 (25.04)	55.35 (23.20)
	Ajuste Perceptivo de Rechazo	36.62 (31.84)	38.90 (29.06)	34.80 (26.641)
	Realismo Perceptivo de Aceptación	56.60 (31.54)	71.69 (24.23)	69.88 (26.28)
	Realismo Perceptivo de Rechazo	30.98 (27.71)	42.41 (30.35)	36.02 (26.60)

3.3. Diferencias de género en las medidas de reciprocidad y de percepción de aceptación y de rechazo

En cuanto al último objetivo, se estudió la relación entre el género (chico/a), y las medidas de reciprocidad y de percepción tanto de aceptación como de rechazo. Para analizar si existen diferencias significativas entre las medidas de reciprocidad y de percepción de aceptación y de rechazo comparando ambos géneros, se llevó a cabo un análisis T de student para muestras independientes, analizando así cada variable según el género. Los resultados de estos análisis muestran que chicas y chicos no presentan diferencias significativas ni en las medidas de reciprocidad positiva y negativa ni a la hora de percibir aceptación y rechazo.

Por otro lado, para estudiar cada género de forma independiente, no siendo comparados, se aplicaron análisis T de student de medidas repetidas para analizar cada par de variables (aceptación y rechazo) tanto dentro del género femenino como del masculino. La información obtenida tras aplicar este último estadístico revela que, como anteriormente se ha mencionado, las medidas de reciprocidad positiva (amigos) siguen siendo mayores que las negativas (enemigos) tanto en chicos ($t(76)=6.543$, $p<.001$) como en chicas ($t(67)=8.78$, $p<.001$)

Y en cuanto a la percepción, se vuelve a obtener que las medidas de percepción generalizada no muestran diferencias significativas, pero sí que lo hacen las de percepción diádica: el ajuste perceptivo de aceptación es superior al de rechazo tanto en chicos ($t(76)=4.449$, $p<.001$) como en

chicas ($t(67)=3.854, p<.001$); y el realismo perceptivo de aceptación es superior al de rechazo tanto en chicos ($t(76)=6.541, p<.001$) como en chicas ($t(67)=5.223, p<.001$).

Tabla 7

Medias y Desviaciones Típicas de las medidas de Reciprocidad y de Percepción de aceptación y rechazo por género

		Chicas	Chicos
		<i>M(DT)</i>	<i>M(DT)</i>
Reciprocidad Nominaciones Positivas (Amigos)		24.19 (13.87)	22.30 (12.274)
Reciprocidad Nominaciones Negativas (Enemigos)		7.65 (6.93)	9.88 (9.45)
Percepción generalizada	Precisión Perceptiva de Aceptación	104.46 (91.67)	111.71 (132.58)
	Precisión Perceptiva de Rechazo	136.54 (149.19)	115.81 (88.87)
Percepción diádica	Ajuste Perceptivo de Aceptación	53.42 (24.11)	55.53 (27.31)
	Ajuste Perceptivo de Rechazo	36.83 (30.14)	36.78 (28.20)
	Realismo Perceptivo de Aceptación	62.73 (26.57)	69.63 (28.93)
	Realismo Perceptivo de Rechazo	36.10 (30.54)	37.23 (26.76)

4. Discusión

Este estudio pretende analizar en niños/as de 6 a 12 años, escolares de Educación Primaria, los patrones tanto de reciprocidades de nominación positivas y negativas, como de percepción de aceptación y de rechazo recibido por sus compañeros/as, en función de la edad y el género. Para ello, se propusieron dos objetivos: comparar las medidas de reciprocidad positiva y negativa, y las de percepción de la aceptación frente a la de rechazo a nivel general; y evaluar las repercusiones de la edad y del género en las medidas de reciprocidad positiva y negativa y de percepción de la aceptación y del rechazo.

En relación con la comparación entre las medidas de reciprocidad positiva y negativa, y de percepción de la aceptación frente al rechazo, se observa que los niños/as perciben diádicamente mejor la aceptación que el rechazo, y, por tanto, son más precisos. Los resultados del segundo objetivo indican que a medida que los escolares crecen (1º a 3º ciclo), aumentan las nominaciones positivas recíprocas (amigos). Y, en cuanto a la percepción, se percibe un salto del primer al segundo ciclo de primaria respecto a las medidas de percepción diádica de aceptación. Por otro

lado, las diferencias de género no influyen en las medidas de reciprocidad ni de percepción de la aceptación y de rechazo; pero sí que se observan diferencias dentro de cada género entre las medidas de aceptación y de rechazo. Tanto en chicas como en chicos se observan datos similares: medidas más altas de reciprocidad de nominaciones positivas frente a negativas, y de percepción diádica de aceptación frente a rechazo.

Reciprocidad positiva vs negativa, y percepción de la aceptación vs percepción del rechazo

En cuanto a la comparación entre las medidas de reciprocidad positiva y negativa, y las de percepción de aceptación frente a la de rechazo, los resultados muestran que los escolares tienden más a elegirse recíprocamente de manera positiva que negativa, y perciben mejor la aceptación que el rechazo. Esto quiere decir que los niños/as suelen ser más precisos a la hora de percibirse aceptados que rechazados por otros compañeros. Por tanto, esto explicaría los posibles acercamientos y relaciones que tienen o tendrán los sujetos con aquellos por quienes perciben que son gustados, puesto que esta precisión perceptiva los acerca a una realidad más ajustada. En cuanto al rechazo, se observará una menor evitación por parte de ciertos compañeros hacia otros por los que no son aceptados, generando así conflictos debido a la incompatibilidad entre las percepciones mutuas entre iguales.

Estos resultados apoyan lo que Bellmore y Cillessen (2003) ya encontraron en sus estudios; según estos autores, la razón por la cual los niños/as perciben con mayor precisión la aceptación que el rechazo, es que suelen mostrar más frecuentemente quienes les gusta, pero con una menor frecuencia la expresión de desagrado. Además, diversos autores como Goslin (1962), Krantz y Burton (1986) y Patterson et al. (1990) añaden que la imprecisión en las meta-percepciones puede llevar a los niños/as a comportarse de manera inapropiada, propiciando así el desagrado hacia otros iguales. Consecuentemente, Hymel et al. (1990) comentan que esta imprecisión podría conllevar a los niños/as a sentirse solos debido a esos altercados que pueden producirse antes la nula reciprocidad entre compañeros/as.

Diferencias según la edad en las medidas de reciprocidad y de percepción de aceptación y de rechazo

Respecto al análisis de las diferencias evolutivas en las medidas de reciprocidad positiva y negativa, los resultados muestran que en cada ciclo se da un aumento significativo, respecto al anterior, en las reciprocidades positivas (amigos). A medida que van desarrollándose los escolares durante los tres ciclos de primaria, aumenta el número de amigos. Esto puede indicar que los sujetos que se encuentren en una infancia más temprana no posean las cualidades suficientes para detectar los indicios de una interacción recíproca, ya sea positiva o negativa. Los niños/as de 6 a 8

años no son capaces de detectar aspectos psicológicos de la amistad (ej.: ser fiel), y, por tanto, usan de referencia categorías más físicas a la hora de mostrar sus preferencias (ej.: jugar bien al fútbol). Sin embargo, a partir de los 9 años empiezan a ser más críticos y realistas, debido a que usan la comparación social tanto para evaluarse a sí mismo como a los demás, empezando a valorar otros aspectos de la amistad como el “ser bueno”. Debido a esto, en una etapa más avanzada no será suficiente con centrarse solo en aspectos superficiales, sino que se va más allá a la hora de elegir las amistades.

En cuanto a la percepción, los datos obtenidos informan sobre el salto que se produce del primer al segundo ciclo en medidas diádicas como el ajuste y el realismo perceptivo de aceptación. Esto puede estar relacionado con el desarrollo evolutivo de la ToM (Teoría de la Mente) a lo largo de las diferentes etapas de la Educación Primaria. La ToM consiste en la habilidad para atribuir estados mentales a los demás y a uno mismo también. A los 4 años hay un punto de inflexión donde se comprende que otros pueden tener estados mentales diferentes al propio; pero es a partir de los 7 años cuando se empieza a producir la comprensión de estados internos de segundo orden. El segundo orden implica ponerse en el punto de vista de otro sobre la mente de un tercero, que puede ser uno mismo. Así, es posible atribuir estados internos a los demás (ej.: rechazo, agrado, admiración, etc.) acerca de uno mismo. Por tanto, este tipo de habilidad requiere un mínimo de madurez cognitiva para poder desarrollarla. Con lo cual tendría sentido que, como indican los resultados obtenidos, hasta el segundo ciclo de Primaria, los sujetos muestren una menor precisión a la hora de percibir tanto la aceptación como el rechazo de compañeros concretos.

Autores como Shantz (1983) y Malloy et al. (1995) ya demostraron que cuando se comparan los dos primeros ciclos con el tercero se observan cambios de manera drástica en la cognición social. Selman (1980) añade que es de esperar en el periodo que consta entre el primer y el segundo ciclo, juicios interpersonales más abstractos. Harter (1999) ya indicó que, durante una infancia más temprana, los niños/as suelen sesgar de manera positiva la imagen de sí mismo sobre los demás; sin embargo, no pueden categorizarse esos sesgos como una distorsión de la realidad, sino como una inmadurez cognitiva. Por otro lado, autores como Jacobs et al. (2003) hablan de una mayor consciencia crítica a partir de los 9 años con respecto a uno mismo, integrando tanto información positiva como negativa. Tanto Selman (1980) como Malloy y Cillessen (2007) ya informaron de la complejidad de los procesos cognitivos en la habilidad de inferir con precisión las percepciones tanto de aceptación como de rechazo, que se desarrollan durante la infancia y sigue su proceso hasta la adolescencia.

Diferencias de género en las medidas de reciprocidad y de percepción de aceptación y de rechazo

En el último objetivo del estudio, los resultados muestran que no existen diferencias de género ni en las medidas de reciprocidad ni en las de percepción de aceptación y de rechazo. Lo obtenido no es congruente con las creencias existentes acerca de un sesgo de género en cuanto a la manera en que se percibe tanto la aceptación como el rechazo social. A pesar de que se observe un desarrollo de roles de género diferentes a la hora de socializar, se muestra un patrón similar respecto a las medidas de reciprocidad y de percepción de aceptación y de rechazo.

A pesar de que no difieran ambos géneros a la hora de ser precisos en cuanto a la meta-percepciones, en numerosos estudios sí que se ha observado un favorecimiento sobre iguales del mismo género. Es decir, que las chicas se muestran más precisas a la hora de percibir tanto aceptación como rechazo por parte de otras chicas, y de igual manera sucede con los chicos (Duncan & Cohen, 1995; Graham & Cohen, 1997; Hayden-Thomson et al., 1987). Esto es debido a que, tanto chicas como chicos comparten la mayor parte de su tiempo con iguales del mismo género, entonces es de una mayor accesibilidad el detectar comportamientos favorables o de desagrado. Con lo cual, es más probable que se establezcan un número mayor de amistades del mismo género que del contrario (Hartup, 1989; Bukowski et al., 1999; Graham & Cohen, 1997). Sin embargo, Malloy et al. (2007) sí que observaron diferencias a la hora de relacionar el género con la popularidad. Y, es que, a pesar de que posean ambos géneros precisiones meta-perceptivas similares, una actuación que no corresponda con el rol de género asignado puede provocar el rechazo por parte de otros (Goffman, 1959).

En resumen, la relación entre la edad y el género como factores influyentes en la reciprocidad y en la percepción de aceptación y de rechazo indica, por un lado, que a medida que los escolares se van desarrollando en las distintas etapas de Educación Primaria, adquieren una mayor precisión a la hora de percibir por quienes son gustados o rechazados debido al incremento de madurez cognitiva; y, por otro, que el género no influye a la hora de percibir la aceptación o el rechazo por escolares dentro del contexto escolar.

Como conclusión, se puede evidenciar que, puesto que los niños/as son más precisos a la hora de percibir la aceptación que el rechazo; y que, tanto chicas como chicos pasan un mayor tiempo entre iguales del mismo género, consecuentemente cada género será más preciso a la hora de percibir aceptación por parte de miembros del mismo género. Además, junto a esto existe tanto en chicas como en chicos un incremento de precisión meta-perceptiva a medida que crecen.

Entre las limitaciones del estudio cabe destacar que no existió un control acerca de los sesgos que cometen los sujetos a la hora de nominar a otros compañeros según el estado psicofisiológico en que se encuentre dicho niño/a; o los acontecimientos previos a la prueba que impliquen interacciones tanto positivas como negativas con otros compañeros. Además, junto a esto, puede destacarse que, al no existir un límite definido de nominaciones a otros compañeros, tenían la posibilidad de votar tanto de manera favorable como desfavorable a todos los alumnos que componían dicha clase. Sin embargo, sería deseable preguntar a los niños/as sobre la totalidad de la lista de alumnos de la clase: ¿con qué tres compañeros de los elegidos te gusta jugar más/ crees que le gusta jugar más contigo?, con el fin de observar si en esos tres compañeros elegidos se produce una mayor reciprocidad y/o precisión meta-perceptiva, que en el resto de nominaciones emitidas.

En cuanto a posibles líneas futuras de investigación, respecto a la habilidad comentada anteriormente, la ToM, sería interesante estudiar de manera más precisa cómo repercute a la hora de iniciar una interacción social entre iguales en escolares de Educación Primaria. Por un lado, podrían seguir utilizándose variables como la edad, para averiguar si influye y cuándo lo hace; y por otro, evaluar las diferencias de género en cuanto a ser capaz de inferir pensamientos sobre otros compañeros acerca de sí mismos, pudiéndose añadir las diferencias de percepción según el estatus sociométrico.

Por último, los resultados obtenidos podrían ser utilizados con el fin de diseñar prácticas educativas en forma de dinámicas, encaminadas a mejorar las meta-percepciones sociales en niños/as de Educación Primaria. Una forma de aplicación podría consistir en trasladar la información sociométrica del aula al profesor, con el objetivo de diseñar actividades en las que se generen interacciones que promuevan la diversidad de género. Así, podría contribuirse a cambiar la visión de los escolares acerca de sus compañeros de otro género, favoreciendo el contacto con ambos, y desarrollando una mejor meta-percepción inter-género.

5. Referencias bibliográficas

- Albright, L., & Malloy, T. E. (1999). Self-observation of social behavior and metaperception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(4), 726–734. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.4.726>
- Blanch-Hartigan, D., Andrzejewski, S. A. & Hill, K. M. (2012). The effectiveness of training to improve person perception accuracy: A meta-analysis. *Basic and Applied Social Psychology*, 34, 483-498

- Bellmore, A. D., & 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, 217-233. <https://doi.org/10.1111/1475-6811.00047>
- Berndt, T. J., & Burgoyne, L. (1996). Social self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 171–209). John Wiley & Sons.
- Bukowski, W. M., Sippola, L. K., & Hoza, B. (1999). Same and other: Interdependency between participation in same- and other-sex friendships. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(4), 439–459. <https://doi.org/10.1023/A:1021664923911>
- Chang, E. C., & Asakawa, K. (2003). Cultural variations on optimistic and pessimistic bias for self versus a sibling: Is there evidence for self-enhancement in the West and for self-criticism in the East when the referent group is specified? *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(3), 569–581. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.3.569>
- Chang, L. (2003). Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors. *Child Development*, 74, 535–548.
- Chang, L. (2004). The role of classroom norms in contextualizing the relations of children's social behaviors to peer acceptance. *Developmental Psychology*, 40, 691–702.
- Chang, L., Liu, H., Wen, Z., Fung, K. Y., Wang, Y., & Xu, Y. (2004). Mediating Teacher Liking and Moderating Authoritative Teaching on Chinese Adolescents' Perceptions of Antisocial and Prosocial Behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 369–380. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.369>
- Cillessen, A. H. N., & Bellmore, A. D. (1999). Accuracy of social self-perceptions and peer competence in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(4), 650–676.
- Coie, J.D., Dodge, K.A., & Cappelletti, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 27, 682–688.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribner.
- Craven, R. G., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (1991). Effects of internally focused feedback and attributional feedback on enhancement of academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 17–27. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.17>

- Dodge, K.A., Coie, J.D., Pettit, G.S., & Price, J.M. (1990). Peer status and aggression in boy's groups: Developmental and contextual analyses. *Child Development*, 61, 1289–1309.
- Duncan, M.K., & Cohen, R. (1995). Liking within the Peer Group as a Function of Children's Sociometric Status and Sex. *Child Study Journal*, 25.
- Eagly, A. (1985). *Sex differences in social behaviour: A social-role interpretation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graham, J. A., & Cohen, R. (1997). Race and sex as factors in children's sociometric ratings and friendship choices. *Social Development*, 6(3), 355–372. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00111.x>
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday.
- González, J. & García-Bacete, F. J. (2010). *Manual de Uso del Sociomet*. Madrid: TEA Ediciones. ISBN: 978-84-7174-921-5
- Goslin, D.A. (1962). Accuracy of self-perception and social acceptance. *Sociometry*, 25, 283-296.
- Harter, S. (1988) *The Self-Perception Profile for Adolescents*. Unpublished manual, University of Denver, Denver.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed.). New York: Wiley.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press.
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44(2), 120–126. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.2.120>
- Hartup, W. W. (1992). Peer relations in early and middle childhood. In V. B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development: A lifespan perspective*. New York: Plenum.
- Hayden-Thomson, L., Rubin, K. H., & Hymel, S. (1987). Sex preferences in sociometric choices. *Developmental Psychology*, 23(4), 558–562. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.4.558>
- Hymel, S., Franke, S., & Freigang, R. (1985). Peer relationships and their dysfunction: Considering the child's perspective. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 3(4), 405–415. <https://doi.org/10.1521/jscp.1985.3.4.405>

- Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L., & LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: Longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development*, 61(6), 2004–2021.
- Jacobs, J. E., Bleeker, M. M., & Constantino, M. J. (2003). The self-system during childhood and adolescence: Development, influences, and implications. *Journal of Psychotherapy Integration*, 13(1), 33–65. <https://doi.org/10.1037/1053-0479.13.1.33>
- Kenny, D. A., & DePaulo, B. M. (1993). Do people know how others view them? An empirical and theoretical account. *Psychological Bulletin*, 114(1), 145–161. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.114.1.145>
- Kenny, D.A. (1994). *Interpersonal perception: A social relations analysis*. New York: Guilford.
- Krantz, M., & Burton, C. (1986). The development of the social cognition of social status. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 147(1), 89–95. <https://doi.org/10.1080/00221325.1986.9914483>
- Little, T. D., & Card, N. A. (2005). On the use of Social Relations and Actor-Partner Interdependence Models in developmental research. *International Journal of Behavioral Development*, 29(2), 173–179. <https://doi.org/10.1080/01650250444000388>
- Malloy, T. E., Albright, L., & Scarpati, S. (2007). Awareness of peers' judgments of oneself: Accuracy and process of metaperception. *International Journal of Behavioral Development*, 31, 603-610. <https://doi.org/10.1177/0165025407080590>
- Malloy, T.E., & Cillessen, A.H.N. (2007). Variance component analysis of generalized and dyadic peer perceptions in adolescence. Unpublished manuscript, Rhode Island College.
- Malloy, T.E., y Cillessen, A.H.N. (2008). Variance component analysis of generalized and dyadic peer perceptions in adolescence. *Modeling dyadic and interdependent data in developmental and behavioral sciences*, 213- 244.
- Malloy, T. E., Sugarman, D. B., Montvilo, R. K., & Ben-Zeev, T. (1995). Children's interpersonal perceptions: A social relations analysis of perceiver and target effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(3), 418–426. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.3.418>
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 417–430. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.417>

- Merrell, K. W., & Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Patterson, C. J., Kupersmidt, J. B., & Griesler, P. C. (1990). Children's perceptions of self and of relationships with others as a function of sociometric status. *Child Development*, 61(5), 1335–1349. <https://doi.org/10.2307/1130746>
- Ruble, D. N., Boggiano, A. K., Feldman, N. S., & Loebel, J. H. (1980). Developmental analysis of the role of social comparison in self-evaluation. *Developmental Psychology*, 16(2), 105–115. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.16.2.105>
- Selman, R.L. (1980). The growth of interpersonal understanding. Nueva York: Academic Press
- Shantz, C.U. (1983). Social Cognition. In J.H. Flavell & E.M. Markman (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 3, pp. 495–555). New York: Wiley.
- Subirats, M. & Brullet, C. (1992). Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. Colomina: Barcelona, España.
- Sureda, I., García-Bacete, F.J., & Monjas, M.I. (2009). Razones de niños y niñas de diez y once años para preferir o rechazar a sus iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 323-334.
- Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1994). Positive illusions and well-being revisited: Separating fact from fiction. *Psychological Bulletin*, 116(1), 21–27. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.116.1.21>

ANEXO III

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD DEL TRABAJO FIN DE GRADO PSICOLOGÍA

CURSO ACADÉMICO 2021 / 2022

Nombre y apellido alumno/a	Rebeca España Fernández
DNI	
Universidad o Institución de destino	Universidad de Málaga
Título del TFG	Reciprocidad en las nominaciones entre iguales y meta-percepción social en escolares de Educación Primaria. Diferencias evolutivas y de género
Tutor/a de TFG de la UMA	Carmen Barajas Esteban
Departamento	Psicología evolutiva y de la educación
Área de conocimiento	Psicología evolutiva y de la educación

DECLARO BAJO JURAMENTO O PROMESA

Que los documentos son originales e inéditos no habiéndose utilizado para la evaluación de ninguna otra asignatura del plan de estudios cursado.

Esta declaración se realiza bajo la responsabilidad de quien la suscribe, a los efectos de participar en la Defensa del Trabajo de Fin de Grado.

En Málaga, a 1 de Junio 2022

Firma del/la estudiante



Reciprocidad en las nominaciones entre iguales y meta-percepción social en escolares de Educación Primaria

Diferencias evolutivas y de género



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Rebeca España Fernández
Tutora: Carmen Barajas Esteban

TRABAJO DE FIN DE GRADO

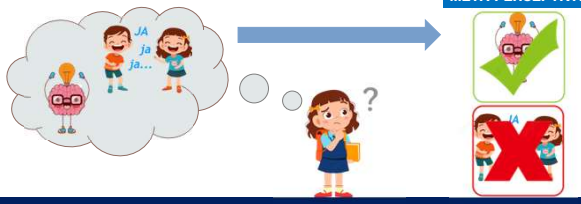
Grado en Psicología – Universidad de Málaga
Málaga, 15 de Junio de 2022

1

INTRODUCCIÓN

META-PERCEPCIÓN

PRECISIÓN META-PERCEPTIVA



Reciprocidad en las nominaciones entre iguales y meta-percepción social en escolares de Educación Primaria. Diferencias evolutivas y de género

2

INTRODUCCIÓN

RECIPROCIDAD

¿Con qué compañeros te gusta jugar **más/menos**?

AMISTAD ENEMISTAD

ESTRATEGIA SOCIOMÉTRICA: Nominación entre iguales
(Cole et al., 1982)

PERCEPCIÓN

¿A qué compañeros crees que les gusta jugar **más/menos** contigo?

ACEPTACIÓN RECHAZO

Reciprocidad en las nominaciones entre iguales y meta-percepción social en escolares de Educación Primaria. Diferencias evolutivas y de género

3

INTRODUCCIÓN

IMPRECISIÓN DE LAS META-PERCEPCIONES

Edad: desarrollo evolutivo

Diferencias de Género



Reciprocidad en las nominaciones entre iguales y meta-percepción social en escolares de Educación Primaria. Diferencias evolutivas y de género

4

INTRODUCCIÓN



Reciprocidad en las nominaciones entre iguales y meta-percepción social en escolares de Educación Primaria. Diferencias evolutivas y de género

5

INTRODUCCIÓN

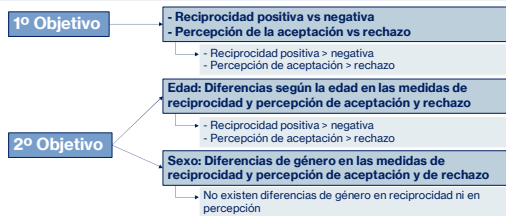


(Duncan & Cohen, 1995; Graham & Cohen, 1997; Hayden-Thomson et al., 1987).

Reciprocidad en las nominaciones entre iguales y meta-percepción social en escolares de Educación Primaria. Diferencias evolutivas y de género

6

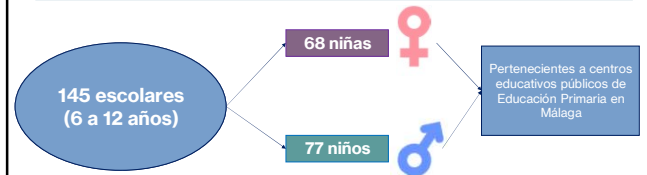
OBJETIVOS



Reciprocidad en las nominaciones entre iguales y meta-percepción social en escolares de Educación Primaria. Diferencias evolutivas y de género

7

MÉTODO: PARTICIPANTES



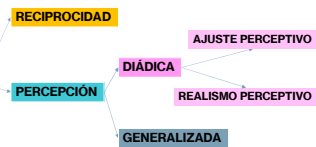
Reciprocidad en las nominaciones entre iguales y meta-percepción social en escolares de Educación Primaria. Diferencias evolutivas y de género

8

MÉTODO: PROCEDIMIENTO E INSTRUMENTO

1. Presentar propuesta de investigación
2. Consentimiento familiar
3. Aula con ambiente óptimo
4. Aplicación de instrumentos

CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO DE NOMINACIONES ENTRE IGUALES (GONZÁLEZ Y GARCÍA-BACETE, 2010)



Reciprocidad en las nominaciones entre iguales y meta-percepción social en escolares de Educación Primaria. Diferencias evolutivas y de género

9

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

1º Objetivo: Reciprocidad positiva vs negativa, y percepción de la aceptación vs rechazo



Los escolares tienden más a elegirse recíprocamente de manera **positiva** que **negativa**

Reciprocidad en las nominaciones entre iguales y meta-percepción social en escolares de Educación Primaria. Diferencias evolutivas y de género

10

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

1º Objetivo: Reciprocidad positiva vs negativa, y percepción de la aceptación vs rechazo

PERCEPCIÓN GENERALIZADA

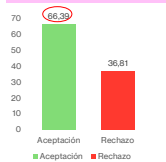


PERCEPCIÓN DIÁDICA

AJUSTE PERCEPTIVO



REALISMO PERCEPTIVO

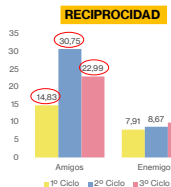


Reciprocidad en las nominaciones entre iguales y meta-percepción social en escolares de Educación Primaria. Diferencias evolutivas y de género

11

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

2º Objetivo: 2.1. Diferencias según la edad en las medidas de reciprocidad y de percepción de aceptación y de rechazo



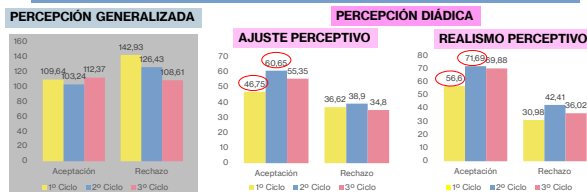
A medida que van desarrollándose los escolares durante los tres ciclos de primaria muestran **diferencias entre cada ciclo y el siguiente**

Reciprocidad en las nominaciones entre iguales y meta-percepción social en escolares de Educación Primaria. Diferencias evolutivas y de género

12

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

2º Objetivo: 2.1. Diferencias según la edad en las medidas de reciprocidad y de percepción de aceptación y de rechazo

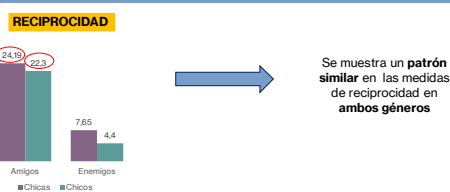


Reciprocidad en las nominaciones entre iguales y meta-percepción social en escolares de Educación Primaria. Diferencias evolutivas y de género

13

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

2º Objetivo: 2.2. Diferencias de género en las medidas de reciprocidad y de percepción de aceptación y de rechazo

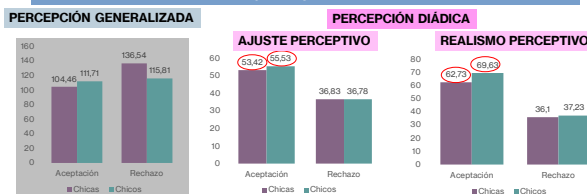


Reciprocidad en las nominaciones entre iguales y meta-percepción social en escolares de Educación Primaria. Diferencias evolutivas y de género

14

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

2º Objetivo: 2.2. Diferencias de género en las medidas de reciprocidad y de percepción de aceptación y de rechazo



Reciprocidad en las nominaciones entre iguales y meta-percepción social en escolares de Educación Primaria. Diferencias evolutivas y de género

15

CONCLUSIONES

RECIPROCIDAD

Los escolares a medida que crecen muestran diferencias entre cada ciclo y el siguiente, siendo mayor el número de amistades del mismo género que de enemistades

PERCEPCIÓN

Los escolares a medida que crecen son más precisos a la hora de percibir meta-percepciones de aceptación de iguales del mismo género

PUNTO DE INFLEXIÓN



Reciprocidad en las nominaciones entre iguales y meta-percepción social en escolares de Educación Primaria. Diferencias evolutivas y de género

16

