

Estrategias de aprendizaje y nominación sociométrica en estudiantes españoles

David Aparisi¹, Cándido J. Inglés², José M. García-Fernández¹,
María S. Torregrosa³, Beatriz Delgado¹, y Cecilia Ruiz-Esteban⁴

¹Universidad de Alicante (España); ²Universidad Miguel Hernández de Elche (España);

³Universidad Católica San Antonio de Murcia (España);

⁴Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Murcia (España)

El objetivo de este estudio fue analizar la relación entre tipos sociométricos, categorías conductuales y el uso de estrategias de aprendizaje y habilidades de estudio (*Actitud, Motivación, Gestión del Tiempo, Ansiedad, Concentración, Procesamiento de la Información, Selección de Ideas Principales, Escala de Ayuda al Estudio, Escala de Autoevaluación y Escala de Estrategias de Evaluación*) en una muestra de 1349 (51.7% varones) adolescentes españoles de 12 a 16 años. Metodología: la identificación sociométrica de los estudiantes se realizó mediante el *Programa Socio* y para el análisis de las estrategias de aprendizaje y estudio se administró el *Learning and Studies Skills Inventory High School Version* (LASSI-HS; Weinstein y Palmer, 1990). Los resultados muestran que los estudiantes nominados positivamente por sus iguales obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en el uso de estrategias de aprendizaje y habilidades de estudio adaptativas para el aprendizaje que los nominados negativamente. Los tipos sociométricos resultaron ser un predictor significativo del uso de las diversas estrategias de aprendizaje y habilidades de estudio, ya que los estudiantes nominados positivamente por sus compañeros presentaron mayor probabilidad de alcanzar altas puntuaciones en el empleo de estrategias de aprendizaje adecuadas al estudio. Estos hallazgos son discutidos teniendo en cuenta el tamaño del efecto de las diferencias y su implicación teórico-práctica.

Palabras clave: adolescencia, tipos sociométricos, categorías conductuales, estrategias de aprendizaje y habilidades de estudio, educación secundaria.

Learning strategies and sociometric nomination in Spanish adolescents: The aim of this study was to analyze the relationship between sociometric types, behavioral categories and use of learning strategies and study skills (*Attitude, Motivation, Time Management, Anxiety, Concentration, Information Processing, Selecting Main Ideas, Aid Study Scale and Self-Assessment Strategies Scale*) in a sample of 1349 (51.7% boys) Spanish adolescents, ranging in age from 12 to 16 years. Methodology: the students' sociometric nomination was performed by the *Programa Socio* and for the analysis of learning strategies and study, the *Learning and Skills Inventory Studies High School Version*, (LASSI-HS, Weinstein and Palmer, 1990) was administered. Results show that students positively nominated by their peers obtained significantly higher scores on the use of learning strategies and study skills adaptive for learning. Sociometric types were found to be a significant predictor of the use of various learning strategies and study skills, as students positively nominated by their peers were more likely to achieve high scores on the use of appropriate learning strategies to study. These findings are discussed taking into account the effect size of the differences and their theoretical and practical implication.

Key words: adolescence, sociometric types, behavioral categories, learning strategies and study skills, secondary education.

Correspondencia: David Aparisi. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Universidad de Alicante. Avda. de Carretera San Vicente, s/n. C.P. 03080. Alicante (España). E-mail: david.aparisi@ua.es

Resulta innegable la importancia de las relaciones sociales en el ámbito educativo y, en este sentido, los otros se convierten en una fuente de información valiosa respecto de la conducta de los compañeros, percatándose de situaciones que pueden pasar desapercibidas para padres y profesores (Martínez-Arias, Martín, y Díaz-Aguado, 2009).

El aula constituye un contexto social claramente definido donde existen normas formales e informales que rigen el comportamiento en este ámbito y donde cada alumno desempeña un rol con sus correspondientes expectativas (Cava y Musitu, 1999) y ocupa un determinado estatus sociométrico, entendido como la habilidad para implicarse de forma exitosa en interacciones, relaciones y grupos (Rubin, Bukowski, y Parker, 2006).

El objetivo de las técnicas sociométricas es el estudio de las formas de interacción de los individuos dentro de los grupos. El modo en que las personas en los grupos eligen a otros para diferentes actividades proporciona información relevante sobre el estatus social de los individuos y sobre la estructura del grupo (Martínez-Arias et al., 2009; Muñoz Tinoco, Moreno Rodríguez y Jiménez Lagares, 2008).

En este sentido, el estudio de Inglés, Delgado, García-Fernández, Ruiz-Esteban, y Díaz-Herrero (2010) analizó la relación entre los estilos de interacción social (agresividad, prosociabilidad y ansiedad social) y los tipos sociométricos (preferido, rechazado e ignorado). Los resultados pusieron de manifiesto que los estudiantes prosociales fueron proporcionalmente más elegidos por sus compañeros como preferidos, los agresivos fueron los más rechazados por sus compañeros y los estudiantes con alta ansiedad social fueron elegidos como los menos preferidos entre sus compañeros y, además, resultaron ser más rechazados e ignorados que los prosociales.

La popularidad y el estatus sociométrico en el grupo de iguales se ha estudiado en relación con el ajuste psicosocial (Garaigordobil, 2006), el ajuste escolar (Martín, 2011), las aptitudes intelectuales (Van Rossem y Vermande, 2004), las atribuciones académicas (González y Tourón, 1992) el autoconcepto (Inglés, Aparisi, García-Fernández, Torregrosa, y Delgado, 2017), las metas académicas (Meneghetti y De Beni, 2010) y el rendimiento académico (Aparisi et al., 2015).

Tipos sociométricos, categorías conductuales y estrategias de aprendizaje

La revisión de la literatura ha revelado la ausencia de estudios dirigidos a describir, predecir y/o explicar el uso de las diferentes estrategias de aprendizaje y habilidades de estudio de los adolescentes en los distintos tipos sociométricos y categorías conductuales tanto en España como a nivel internacional.

Por tanto, el presente estudio se considera pionero respecto a esta cuestión y pretende examinar la relación entre los diferentes tipos sociométricos y categorías

conductuales y el uso de las diferentes estrategias de aprendizaje y habilidades de estudio en una muestra de adolescentes españoles de Educación Secundaria. En este sentido, resultaría de gran importancia conocer cuáles son las estrategias de aprendizaje en las que destacan los estudiantes y en qué otras convendría trabajar en profundidad, con el objetivo de aumentar el desempeño académico y, al mismo tiempo, mejorar el ajuste social.

El presente estudio

Aunque la evidencia empírica previa ha puesto de manifiesto la existencia de cierto paralelismo entre diversas variables cognitivo-motivacionales implicadas en los ámbitos académico y social (por ejemplo, las aptitudes intelectuales y el estatus social), de tal forma que, podría afirmarse que, en general, el éxito o fracaso en el contexto académico tiende a covariar con el éxito o fracaso en el contexto social y viceversa (Chen, Chang, y He, 2003), existe una carencia de trabajos que examinen concretamente la relación entre el uso de diferentes estrategias de aprendizaje y los tipos sociométricos en adolescentes españoles que están cursando la Educación Secundaria Obligatoria.

Por tanto, este trabajo pretende aportar nuevos datos a la investigación sobre la relación existente entre tipos sociométricos y las estrategias de aprendizaje en estudiantes españoles, ampliando el número de tipos sociométricos examinados (populares-preferidos, rechazados-agresivos, rechazados-tímidos y olvidados) y categorías conductuales que pueden aparecer dentro de un grupo-aula (líder, simpático, colaborador, peleón, obediente y buen estudiante).

Concretamente, el presente estudio tiene como objetivos específicos: a) analizar las diferencias en el uso de diferentes estrategias de aprendizaje y estudio (Actitud, Motivación, Gestión del Tiempo, Ansiedad, Concentración, Procesamiento de la Información, Selección de Ideas Principales, Escala de Ayuda al Estudio, Escala de Autoevaluación y Escala de Estrategias de Evaluación) entre adolescentes españoles en función de los tipos sociométricos y las categorías conductuales anteriormente indicadas, y b) comprobar si los tipos sociométricos y categorías conductuales son una variable predictora y estadísticamente significativa del uso de las diferentes estrategias de aprendizaje y habilidades para el estudio.

A partir de la evidencia empírica previa, se plantean las siguientes hipótesis: 1) los estudiantes nominados positivamente por sus iguales (populares, líderes, simpáticos, colaboradores y buenos estudiantes) presentarán puntuaciones significativamente superiores en la escala de Actitud, Motivación, Gestión del Tiempo, Ansiedad, Concentración, Procesamiento de la Información, Selección de Ideas Principales, Ayuda al Estudio, Autoevaluación y Estrategias de Evaluación, que los estudiantes nominados negativamente por sus iguales (rechazados-agresivos, rechazados-tímidos, olvidados, peleones, obedientes), y 2) los tipos sociométricos y

categorías conductuales serán una variable predictora y estadísticamente significativa del uso de las diferentes estrategias de aprendizaje y habilidades para el estudio.

METODOLOGÍA

Participantes

Para la selección de la muestra se llevó a cabo un muestreo aleatorio por conglomerados (provincias de Murcia y Alicante) siendo el total de 1594 estudiantes de 1º a 4º de ESO (error muestral= .02), de los que 76 (4.77%) fueron excluidos por errores u omisiones en sus respuestas, 40 (2.51%) por no obtener por escrito el consentimiento informado de los padres para participar en la investigación y 129 (8.09%) fueron excluidos por ser extranjeros con importantes déficit en el dominio de la lengua española. Por tanto, la muestra definitiva se compuso de 1349 estudiantes (697 chicos y 652 chicas), con un rango de edad de 12 a 16 años ($M= 13.81$; $DT= 1.35$). El 86.30% de los estudiantes no estaba repitiendo curso. La composición étnica de la muestra fue la siguiente: 88.9% españoles, 6.34% hispanoamericanos, 3.37% resto de Europa, .75% asiáticos y 64% árabes. La distribución de los sujetos por sexo y curso académico fue la siguiente: 386 en 1º de ESO (203 chicos y 183 chicas), 325 en 2º de ESO (173 chicos y 152 chicas), 318 en 3º de ESO (172 chicos y 146 chicas) y 320 en 4º de ESO (149 chicos y 171 chicas). Se comprobó que no existían diferencias estadísticamente significativas entre los ocho grupos de sexo x curso ($\chi^2= 4.53$; $p= .21$), mediante la prueba Chi-cuadrado de homogeneidad de la distribución de frecuencias.

Instrumentos

Test de Nominación Sociométrica. El test sociométrico (Moreno, 1934) es un instrumento que permite determinar el nivel de aceptación o rechazo de los sujetos en un grupo, descubrir las relaciones entre los individuos y revelar la estructura del grupo con el fin de identificar personas preferidas, rechazadas e ignoradas. Se empleó el procedimiento de nominación probabilística de tres elecciones inter-género, considerado como el más adecuado y ajustado en pruebas de nominación sociométrica (García-Bacete, 2007). Los ítems incluidos en el cuestionario fueron: (1) Escribe el nombre de tres compañeros o compañeras de clase con los que más te gustaría relacionarte y; (2) Escribe el nombre de tres compañeros o compañeras de clase con los que menos te gustaría relacionarte. Este estudio se centró en el análisis de sujetos preferidos, rechazados e ignorados, ya que son éstos los que agrupan el mayor número de alumnos (García-Bacete, 2007) y, a su vez, representan el mejor (preferidos) y peor ajuste social (rechazado e ignorados) en el contexto académico.

Además, se analizaron las distintas categorías conductuales que pueden aparecer dentro de un grupo social: líder, simpático, colaborador, peleón, obediente y buen estudiante.

Inventario de Habilidades para el Aprendizaje y los Estudios (LASSI-HS, Weinstein, y Palmer, 1990). El *Learning and Studies Skills Inventory High School Version* (LASSI-HS, Weinstein, y Palmer, 1990) es un instrumento diseñado para evaluar las estrategias y las habilidades que desarrollan los estudiantes en contextos académicos. Fue construido inicialmente para analizar las deficiencias en el uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer curso y examinar las mejoras producidas tras la realización de programas de intervención (Weinstein, Palmer, y Schulte, 1987). Sin embargo, esta medida fue adaptada a población adolescente (LASSI-HS) por Weinstein y Palmer (1990) dando respuesta a la necesidad de evaluar las habilidades que son críticas para el éxito escolar, así como, las estrategias instrumentales necesarias para realizar la transición a la universidad de forma exitosa. Los autores desarrollaron dos formas del LASSI-HS: una medida de autoinforme (lápiz y papel; corregida por el profesor u orientador) y una en formato electrónico (corregida mediante ordenador). El LASSI-HS está compuesto por 76 ítems agrupados en diez subescalas: *Actitud* (evalúa las actitudes y el interés de los estudiantes hacia el colegio y el éxito académico), *Motivación* (evalúa la diligencia, autodisciplina y buena voluntad de los estudiantes para llevar a cabo el esfuerzo necesario y completar de forma exitosa las tareas académicas), *Gestión del Tiempo* (evalúa la aplicación de los principios de gestión del tiempo en situaciones académicas), *Ansiedad* (evalúa el grado en que los estudiantes se preocupan acerca de la escuela y el rendimiento académico), *Concentración* (evalúa la habilidad de los estudiantes para dirigir y mantener su atención en las actividades académicas), *Procesamiento de la Información* (evalúa la habilidad de los estudiantes para utilizar imágenes, elaboraciones mentales, estrategias de organización y habilidades de razonamiento como estrategias de aprendizaje para establecer puentes entre lo que ya saben y lo que están intentando aprender), *Selección de Ideas Principales* (evalúa las habilidades del estudiante para distinguir la información relevante de aquella información menos importante), *Ayuda al Estudio* (evalúa el uso que hace el estudiante de apoyos o fuentes que lo ayudan a aprender o retener la información), *Autoevaluación* (evalúa el uso que hacen los estudiantes de técnicas de revisión y control para determinar su nivel de comprensión de la información que ha de ser aprendida) y *Estrategias de Evaluación* (evalúa el uso de estrategias de preparación y realización de exámenes), a través de las cuales se obtiene la valoración que tiene el estudiante sobre su forma de estudiar. Las escalas están compuestas por entre 5 y 8 ítems, algunos formulados de manera positiva y otros formulados de manera negativa (ítems inversos). La respuesta a cada uno de los ítems se realiza a partir de una escala de cinco puntos que oscila de 1 (*Me describe mucho*) a 5 (*No me describe en absoluto*).

Los valores de consistencia interna informados por los autores originales en adolescentes norteamericanos oscilaron entre .68 para Ayudas al Estudio y .82 para *Ansiedad y Concentración* (Weinstein y Palmer, 1990). Valores similares han sido obtenidos por Olivarez y Tallent-Runnels (1994) también en población norteamericana, por Samuelstuen (2003) en población noruega y por Stevens y Tallent-Runnels (2004) en población hispano-parlante, constatando la adecuación y aplicabilidad de este cuestionario a población adolescente. La consistencia interna (alfa de Cronbach) del LASSI en este estudio fue aceptable, aunque ligeramente inferior a la informada por Weinstein y Palmer (1990), oscilando los valores entre .63 (*Ayudas al Estudio*) y .81 (*Concentración*).

Procedimiento

Se llevó a cabo una entrevista con los directores y orientadores de los centros para exponer los objetivos del estudio, solicitar los permisos pertinentes y promover su colaboración. Posteriormente, se celebró una reunión con los padres para explicarles el estudio y solicitar el consentimiento informado, autorizando por escrito a sus hijos a participar en la investigación. Las pruebas fueron contestadas por los estudiantes de forma confidencial en el aula. Los investigadores estuvieron presentes durante la administración de las pruebas para proporcionar ayuda si era necesaria y verificar la cumplimentación independiente por parte de los alumnos.

Análisis estadísticos

La identificación de los tipos sociométricos se realizó con el *Programa Socio* (González, 1990) que permite obtener los límites inferiores y superiores de las nominaciones positivas recibidas (LI (Np) y LS (Np)) y de las nominaciones negativas recibidas (LI (Nn) y LS (Nn)) para un grupo de estudiantes.

Para analizar la relación entre los tipos sociométricos y las estrategias de aprendizaje se llevaron a cabo análisis de diferencias de medias para evaluar si existen diferencias entre estudiantes que presentan o no una categoría (ej., popular vs. no popular) y análisis de varianza (ANOVA) para evaluar las diferencias en estrategias de aprendizaje inter-categorías. Para identificar entre qué categorías se encuentran las diferencias se llevaron a cabo comparaciones *post-hoc* (Prueba de Scheffé).

Debido al elevado tamaño muestral del estudio, las pruebas *t* de Student y la razón *F* pueden detectar erróneamente diferencias estadísticamente significativas. Por esta razón se incluye, además, el índice *d* propuesto por Cohen (1988), que permite valorar el tamaño del efecto de las diferencias encontradas. Su interpretación es sencilla: $d \leq 0.50$ supone un tamaño del efecto pequeño, mientras que valores entre 0.51 y 0.79 indican un tamaño moderado y mayores de 0.80 un tamaño grande (Cohen, 1988).

Con el fin de analizar el valor predictivo de los tipos sociométricos sobre las diferentes estrategias de aprendizaje se utilizó la regresión logística binaria siguiendo el procedimiento de regresión por pasos hacia delante basado en el estadístico de Wald.

RESULTADOS

Tipos sociométricos, categorías conductuales y estrategias de aprendizaje

La Tabla 1 presenta las diferencias en las estrategias de aprendizaje y habilidades de estudio según los tipos sociométricos y las categorías conductuales.

Tabla 1. Diferencias en las puntuaciones de estrategias de aprendizaje de los estudiantes en función de los tipos sociométricos y categorías conductuales

Tipo sociométrico	Actitud		Significación estadística y magnitud de las diferencias			Motivación		Significación estadística y magnitud de las diferencias			Ansiedad		Significación estadística y magnitud de las diferencias		
	M	(DT)	t	p	d	M	(DT)	t	p	d	M	(DT)	t	p	d
No Popular	28.81	5.53	-.47	.64	-	29.18	5.53	-1.17	.24	-	21.23	5.39	-.13	.89	-
Popular	29.01	5.44				29.68	5.81				21.28	4.86			
No Rechazado-agresivo	28.91	5.50	3.14	.00	0.54	29.33	5.57	2.86	.00	0.49	21.24	5.31	.05	.96	-
Rechazado-agresivo	25.96	5.38				26.60	4.97				21.19	5.71			
No Rechazado-tímido	28.88	5.48	2.38	.01	0.51	29.30	5.59	2.05	.04	0.44	21.26	5.30	1.63	.10	-
Rechazado-tímido	26.06	6.84				26.84	3.69				19.40	6.06			
No Olvidado	28.91	5.50	2.06	.03	0.26	29.31	5.62	1.39	.16	-	21.20	5.32	-.95	.34	-
Olvidado	27.50	5.60				28.35	4.53				21.83	5.20			
No Líder	28.94	5.45	.32	.74	-	29.27	5.39	-.34	.73	-	21.24	5.38	-1.05	.29	-
Líder	28.82	5.68				29.39	6.07				21.61	5.32			
No Simpático	29.02	5.53	1.25	.21	-	29.60	5.47	3.02	.00	0.20	21.11	5.35	-1.77	.07	-
Simpático	28.57	5.41				28.52	5.70				21.72	5.40			
No Colaborador	28.15	5.43	-8.46	.00	-0.56	28.26	5.35	-11.77	.00	-0.77	21.29	5.41	.05	.96	-
Colaborador	31.10	5.13				32.31	5.02				21.27	5.19			
No Peleón	29.42	5.42	5.84	.00	0.39	29.94	5.37	6.85	.00	0.45	21.04	5.44	-2.58	.01	-0.17
Peleón	27.31	5.53				27.47	5.70				21.95	5.07			
No Obediente	28.83	5.45	-.62	.53	-	29.17	5.61	-1.26	.20	-	21.43	5.34	1.56	.12	-
Obediente	29.05	5.71				29.62	5.53				20.89	5.43			
No Buen estudiante	28.07	5.45	-9.46	.00	-0.62	28.17	5.37	-13.10	.00	-0.86	21.21	5.44	-.81	.42	-
Buen estudiante	31.35	4.87				32.64	4.77				21.49	5.17			

Tabla 1 (continuación). Diferencias en las puntuaciones de estrategias de aprendizaje de los estudiantes en función de los tipos sociométricos y categorías conductuales

Tipo sociométrico	Concentración		Significación estadística y magnitud de las diferencias			Procesamiento de la Información		Significación estadística y magnitud de las diferencias			Selección de Ideas Principales		Significación estadística y magnitud de las diferencias		
	M	(DT)	t	p	d	M	(DT)	t	p	d	M	(DT)	t	p	d
	No Popular	26.59	5.94				25.62	5.09				17.56	3.45		
Popular	26.77	5.75	-.38	.71	-	25.45	5.58	.42	.67	-	18.04	3.52	-1.81	.07	-
No Rechazado-agresivo	26.70	5.92				25.37	5.17				17.67	3.46			
Rechazado-agresivo	23.46	4.61	3.22	.00	0.55	26.45	5.06	-.99	.32	-	16.46	3.56	2.04	.04	0.35
No Rechazado-tímido	26.67	5.87				25.38	5.17				17.64	3.47			
Rechazado-tímido	23.26	7.24	2.69	.01	0.58	26.26	4.83	-.61	.54	-	17.17	3.10	.64	.52	-
No Olvidado	26.64	5.92				25.60	5.19				17.66	3.46			
Olvidado	26.26	5.67	.51	.61	-	25.47	4.65	.21	.83	-	17.18	3.49	1.11	.27	-
No Líder	26.81	5.83				25.48	5.17				17.56	3.42			
Líder	26.44	6.01	.97	.33	-	25.82	5.29	-1.01	.31	-	17.97	3.46	-1.80	.07	-
No Simpático	26.80	5.99				25.75	5.20				17.65	3.44			
Simpático	26.31	5.64	1.29	.19	-	25.22	5.02	1.58	.11	-	17.69	3.41	-.19	.85	-
No Colaborador	25.98	5.75				25.09	5.06				17.24	3.38			
Colaborador	28.72	5.86	-7.24	.00	-0.47	27.13	5.10	-6.15	.00	-0.40	18.93	3.27	-7.75	.00	-0.50
No Peleón	27.11	5.94				25.85	5.11				17.89	3.33			
Peleón	25.31	5.66	4.62	.00	0.31	24.97	5.31	2.59	.01	0.17	16.96	3.66	4.13	.00	0.27
No Obediente	26.56	5.91				25.57	5.16				17.64	3.41			
Obediente	26.90	5.97	-.89	.37	-	25.68	5.20	-.33	.74	-	17.74	3.49	-.45	.65	-
No Buen estudiante	25.80	5.80				25.11	5.18				17.16	3.41			
Buen estudiante	29.20	5.61	-9.06	.00	-0.59	27.07	4.89	-5.88	.00	-0.38	19.17	3.01	-9.29	.00	-0.61

Tipo sociométrico	Ayuda al Estudio		Significación estadística y magnitud de las diferencias			Autoevaluación		Significación estadística y magnitud de las diferencias			Estrategias de Evaluación		Significación estadística y magnitud de las diferencias		
	M	(DT)	t	p	d	M	(DT)	t	p	d	M	(DT)	t	p	d
	No Popular	23.02	5.01				25.34	5.08				28.02	5.42		
Popular	22.99	5.32	.06	.95	-	25.36	5.21	-.04	.96	-	28.44	5.41	-1.01	.31	-
No Rechazado-agresivo	22.99	5.05				25.35	5.11				28.13	5.43			
Rechazado-agresivo	23.73	5.08	-.85	.39	-	25.06	4.92	.34	.73	-	26.11	4.65	2.17	.03	0.37
No Rechaz-tímido	23.03	5.05				25.37	5.10				28.11	5.42			
Rechazado-tímido	21.83	4.98	1.11	.27	-	23.96	4.92	1.28	.20	-	26.38	5.30	1.48	.14	-
No Olvidado	22.98	5.05				25.35	5.11				28.14	5.40			
Olvidado	23.71	5.13	-1.17	.24	-	25.23	5.01	.19	.84	-	26.99	5.64	1.71	.08	-
No Líder	23.01	5.01				25.45	5.09				27.97	5.29			
Líder	22.90	5.26	.33	.74	-	25.01	5.32	1.33	.18	-	28.73	5.64	-2.17	.03	-0.14
No Simpático	23.13	5.03				25.52	5.10				28.19	5.41			
Simpático	22.55	5.10	1.79	.07	-	24.74	5.13	2.35	.01	0.15	28.01	5.42	-.51	.61	-
No Colaborador	22.68	5.03				24.84	5.04				27.42	5.19			
Colaborador	23.94	4.98	-3.84	.00	-0.25	26.75	5.01	-5.82	.00	-0.38	30.35	5.36	-8.61	.00	-0.56
No Peleón	23.15	4.96				25.60	5.06				28.56	5.36			
Peleón	22.55	5.31	1.81	.07	-	24.60	5.13	2.98	.00	0.20	26.92	5.34	4.63	.00	0.31
No Obediente	22.92	5.03				25.31	5.07				28.14	5.44			
Obediente	23.20	5.12	-.87	.39	-	25.30	5.33	.04	.96	-	28.15	5.36	-.03	.97	-
No Buen estudiante	22.82	5.09				24.89	5.23				27.20	5.21			
Buen estudiante	23.49	4.97	-2.02	.04	-0.13	26.64	4.57	-5.30	.00	-0.35	30.94	5.05	-11.10	.00	-0.72

Los resultados indican que se encuentran puntuaciones medias significativamente más altas en el grupo de estudiantes no rechazados-agresivos frente a los rechazados agresivos, en el grupo de no rechazados-tímidos frente a los rechazados-tímidos, en el grupo de no olvidados frente a olvidados, en el grupo de colaboradores frente a no colaboradores, en el grupo de no peleones frente a peleones y en el grupo de buenos estudiantes frente a los no buenos estudiantes, en estrategias de aprendizaje centradas en la *Actitud*. El tamaño del efecto de estas diferencias es de magnitud moderada en todos los casos ($d \geq .50$), excepto en el grupo de no olvidados y no peleones

cuyo tamaño del efecto de esta diferencia es de pequeña magnitud ($d < 0.50$). En cuanto a la estrategia de aprendizaje centrada en la *Motivación*, se encuentran puntuaciones medias significativamente más altas en el grupo de estudiantes no rechazados-agresivos frente a rechazados-agresivos, en el grupo de no rechazados-tímidos frente a rechazados-tímidos, en el grupo de no simpáticos frente a simpáticos, en el grupo de colaboradores frente a no colaboradores, en el grupo de no peleones frente a peleones, en el grupo de obedientes frente a no obedientes y en el grupo de buenos estudiantes frente a los no buenos estudiantes. El tamaño del efecto de estas diferencias es de pequeña magnitud en todos los casos ($d < 0.50$), excepto en el grupo de buenos estudiantes, cuyo tamaño del efecto de esta diferencia es de magnitud grande ($d > 0.80$). Respecto a la estrategia de aprendizaje centrada en la *Gestión del Tiempo*, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en ningún grupo de estudiantes ($p > .05$). En cuanto a la estrategia de aprendizaje centrada en la *Ansiedad*, se encuentran puntuaciones medias significativamente más altas únicamente en el grupo de estudiantes peleones frente a no peleones, siendo el tamaño del efecto de esta diferencia es de pequeña magnitud ($d < 0.20$). Respecto a la estrategia de aprendizaje centrada en la *Concentración*, se encuentran puntuaciones medias significativamente más altas en el grupo de estudiantes no rechazados-agresivos frente a los rechazados-agresivos, en el grupo de no rechazados-tímidos frente a los rechazados-tímidos, en el grupo de colaboradores frente a los no colaboradores, en el grupo de no peleones frente a peleones y en el grupo de buenos estudiantes frente a los no buenos estudiantes. El tamaño del efecto de estas diferencias es de magnitud moderada en todos los casos ($d \geq 0.50$), excepto en el grupo de colaboradores y en el grupo de no peleones cuyo tamaño del efecto de esta diferencia es de pequeña magnitud ($d < 0.50$). En la estrategia de aprendizaje centrada en el *Procesamiento de la Información*, se encuentran puntuaciones medias significativamente más altas en el grupo de estudiantes colaboradores frente a no colaboradores, en el grupo de no peleones frente a peleones y en el grupo de buenos estudiantes frente a los no buenos estudiantes. El tamaño del efecto de estas diferencias es de pequeña magnitud en todos los casos ($d < 0.50$). En la estrategia de aprendizaje centrada en la *Selección de Ideas Principales*, se encuentran puntuaciones medias significativamente más altas en el grupo de estudiantes no rechazados-agresivos frente a los rechazados-agresivos, en el grupo de colaboradores frente a los no colaboradores, en el grupo de no peleones frente a peleones y en el grupo de buenos estudiantes frente a los no buenos estudiantes. El tamaño del efecto de estas diferencias es de pequeña magnitud en todos los casos ($d < 0.50$), excepto en el grupo de buenos estudiantes cuyo tamaño del efecto de esta diferencia es de magnitud moderada ($d > 0.50$). En la estrategia de aprendizaje centrada en la *Ayuda al Estudio*, se encuentran puntuaciones medias significativamente más altas en el grupo de estudiantes colaboradores frente a no colaboradores y en el grupo de buenos estudiantes frente a los no buenos estudiantes. El tamaño del efecto de estas

diferencias es de pequeña magnitud en ambos casos ($d < 0.50$). En la estrategia de aprendizaje centrada en la *Autoevaluación*, se encuentran puntuaciones medias significativamente más altas en el grupo de estudiantes no simpáticos frente a simpáticos, en el grupo de colaboradores frente a los no colaboradores, en el grupo de no peleones frente a los peleones y en el grupo de buenas notas frente a los que no tienen buenas notas. El tamaño del efecto de estas diferencias es de pequeña magnitud en todos los casos ($d < 0.50$). Por último, en la estrategia de aprendizaje centrada en la *Evaluación*, se encuentran puntuaciones medias significativamente más altas en el grupo de estudiantes no rechazados-agresivos frente a rechazados-agresivos, en el grupo de líderes frente a no líderes, en el grupo de colaboradores frente a no colaboradores, en el grupo de no peleones frente a peleones y en el grupo de buenos estudiantes frente a los no buenos estudiantes. El tamaño del efecto de estas diferencias es de pequeña magnitud en todos los casos ($d < 0.50$), excepto en el grupo de colaboradores y buenos estudiantes, cuyo tamaño del efecto de estas diferencias es de magnitud moderada ($d \geq 0.50$).

El análisis de varianza (ANOVA) muestra que el grupo de estudiantes populares presenta puntuaciones medias significativamente más altas en estrategias de aprendizaje centradas en la *Actitud* que el grupo de los rechazados-agresivos y que el grupo de los rechazados-tímidos ($p < .05$), siendo el tamaño del efecto de estas diferencias de magnitud moderada ($d \geq 0.50$). En la estrategia de aprendizaje centrada en la *Motivación*, el grupo de estudiantes populares presenta puntuaciones medias significativamente más altas que el grupo de los rechazados-agresivos ($p < .05$), siendo el tamaño del efecto de esta diferencia de gran magnitud ($d \geq 0.80$). En la estrategia de aprendizaje centrada en la *Concentración*, el grupo de estudiantes populares presenta puntuaciones medias significativamente más altas que el grupo de los rechazados-agresivos ($p < .05$) siendo el tamaño del efecto de esta diferencia de pequeña magnitud ($d < 0.50$), y que el grupo de los rechazados-tímidos ($p < .05$) siendo el tamaño del efecto para esta diferencia de magnitud moderada ($d \geq 0.50$). En la estrategia de aprendizaje centrada en la *Evaluación*, el grupo de estudiantes populares presenta puntuaciones medias significativamente más altas que el grupo de los rechazados-agresivos ($p < .05$), siendo el tamaño del efecto de esta diferencia de pequeña magnitud ($d < 0.50$). En el caso de las categorías conductuales, se observa que, en la estrategia de aprendizaje centrada en la *Actitud*, el grupo nominado como buenos estudiantes presenta puntuaciones medias significativamente más altas que el grupo de simpáticos y que el grupo de peleones ($p < .05$), siendo el tamaño del efecto de estas diferencias de magnitud moderada ($d \geq 0.50$). El grupo de simpáticos presenta puntuaciones medias significativamente más altas que el grupo de líderes ($p < .05$) siendo el tamaño del efecto de esta diferencia de gran magnitud ($d \geq 0.80$). En la estrategia de aprendizaje centrada en la *Motivación*, los estudiantes colaboradores presentan puntuaciones medias significativamente más altas que el grupo de simpáticos ($p < .05$), siendo el tamaño del efecto de esta diferencia de

magnitud moderada ($d \geq 0.50$), que el grupo de líderes y de peleones ($p < .05$), siendo el tamaño del efecto de estas diferencias de gran magnitud ($d \geq 0.80$). En la estrategia de aprendizaje centrada en la *Ansiedad*, los nominados como buenos estudiantes presentan puntuaciones medias significativamente más altas que el grupo de obedientes y que el grupo de peleones ($p < .05$), siendo el tamaño del efecto de estas diferencias de magnitud moderada ($d \geq 0.50$). Asimismo, el grupo de buenas estudiantes presenta puntuaciones significativamente más altas que el grupo de líderes ($p < .05$) siendo el tamaño del efecto de esta diferencia de gran magnitud ($d \geq 0.80$). En cuanto a la estrategia de aprendizaje centrada en la *Concentración*, el grupo de nominados como buenos estudiantes presenta puntuaciones medias significativamente más altas que el grupo líderes ($p < .05$), siendo el tamaño del efecto de esta diferencia de gran magnitud ($d \geq 0.80$). En cuanto a la estrategia de aprendizaje centrada en el *Procesamiento de la Información*, los estudiantes colaboradores presentan puntuaciones medias significativamente más altas que el grupo de peleones ($p < .05$), siendo el tamaño del efecto para esta diferencia de magnitud moderada ($d \geq 0.50$). En la estrategia de aprendizaje centrada en la *Ayuda al Estudio*, el grupo de obedientes presenta puntuaciones medias significativamente más altas que el grupo de peleones ($p < .05$), siendo el tamaño del efecto para esta diferencia de magnitud moderada ($d \geq 0.50$). Por último, en la estrategia de aprendizaje centrada en la *Autoevaluación*, el grupo de colaboradores presenta puntuaciones medias significativamente más altas que el grupo de simpáticos y que el grupo de líderes ($p < .05$), siendo el tamaño del efecto para estas diferencias de magnitud moderada ($d \geq 0.50$), y que el grupo de pelones ($p < .05$), siendo el tamaño del efecto de esta diferencia de gran magnitud ($d \geq 0.80$).

Predicción del uso de las diferentes estrategias de aprendizaje y habilidades de estudio

Los análisis de regresión logística binaria mostraron que los tipos sociométricos y categorías conductuales resultaron una variable estadísticamente significativa para la predicción del uso de las diferentes estrategias de aprendizaje.

A partir de la muestra analizada fue posible crear nueve modelos logísticos para la predicción del uso de las diferentes estrategias de aprendizaje centradas en la *Actitud*, *Motivación*, *Gestión del Tiempo*, *Ansiedad*, *Concentración*, *Procesamiento de la Información*, *Selección de Ideas Principales*, *Escala de Ayuda al Estudio*, *Escala de Autoevaluación* y *Escala de Estrategias de Evaluación*. Los tipos sociométricos y categorías conductuales fueron incluidos como variables predictoras en todos los modelos logísticos.

La proporción de casos clasificados correctamente por los modelos logísticos osciló según la estrategia de aprendizaje analizada. Por ejemplo, el modelo que identifica el uso de estrategias de aprendizaje centradas en la actitud permitió una estimación

correcta del 55.2% de los casos para los estudiantes nominados como rechazados-agresivos, siendo el valor de ajuste del modelo R^2 Nagelkerke de .01. En el grupo de rechazados-tímidos se clasificaron correctamente el 55.2% de los casos, siendo el valor de ajuste del modelo R^2 Nagelkerke de .01. En el grupo de colaboradores se clasificaron correctamente el 56.4% de los casos, siendo el valor de ajuste del modelo R^2 Nagelkerke de .05. En el grupo de peleones se clasificaron correctamente el 60.1% de los casos, siendo el valor de ajuste del modelo R^2 Nagelkerke de .04 y en el grupo de buenos estudiantes se clasificaron correctamente el 57.6% de los casos, siendo el valor de ajuste del modelo R^2 Nagelkerke de .07.

Las OR de los modelos logísticos para la predicción del uso de estrategias de aprendizaje y estudio muestran que (véase Tabla 2) que: a) los estudiantes nominados como rechazados-agresivos presentan un 52% menos de probabilidad de presentar una adecuada actitud hacia la escuela y el aprendizaje, los rechazados-tímidos un 62% menos de probabilidad, los colaboradores un 161% más de probabilidad, los peleones un 56% menos de probabilidad y los nominados como buenos estudiantes un 216% más de probabilidad; b) los estudiantes nominados como rechazados-agresivos presentan un 56% menos de probabilidad de estar motivado y orientado hacia la consecución de las tareas escolares, los simpáticos un 39% menos de probabilidad, los colaboradores un 266% más de probabilidad, los peleones un 63% menos de probabilidad y los buenos estudiantes un 359% más de probabilidad; c) los estudiantes nominados como rechazados-agresivos presentan un 69% menos de probabilidad de mantener una alta concentración durante las tareas académicas, los colaboradores un 115% más de probabilidad, los peleones un 47% menos de probabilidad y los buenos estudiantes un 162% más de probabilidad; d) los estudiantes nominados como simpáticos presentan un 29% menos de probabilidad de utilizar frecuentemente la estrategia de procesamiento de la información, los colaboradores un 103% más de probabilidad, los peleones un 32% menos de probabilidad y los buenos estudiantes un 85% más de probabilidad; e) los estudiantes nominados como rechazados-tímidos presentan un 59% menos de probabilidad de utilizar frecuentemente la estrategia de selección de ideas principales, los colaboradores un 142% más de probabilidad, los peleones un 44% menos de probabilidad y los buenos estudiantes un 214% más de probabilidad; f) los estudiantes nominados como rechazados-tímidos presentan un 61% menos de probabilidad de utilizar frecuentemente la estrategia de ayuda al estudio, los colaboradores un 37% más de probabilidad y los peleones un 23% menos de probabilidad; g) los estudiantes nominados como simpáticos presentan un 26% menos de probabilidad de manejar frecuentemente estrategias de autoevaluación, los colaboradores un 93% más de probabilidad, los peleones un 39% menos de probabilidad y los buenos estudiantes un 70% más de probabilidad; y h) los estudiantes nominados como rechazados-tímidos presentan un 38% menos de probabilidad de manejar frecuentemente estrategias de

evaluación, los colaboradores un 159% más de probabilidad, los peleones un 48% menos de probabilidad y los buenos estudiantes un 225% más de probabilidad.

Tabla 2. Resultados derivados de la regresión logística binaria para la probabilidad de presentar altas puntuaciones en las diferentes estrategias de aprendizaje y habilidades de estudio en función de los tipos dociométricos y categorías conductuales

Estrategias de aprendizaje		B	E.T.	Wald	p	OR	I.C. 95%
Actitud	Rechazado-agresivo	-0.73	.35	4.22	.04	0.48	0.24-0.97
	Constante	0.20	.05	13.21	.00	1.22	
	Rechazado-tímido	-0.96	.46	4.34	.03	0.38	0.15-0.94
	Constante	0.19	.05	12.89	.00	1.22	
	Colaborador	0.96	.14	46.29	.00	2.61	1.98-3.44
	Constante	-0.03	.07	0.29	.59	0.96	
Motivación	Peleón	-0.81	.13	36.49	.00	0.44	0.34-0.58
	Constante	0.41	.07	36.73	.00	1.51	
	Buen estudiante	1.15	.14	62.58	.00	3.16	2.37-4.19
	Constante	-0.07	.07	1.18	.27	0.93	
	Rechazado-agresivo	-0.82	.37	4.92	.03	0.44	0.21-0.91
	Constante	0.04	.05	0.44	.51	1.04	
Ansiedad	Simpático	-0.49	.13	14.19	.00	0.61	0.47-0.79
	Constante	0.16	.07	6.02	.01	1.18	
	Colaborador	1.29	.14	81.74	.00	3.66	2.76-4.85
	Constante	-0.28	.07	17.20	.00	0.75	
	Peleón	-0.98	.14	50.42	.00	0.37	0.28-0.49
	Constante	0.27	.07	16.72	.00	1.32	
Concentración	Buen estudiante	1.52	.15	104.32	.00	4.59	3.43-6.16
	Constante	-0.32	.07	23.89	.00	0.72	
	Peleón	0.29	.13	4.87	.02	1.34	1.03-1.73
	Constante	-0.21	.07	9.58	.00	0.81	
	Rechazado-agresivo	-1.18	.41	8.43	.00	0.31	0.14-0.68
	Constante	-0.04	.05	0.44	.51	0.96	
Procesamiento de la información	Colaborador	0.76	.13	32.43	.00	2.15	1.65-2.79
	Constante	-0.23	.07	11.21	.00	0.79	
	Peleón	-0.64	.13	22.46	.00	0.53	0.40-0.69
	Constante	0.13	.07	3.87	.05	1.14	
	Buen estudiante	0.96	.14	49.45	.00	2.62	2.00-3.42
	Constante	-0.27	.07	16.33	.00	0.76	
Selección de ideas principales	Simpático	-0.33	.13	6.66	.01	0.71	0.55-0.92
	Constante	0.12	.07	3.21	.07	1.13	
	Colaborador	0.71	.13	27.84	.00	2.03	1.56-2.64
	Constante	-0.14	.07	4.60	.03	0.87	
	Peleón	-0.38	.13	8.25	.00	0.68	0.53-0.88
	Constante	0.14	.07	4.41	.03	1.15	
Ayuda al estudio	Buen estudiante	0.61	.13	21.12	.00	1.85	1.42-2.40
	Constante	-0.11	.07	3.05	.08	0.89	
	Rechazado-tímido	-0.90	.46	3.83	.05	0.41	0.16-1.00
	Constante	0.14	.05	6.51	.01	1.15	
	Colaborador	0.88	.14	40.78	.00	2.42	1.85-3.18
	Constante	-0.07	.07	1.01	.31	0.93	
Autoevaluación	Peleón	-0.57	.13	18.54	.00	0.56	0.43-0.73
	Constante	0.29	.07	18.95	.00	1.34	
	Buen estudiante	1.14	.14	63.08	.00	3.14	2.37-4.16
	Constante	-0.11	.07	3.05	.08	0.89	
	Rechazado-tímido	-0.93	.48	3.71	.05	0.39	0.15-1.02
	Constante	-0.05	.05	0.92	.34	0.95	
Autoevaluación	Colaborador	0.32	.13	5.89	.01	1.37	1.06-1.77
	Constante	-0.17	.07	6.15	.01	0.85	
	Peleón	-0.26	.13	3.97	.05	0.77	0.59-0.99
	Constante	-0.02	.07	0.05	.81	0.98	
	Simpático	-0.30	.13	5.46	.02	0.74	0.57-0.95
	Constante	0.01	.07	0.04	.84	1.01	
Colaborador	0.66	.13	24.59	.00	1.93	1.49-2.51	

Constante	-0.24	.07	12.59	.00	0.79	
Peleón	-0.49	.13	13.43	.00	0.61	0.47-0.79
Constante	0.06	.07	0.93	.33	1.07	
Buen estudiante	0.53	.13	16.05	.00	1.70	1.31-2.20
Constante	-0.19	.07	8.19	.00	0.83	

Tabla 2 (continuación). Resultados derivados de la regresión logística binaria para la probabilidad de presentar altas puntuaciones en las diferentes estrategias de aprendizaje y habilidades de estudio en función de los tipos dociométricos y categorías conductuales

Estrategias de aprendizaje	B	E.T.	Wald	p	OR	I.C. 95%
Rechazado-agresivo	-0.86	.38	5.22	.02	0.42	0.20-0.88
Evaluación						
Constante	-0.05	.05	0.88	.35	0.95	
Colaborador	0.95	.13	48.83	.00	2.59	1.98-3.38
Constante	-0.29	.07	18.32	.00	0.75	
Peleón	-0.65	.14	23.33	.00	0.52	0.39-0.68
Constante	0.10	.07	2.45	.12	1.11	
Buen estudiante	1.18	.14	71.29	.00	3.25	2.47-4.27
Constante	-0.35	.07	27.85	.00	0.70	

Nota: B= coeficiente; E.T.= error estándar; p = probabilidad; OR= odds ratio; I.C.= intervalo de confianza al 95%.

DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue analizar la relación entre los tipos sociométricos y las estrategias de aprendizaje en una muestra de adolescentes españoles, ampliando el número de tipos sociométricos examinados y teniendo en cuenta las diferentes categorías conductuales que pueden aparecer dentro de un aula/grupo social. Además, y a diferencia también de trabajos previos, esta investigación ha contemplado dicha relación teniendo en cuenta el análisis de los tamaños del efecto, recomendado por distintos autores (Cohen, 1988; García, Ortega, y De la Fuente, 2011) para determinar la magnitud de las diferencias encontradas, es decir, su significado teórico y práctico.

Los resultados de este estudio revelan que aquellos alumnos que recibieron mayor número de nominaciones positivas (no rechazados-agresivos, no rechazados-tímidos, no olvidados, líderes, colaboradores, no-peleones y buenos estudiantes) por sus iguales presentaron puntuaciones significativamente más altas en las diferentes estrategias de aprendizaje (Actitud, Motivación, Gestión del Tiempo, Ansiedad, Concentración, Procesamiento de la Información, Selección de Ideas Principales, Escala de Ayuda al Estudio, Escala de Autoevaluación y Escala de Estrategias de Evaluación) que aquellos estudiantes nominados negativamente por sus compañeros (rechazados-agresivos, rechazados-tímidos, olvidados, no líderes, no colaboradores, peleones, y no buenos estudiantes), confirmándose, de este modo, la primera hipótesis.

Adicionalmente, los análisis de varianza realizados revelaron diferencias estadísticamente significativas en algunas estrategias de aprendizaje en función de los tipos sociométricos y categorías conductuales.

De acuerdo a lo propuesto en la segunda hipótesis, los tipos sociométricos y categorías conductuales resultaron ser un predictor significativo del uso de las diferentes estrategias de aprendizaje y habilidades de estudio, puesto que los estudiantes nominados de forma positiva por sus compañeros (como populares, líderes, simpáticos, colaboradores y buenos estudiantes) presentaron mayor probabilidad de presentar altas puntuaciones en el uso de estrategias de aprendizaje y estudio (Actitud, Motivación, Gestión del Tiempo, Ansiedad, Concentración, Procesamiento de la Información, Selección de Ideas Principales, Ayuda al Estudio, Autoevaluación y Estrategias de Evaluación). Además, la razón F es muy sensible respecto al tamaño de la muestra reclutada, pudiendo detectar erróneamente diferencias estadísticamente significativas (Cohen, 1988). Con el fin de evitar este sesgo se calcularon los tamaños del efecto propuestos por Cohen (1988). Sin embargo, éstos confirmaron que la magnitud de las diferencias halladas fue moderada en la mayoría de los casos.

Además, los resultados de este estudio señalan que las técnicas sociométricas proporcionan la posibilidad de evaluar en poco tiempo y con gran validez las relaciones entre compañeros, permitiendo obtener información del nivel de adaptación de cada sujeto y de los contextos en los que se desarrolla (Martínez-Arias et al., 2009).

Por otra parte, esta investigación muestra la relación del estatus sociométrico con diferentes variables cognitivo-motivacionales (las estrategias de aprendizaje), sociales y su influencia sobre el rendimiento académico (Aparisi et al., 2015).

No obstante, este estudio presenta algunas limitaciones. En primer lugar, futuras investigaciones deberían confirmar si los resultados hallados se mantienen en otros niveles educativos, culturas y etnias. En segundo lugar, se deberían controlar trastornos del aprendizaje o trastornos psicopatológicos diagnosticados en los estudiantes que podrían estar influyendo en los resultados. Asimismo, sería necesario que futuros estudios, utilizando diseños longitudinales, analizaran las relaciones de influencia entre estas variables de una manera más precisa.

A nivel práctico, los resultados de esta investigación apuntan a tratar de garantizar el éxito de los estudiantes mediante políticas preventivas y de mejora de las competencias sociales en la Enseñanza Secundaria (García, Casal, Merino y Sánchez, 2013), superando los obstáculos que conducen a la discriminación y adecuando la educación a las nuevas exigencias actuales (Viguer y Solé, 2012). Pero la importancia del estudio del estatus sociométrico no radica únicamente a nivel social (Bukowski, Bredgen, y Vitaro, 2007), sino también a nivel académico (Meijs, Cillessen, Scholte, Segers, y Spijkerman, 2010) y, en este sentido, resulta fundamental propiciar un clima escolar positivo y de aceptación de cara a potenciar en los estudiantes el uso de unas buenas estrategias de aprendizaje y habilidades de estudio tales como el establecimiento de objetivos, la organización y recuperación de la información aprendida, la construcción de un ambiente de trabajo que favorezca el rendimiento académico, la

gestión del tiempo disponible, el control de la ansiedad, la mejora de la concentración y la búsqueda de ayuda necesaria de compañeros y familiares que favorezca la cohesión social al mismo tiempo, entre otras (Rosário, Núñez, y González-Pienda, 2006).

REFERENCIAS

- Aparisi, D., Inglés, C.J., García-Fernández, J.M., Martínez-Monteagudo, M.C., Marzo, J.C., y Estévez, E. (2015). Relación entre tipos sociométricos y rendimiento académico en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Cultura y Educación*, 27(1), 93-124. doi:10.1080/11356405.2015.1006846
- Bukowski, W.M., Brendgen, M., y Vitaro, F. (2007). Peers and socialization: Effects on externalizing and internalizing problems. En J.E. Grusec y P.D. Hasting (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 355-381). Nueva York: Guilford Press.
- Cava, M.J., y Musitu, G. (1999). Percepción del profesor y estatus sociométrico en el grupo de iguales. *Informació Psicològica*, 71, 60-65.
- Chen, X., Chang, L., y He, Y. (2003). The peer group as a context: mediating and moderating effects on relations between achievement and social functioning in Chinese children. *Child Development*, 74(3), 710-727. doi:10.1111/1467-8624.00564
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Garaigordobil, M. (2006). Psychopathological symptoms, social skills and personality traits: A study with adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 9, 182-192.
- García, J., Ortega, E., y De la Fuente, L. (2011). The use of the effect size in JCR Spanish Journal of Psychology: From theory to Fac. *The Spanish Journal of Psychology*, 14, 1050-1055.
- García, M., Casal, J., Merino, R., y Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94.
- García-Bacete, F.J. (2007). La identificación de los alumnos rechazados, preferidos, ignorados y controvertidos en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60, 25-46.
- González, J. (1990). *Sociometría por ordenador*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- González, M.C., y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: Eunsa.
- Inglés, C.J., Delgado, B., García-Fernández, J.M., Ruiz-Esteban, C., y Díaz-Herrero, A. (2010). Sociometric types and social interaction styles in a sample of Spanish adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 728-738. doi:10.1017/S1138741600002390
- Inglés, C.J., Aparisi, D., García-Fernández, J.M., Torregrosa, M.S., Delgado, B. (2017). Tipos sociométricos y autoconcepto académico en una muestra de adolescentes españoles. *Psicothema*, 29(4), 496-501.
- Martín, E. (2011). The influence of diverse interaction contexts on students' sociometric status. *The Spanish Journal of Psychology*, 14, 88-98. doi:10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n1.7
- Martínez-Arias, R., Martín, J., y Díaz-Aguado, M.J. (2009). Los métodos sociométricos en la psicología del desarrollo y educativa. Madrid: FOCAD.

- Meijs, N., Cillessen, A.H.N., Scholte, R.H.J., Segers, E., y Spijkerman, R. (2010). Social intelligence and academic achievement as predictors of adolescent popularity. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 62-72. doi:10.1007/s10964-008-9373-9
- Meneghetti, C., y De Beni, R. (2010). Influence of motivational beliefs and strategies on recall task performance in elementary, middle and high school students. *European Journal of Psychology of Education*, 25(3), 325-343. doi:10.1007/s10212-010-0019-4
- Moreno, J.L. (1934). *Who shall survive? A New Approach to the Problem of Human Relations*. Washington, DC: Nervous and Mental Disease Publishing Co.
- Muñoz Tinoco, V., Moreno Rodríguez, M.C. y Jiménez Lagares, I. (2008). Las tipologías de estatus sociométrico durante la adolescencia: contraste de distintas técnicas y fórmulas para su cálculo. *Psicothema*, 20, 665-671.
- Olivarez, A. y Tallent-Runnels, M. K. (1994). Psychometric properties of the Learning and Study Strategies Inventory-High School Version. *Journal of Experimental Education*, 62, 243-257.
- Rosário, P., Núñez, J., y González-Pienda, J. (2006). *Comprometer-se como estudar na Universidade: «Cartas do Gervásio ao seu Umbigo»*. Coímbra: Almedina
- Rubin, K.H., Bukowski, W.M., y Parker, J.G. (2006). Peer interactions, relationships and groups. En N. Eisenberg, W. Damon y R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology*, 3, *Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 571-645). New York: Wiley.
- Samuelstuen, M. S. (2003). Psychometric Properties and Item-Keying Direction Effects for the Learning and Study Strategies Inventory-High School Version with Norwegian Students. *Educational and Psychological Measurement*, 63, 430-445.
- Stevens, T. y Tallent-Runnels, M. K. (2004). The Learning and Study Strategies Inventory-High School Version: Issues of Factorial Invariance Across Gender and Ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 332-346.
- Van Rossem, R., y Vermande, M.M. (2004). Classroom roles and school adjustment. *Social Psychology Quarterly*, 67(4), 396-411.
- Viguer, P., y Solé, N. (2012). Escuela e iguales como contextos de socialización en valores y convivencia: una investigación participativa a través de un debate familiar. *Cultura y Educación*, 24 (4), 475-487. doi:10.1174/113564012803998839
- Weinstein, C.E., y Palmer, D.R. (1990). *LASSI-HS user's manual: For the Learning and Study Strategies Inventory-High School Version*. Clearwater, FL: HyH Publishing Co.
- Weinstein, C. E., Palmer, D. R. y Schulte, A. C. (1987). *LASSI: Learning and Study Strategies Inventory*. Clearwater, F.L: HyH Publishing Company.

Recibido: 3 de enero de 2019

Recepción Modificaciones: 23 de enero de 2019

Aceptado: 1 de febrero de 2019