

Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor

Teresa I. Jiménez^{1*}, David Moreno², Sergio Murgui² y Gonzalo Musitu¹

¹Universidad Pablo de Olavide ²Universidad de Valencia

RESUMEN

En este artículo se analizan las relaciones entre distintos factores psicosociales del aula y el grado de aceptación social de los alumnos en la misma. Específicamente, se analiza el rol de la reputación no conformista, la amistad entre alumnos, la implicación en conductas violentas y la calidad de la relación con el profesor/a. La muestra está constituida por 1049 adolescentes de ambos sexos con edades comprendidas entre los 11 y los 16 años. Para el análisis de los datos se utiliza un modelo de ecuaciones estructurales. Los resultados obtenidos indican que las percepciones sobre la propia reputación no conformista y el grado de amistad entre los alumnos se relaciona con la conducta violenta en el aula. A su vez, ésta influye en la calidad de la relación con el profesor/a. Finalmente, es la relación con el profesor/a el factor que directamente se relaciona con el estatus de los alumnos en el aula. Estos resultados y sus implicaciones se discuten a la luz de otras investigaciones.

Palabras clave: reputación social, amistad, conducta violenta, relación con el profesor, aceptación social.

ABSTRACT

The present study aims to analyse the relationship between particular psychosocial school factors and students' social acceptance in the classroom. Specifically, we analyse the role of non-conformist reputation, friendship between classmates, violent behaviour and quality relationship with the teacher. The sample is composed of 1319 adolescents of both sexes and aged from 11 to 16 years old. Statistical analyses were carried out using structural equation modelling. Results obtained indicate a close association between non-conformist reputation and level of friendship in classroom with violent behaviour. Moreover, data suggest that this violent behaviour influences teacher's expectations about students, which in turn is closely and directly related to social acceptance in the classroom. Finally, these findings and its implications are discussed based on previous research.

Key words: social status, adolescence, social reputation, friendship, violent behavior, teacher.

* La correspondencia sobre este artículo puede dirigirse al primer autor: Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide, Carretera de Utrera, Km.1, 41013 Sevilla, España. E-mail: tijimgut@upo.es. El estudio se ha elaborado en el marco del proyecto SEJ2004-01742, Ministerio de Educación y Ciencia, cofinanciado por la Dirección General de Investigación y Transferencia Tecnológica de la Consejería de Empresa, Universidad y Ciencia de la Comunidad Valenciana.

En la adolescencia, algunos chicos y chicas resultan *desagradables* o son poco queridos entre sus compañeros de clase, es decir, son rechazados por el resto de los alumnos de un aula (Bierman, 2004). En este sentido, el grado de rechazo o aceptación social de un alumno en su clase hace referencia al *estatus social* que el resto de los alumnos le asignan. La experiencia de ser más o menos aceptado en el aula supone importantes consecuencias para el bienestar psicológico de niños y adolescentes, puesto que el rechazo entre iguales es una experiencia interpersonal sumamente estresante para el individuo (Alsaker y Olweus, 1992; Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990; Smith, Bowers, Binney y Cowie, 1993). De hecho, se ha comprobado en numerosas investigaciones que los adolescentes rechazados presentan más síntomas psicósomáticos y más desórdenes psiquiátricos que el resto de estudiantes (Boivin, Poulin y Vitaro, 1994; Hecht, Inderbitzen y Bukowski, 1998; Kumpulainen, Rasanen y Puura, 2001; William, Chambers, Logan y Robinson, 1996). Por esta razón, desde la década de los 80 se han realizado numerosos estudios que intentan explicar los correlatos asociados a la aceptación social, tanto en la infancia como en la adolescencia.

Muchas teorías actuales resaltan la centralidad que tiene la reputación social en la vida del adolescente (Carroll, Houghton, Hattie y Durkin, 1999; Carroll, Green, Houghton y Wood, 2003; Emler y Reicher, 2005). A este respecto, distintos autores sostienen que la necesidad de popularidad, liderazgo y poder entre los iguales comienza a ser muy importante en la adolescencia temprana con el objeto de lograr una mayor aceptación social (Emler y Reicher, 1995; Carroll *et al.*, 2003). Sin embargo, para algunos adolescentes la reputación se logra mediante la implicación en conductas transgresoras y violentas en el aula (Cava y Musitu, 2002; Emler y Reicher, 2005; Kerpelman y Smith-Adcock, 2005; Luthar y Ansary, 2005). En efecto, en diferentes investigaciones se ha observado que algunas características de los adolescentes violentos son que disfrutaban del apoyo de un grupo de amigos y que son más populares entre sus compañeros que las víctimas de sus actos violentos (Cerezo, 1999; Olweus, 1998; Trianes, 2000).

Sin embargo, también existe un considerable volumen de investigación que señala el estrecho vínculo entre el comportamiento violento y la escasa aceptación social en el grupo de iguales (Franz y Gross, 2001; Gifford-Smith y Brownell, 2003). De hecho, se ha llegado a identificar el comportamiento violento como una de las causas explicativas del rechazo en la adolescencia (Dodge, Coie, Petit y Price, 1990; Gifford-Smith y Brownell, 2003). En este sentido, parece necesario profundizar en la relación entre violencia y rechazo/ aceptación social entre iguales.

Paralelamente, la investigación relacionada con la aceptación social en el aula ha puesto de manifiesto la importancia de la figura del profesor, un referente social de gran relevancia durante la adolescencia (Palomero y Fernández, 2002; Reinke y Herman, 2002; Trianes, 2000). Se ha constatado, por ejemplo, que las valoraciones que hacen los iguales sobre las cualidades de un alumno están influidas por la observación de la interacción existente entre el profesor y los alumnos. Así, los estudiantes que tienen relaciones poco conflictivas con el profesor son, generalmente, más aceptados por sus compañeros (Ladd, Brich y Buhs, 1999; Helsen *et al.*, 2000). Parece ser, por tanto, que la relación profesor-alumnos es una fuente importante de información que los propios

adolescentes utilizan para realizar juicios de aceptación y rechazo acerca de sus compañeros (Hughes, Cavell y Willson, 2001).

Como hemos puesto de manifiesto, existe un elevado volumen de investigación que estudia distintos factores psicosociales relacionados con la aceptación social de los adolescentes en el aula. Sin embargo, consideramos que son muy escasos los trabajos que hayan analizado la influencia simultánea de estas variables. Por ello, el presente trabajo resulta de particular interés al proponerse un análisis de relaciones de dependencia múltiple entre variables psicosociales vinculadas a la aceptación social en el aula. Este análisis contribuirá, sin duda, a entender mejor la interacción de factores asociados a la aceptación social en el aula y a diseñar programas de prevención del rechazo y contribuir así a mejorar bienestar psicológico de estos adolescentes.

MÉTODO

Participantes

Participaron en el estudio un total de 1319 adolescentes de ambos sexos (53% chicas y 47% chicos) con edades comprendidas entre los 11 y los 16 años (edad media 13,7, desviación típica 1,6) y escolarizados en siete centros públicos de enseñanza secundaria obligatoria de la Comunidad Valenciana (tres centros en la provincia de Valencia y un centro de la provincia de Alicante).

Procedimiento

La selección de los centros educativos se llevó a cabo de manera aleatoria entre el total de centros públicos de enseñanza secundaria obligatoria de la Comunidad Valenciana. Tras la obtención de los permisos correspondientes de la dirección de los centros educativos, se realizó un seminario informativo con la plantilla de profesorado para explicar los objetivos, importancia y alcance del estudio. Paralelamente, se envió una carta explicativa de la investigación a los padres y madres de los alumnos donde, además, se solicitó que expresaran por escrito su consentimiento en relación con la participación de su hijo/a. Los adolescentes cumplimentaron la batería de instrumentos en sus aulas durante un período regular de clase de aproximadamente 45 minutos de duración. En todos los casos, la participación fue voluntaria y anónima. Por último, los profesores-tutores también cumplimentaron una escala con información referente a cada uno/a de los alumnos de su clase.

Instrumentos

Escala de Reputación. A partir de las subescalas de autopercepción no conformista y *self* público ideal no conformista de la Escala de Reputación de Carroll, Houghton y Baglioni (2000), se ha adaptado un escala de reputación que evalúa con 7 ítems y con un rango de respuesta que va de 1, nunca, a 4, siempre, la percepción del adolescente de una reputación no conformista real (lo que cree el adolescente que piensan los demás

sobre su reputación no conformista, por ejemplo “Los demás piensan que soy un/a chico/a rebelde”) e ideal (lo que le gustaría que los demás pensasen sobre su reputación no conformista, por ejemplo “Me gustaría que los demás pensasen que soy un/a chico/a rebelde”). La consistencia interna (alpha de Cronbach) obtenida en nuestros datos para ambas subescala es de .85 y .78 respectivamente.

Escala de Amistad entre alumnos. Se utilizó la subescala de amistad entre alumnos de la escala Clima Social Escolar de Moos, Moos y Trickett (adaptación al castellano de Fernández Ballesteros y Sierra, 1984) para evaluar, con 10 ítems y un rango de respuesta de verdadero o falso, la percepción de amistad y apoyo entre los alumnos de un aula (por ejemplo, “En esta clase se hacen muchas amistades”). Esta subescala ha obtenido índices de fiabilidad mediante el α de Cronbach de .78 en muestras españolas (Arévalo, 2002).

Escala de Conducta Violenta. Se utilizó la escala de conducta violenta manifiesta de Little, Henrich, Jones y Hawley (2003) que mide con 13 ítems y con un rango de respuesta de 1, muy en desacuerdo, a 4, muy de acuerdo, la confrontación directa con la víctima. Este instrumento de medida consta de tres dimensiones que evalúan la conducta violenta directa: *violencia pura* (por ejemplo, “Soy una persona que se pelea con los demás”), *violencia reactiva* (por ejemplo, “Cuando alguien me hace daño o me hiere, le pego”) y *violencia instrumental* (por ejemplo, “Amenazo a otros para conseguir lo que quiero). El coeficiente de fiabilidad α de Cronbach obtenido en nuestros datos es de .79, .82 y .84 respectivamente.

Escala de Ayuda del Profesor/a. Se utilizó la subescala de ayuda del profesor de la escala Clima Social Escolar de Moos, Moos y Trickett (adaptación al castellano de Fernández Ballesteros y Sierra, 1984) para evaluar, con 10 ítems y un rango de respuesta de verdadero o falso, la percepción de ayuda del profesor/a a los alumnos de un aula (por ejemplo, “Si en clase queremos hablar de un tema, los profesores/as buscan tiempo para hacerlo”). Esta subescala ha obtenido índices de fiabilidad mediante el α de Cronbach de .90 en muestras españolas (Arévalo, 2002).

Escala de Percepción del Alumno/a por el Profesor/a. Un total de 44 profesores-tutores cumplieron esta escala diseñada para la presente investigación y en la que el profesor/a debe indicar en un rango de respuesta que va de 1 (muy mala) a 10 (muy buena) su opinión respecto de la calidad de la relación entre el alumno/a y el profesor/a. Cada profesor/a cumplimentó una escala para cada alumno/a de su clase.

Estatus sociométrico. El cuestionario sociométrico es un método nominativo que tiene como objeto conocer la posición que ocupa cada sujeto en un grupo determinado, en este caso, el aula. Para ello, se pide a los sujetos que nombren aquellos compañeros con los que les gustaría o no realizar alguna actividad que el investigador elige. El cuestionario sociométrico diseñado para el presente estudio está compuesto por cuatro ítems que, de acuerdo con el criterio “compañero de clase”, permitió obtener las siguientes medidas: elecciones positivas (“¿A quiénes elegirías como compañeros/as de clase?”), elecciones negativas (“¿A quiénes NO elegirías como compañeros/as de clase?”), percepciones positivas (“¿Quiénes crees que te elegirían como compañeros/as de clase?”) y percepciones negativas (“¿Quiénes crees que NO te elegirían como compañeros/as de clase?”). El número de nominaciones se restringió a un máximo de tres

compañeros/as, ponderándose el orden de preferencia. Finalmente, siguiendo el procedimiento de Coie, Dodge y Coppotelli (1982), se elaboró un índice general de preferencia social, a partir de las nominaciones positivas y negativas. Respecto de la fiabilidad, las características de esta escala únicamente permiten obtener una fiabilidad test-retest. Se han constatado índices de fiabilidad test-retest de .77 y .97 para las nominaciones positivas y negativas respectivamente (Cheng, Chang, He y Liu, 2005). Se han encontrado correlaciones significativas entre el estatus sociométrico y la percepción del profesor del grado de integración del alumno, así como con medidas de conducta prosocial y antisocial (Cheng *et al.*, 2005).

RESULTADOS

En la tabla 1 se presentan las correlaciones de Pearson entre todas las variables objeto de estudio. Se calculó un modelo de ecuaciones estructurales con el programa EQS 6.0 (Bentler, 1995) para analizar la relación entre los factores latentes que se recogen en la tabla 2. Para cada variable observable se ha calculado su saturación en

Tabla 1. Correlaciones de Pearson entre las variables observables del modelo.

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Autopercepción no conformista	-							
2. Self público ideal no conformista	.678***	-						
3. Amistad entre alumnos	-.067*	-.040	-					
4. Violencia manifiesta pura	.454***	.312***	-.100**	-				
5. Violencia manifiesta reactiva	.411***	.318***	-.110***	.602***	-			
6. Violencia manifiesta instrumental	.389***	.280***	-.087**	.685***	.591***	-		
7. Ayuda del profesor/a	-.148***	-.099**	.241***	-.183***	-.172***	-.160***	-	
8. Relación profesor/a-alumno/a	-.148***	-.060*	.088**	-.195***	-.195***	-.170***	.121***	-
9. Estatus sociométrico	-.078**	-.006	.174***	-.096**	-.090**	-.076**	.003	.298***

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tabla 2. Estimaciones de parámetros, errores estándar y probabilidad asociada (estadísticos robustos; errores estándar entre paréntesis).

Variables	Cargas factoriales
Reputación No Conformista	
Autopercepción no conformista	1 ^a
Self público ideal no conformista	.671 ^{***} (.048)
Amistad entre Alumnos	1 ^a
Conducta Videnta	
Violencia manifiesta pura	1 ^a
Violencia manifiesta reactiva	.906 ^{***} (.038)
Violencia manifiesta instrumental	.791 ^{***} (.042)
Relación con el Profesor/a	
Ayuda del profesor/a	1 ^a
Relación profesor/a-alumno/a	.505 ^{***} (.114)
Estatus Sociométrico	1 ^a

^a Fijados en 1.00 durante la estimación; *** $p < .001$ (bilateral).

el factor correspondiente, excepto para “Amistad entre Alumnos” y “Estatus Sociométrico”, compuestos por una sola variable observable o indicador y, por tanto, con una saturación factorial de 1 y error 0. El factor latente “Reputación No Conformista” se compone de las variables observables: autopercepción no conformista y *self* público ideal no conformista. El factor “Conducta Violenta” en la escuela se ha configurado a partir de los indicadores: violencia manifiesta pura, violencia manifiesta reactiva y violencia manifiesta instrumental. Por último, el factor “Relación con el Profesor/a” se compone de las variables: ayuda del profesor en el aula y relación profesor/a-alumno/a.

Para determinar la bondad de ajuste del modelo y la significación estadística de los coeficientes, se utilizaron estimadores robustos debido a la desviación de la normalidad de los datos (coeficiente mardia normalizado: 1.25). El modelo calculado ajustó bien a los datos como indican los siguientes índices: CFI= .98, IFI= .98, NNFI= .98, y RMSEA= .037. Para los índices CFI, IFI y NNFI se consideran aceptables valores superiores a .95, y para el índice RMSEA valores inferiores a .05 (Batista y Coenders, 2000). Este modelo explica el 4% de la varianza del estatus sociométrico en el aula.

La figura 1 muestra la representación gráfica del modelo estructural con los coeficientes estandarizados y su probabilidad asociada. En esta figura se pueden observar distintas relaciones de influencia tanto directa como indirecta en el estatus sociométrico del adolescente en el aula. Específicamente se observa que, por un lado, tener una elevada reputación no conformista se relaciona positivamente con implicarse en conductas violentas en el aula ($\beta = .53, p < .001$), unas conductas que se relacionan con una peor relación con el profesor/a ($\beta = -.56, p < .001$). Por otro lado, la percepción de un elevado grado de amistad entre los alumnos se relaciona con menores niveles de conducta violenta en el aula ($\beta = -.10, p < .001$) y con una mejor relación con el profesor/a ($\beta = .58, p < .001$). Finalmente, es la calidad de la relación con el profesor el factor que se relaciona directamente con un mayor o menor estatus del alumno/a en el aula ($\beta = .19, p < .001$). En resumen parece que los distintos factores psicosociales considerados actúan como factores de riesgo y protección cuya ponderación total influye en un mayor o menor estatus sociométrico en el aula, es decir, con una mayor o menor aceptación social entre los compañeros de clase.

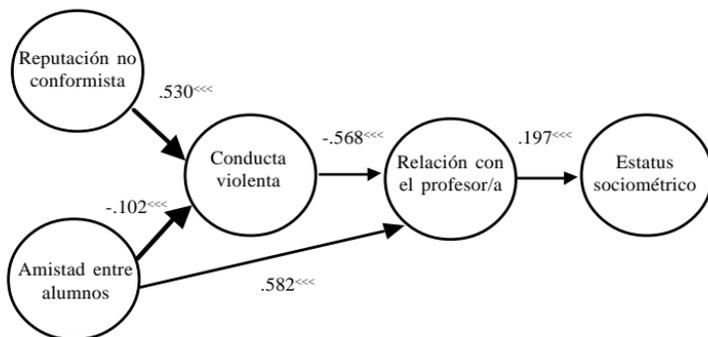


Figura 1. Modelo estructural final (las líneas continuas representan relaciones significativas entre variables latentes. La significación de las relaciones se ha determinado a partir del error estándar robusto (***) $p < 0.001$).

DISCUSIÓN

En el presente estudio se ha analizado la relación entre distintos factores psicosociales presentes en el aula y el grado de aceptación social entre los compañeros de la misma. Específicamente, se ha analizado el papel de tener una reputación no conformista, el grado de amistad entre los compañeros, la implicación en conductas violentas y la calidad de la relación con el profesor/a. Los resultados obtenidos indican que las percepciones que tiene el/la adolescente sobre su propia reputación entre los compañeros del aula y sobre el grado de amistad entre los mismos (es decir, cómo cree que le ven sus compañeros, cómo le gustaría que le vieran y su grado de amistad y afiliación con los demás), se relaciona directamente con su comportamiento más o menos violento en el aula. Este comportamiento violento mina la calidad de la relación con el profesor y ésta, a su vez, se relaciona directamente con el grado de aceptación social que presenta el alumno/a.

Por una parte, con respecto a la relación entre la reputación y la conducta violenta, hay que resaltar que dicha vinculación es de gran interés. La relación encontrada parece apoyar la idea de que la conducta violenta puede ser tanto una estrategia para obtener poder y estatus dentro del grupo de iguales (Slee y Rigby, 1993) como un medio para satisfacer, como señala Rodríguez (2004), determinadas necesidades orientadas a la aprobación social. Como resaltan los estudios de Carroll (2002; Carroll *et al.*, 1999; Carroll *et al.*, 2003) y de Emler (1984; Emler y Reicher, 1995; Emler y Reicher, 2005) la reputación parece efectivamente tener una centralidad en las conductas transgresoras de los adolescentes. Sin embargo, y paralelamente, tal y como se refleja en nuestros resultados el apoyo y amistad entre los iguales es un factor de relevancia que se relaciona con un menor riesgo de conducta violenta (Natving, Albrektsen y Qvarnstrom, 2001). Por otra parte, es relevante destacar que las valoraciones que realiza el profesor sobre su relación con un alumno se relacionan, por un lado, con la conducta que ese alumno tiene en el aula y, por otro lado, con el estatus de ese alumno en el aula. Por tanto, es aquí donde el profesor desempeña un rol fundamental en el ajuste social en el aula (Hamre y Pianta, 2001; Murray y Greenberg, 2001; Zettergren, 2003). Los alumnos rechazados tienen una peor relación con los profesores y obtienen menos apoyo de éstos, especialmente si, además, participan en conductas violentas en el aula, lo que contribuye a la permanencia de esta condición de rechazado (Birch y Ladd, 1998; Blankemeyer, Flannery y Vazsonyi, 2002; Zettergren, 2003).

En este sentido, se ha mostrado que en la práctica cotidiana, los profesores generan expectativas sobre los alumnos a partir de la información que proviene de categorías académicas, psicológicas, sociales y físicas del alumnado (Guil, 1997) que, indirectamente, comunican al resto de los alumnos (el denominado "efecto Pigmalión" de Rosenthal y Jacobson, 1980), y contribuyen así, a la mayor o menor aceptación social del alumno/a. El grado de coincidencia entre la percepción de los alumnos y la del profesor suele ser elevado, de modo que, generalmente, profesores y alumnos suelen evaluar negativamente a los mismos alumnos. Este hecho subraya el paralelismo existente entre la calidad de la relación de los estudiantes con los iguales y con el profesor (Cava y Musitu, 2000).

En definitiva, creemos que este trabajo aporta datos muy sugerentes sobre la relación de determinadas variables psicosociales que, a tenor de los resultados obtenidos en este estudio, parecen estar simultáneamente implicadas en el grado de aceptación social de los adolescentes en su aula. A este respecto, es importante reseñar que la interpretación de los resultados de este estudio en términos causales debe realizarse con prudencia debido a la naturaleza correlacional del diseño. De hecho, este trabajo puede orientar futuras investigaciones en las que precisamente se profundicen en las relaciones aquí analizadas, contribuyendo de este modo, a mejorar la comprensión de los factores implicados en la aceptación/rechazo social en el aula. Este tipo de investigaciones deberían ser el fundamento para el diseño de actividades orientadas a la mejora de la integración social de los alumnos en el aula, actividades que deberían incluir tanto la prevención de conductas violentas en los alumnos, como el trabajo a partir de las expectativas de los profesores.

REFERENCIAS

- Alsaker FD y Olweus D (1992). Parental relationships, peer relationships, and the development of depressive tendencies in adolescence. *Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research on Adolescence*, Washington, DC.
- Arévalo EE (2002). *Clima escolar y niveles de interacción social en estudiantes de secundarios [i.e. secundaria] del Colegio Claretiano de Trujillo*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Psicología. Escuela de Post-Grado.
- Batista JM y Coenders G (2000). *Modelos de ecuaciones estructurales*. Madrid: La Muralla.
- Bentler PM (1995). *EQS structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Bierman KL (2004). Peer rejection. *Developmental processes and intervention strategies*. New York: Guilford Press.
- Birch SH y Ladd GW (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.
- Blankemeyer M, Flannery DJ y Vazsonyi AT (2002). The role of aggression and social competence in children's perception of the child-teacher relationship. *Psychology in the Schools*, 39, 293-304.
- Boivin M, Poulin F y Vitaro F (1994). Depressed mood and peer rejection in childhood. *Development and Psychopathology*, 6, 483-498.
- Carroll A (2002). At risk and no at risk adolescent girls in single-sex and mixed-sex school settings: an examination of their goals and reputation. *Westminster studies in education*, 2, 147-162.
- Carroll A, Green S, Houghton S y Wood R. (2003). Reputation enhancement and involvement in delinquency among high school students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50, 253-273.
- Carroll A, Houghton S y Baglioni JR (2000). Goals and reputations amongst young children. The validation of the importance of goals and reputation enhancement scales. *Social psychology international*, 21, 115-135.
- Carroll A, Houghton S, Hattie J y Durkin K (1999). Adolescent reputation enhancement; Differentiating delinquent nondelinquent youths. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 40, 593-606.

- Cava MJ y Musitu G (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cerezo F (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Coie JD, Dodge KA y Coppotelli H (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Chen X, Chang L, He Y y Liu H (2005). The Peer Group as a Context: Moderating Effects on Relations Between Maternal Parenting and Social and School Adjustment in Chinese Children. *Child Development*, 76, 417-434.
- Dodge KA, Coie JD, Pettit GS y Price JM (1990). Peer status and aggression in boys' groups: Developmental and contextual analysis. *Child Development*, 61, 1289-1309
- Emler N (1984). Differential involvement in delinquency: Toward an interpretation in terms of reputation management. En B.A.Maher y W.B. Maher (Eds.). *Progress in Experimental Personality Research*, vol. 13. Nueva York: Academic Press. **(FALTA INDICAR PÁGINAS)**
- Emler N y Reicher S (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell.
- Emler N y Reicher S (2005). Delinquency: cause or consequence of social exclusion? En D Abrams, J Marques y M Hogg (Eds). *The social psychology of inclusion and exclusion* (pp. 211-241). Philadelphia: Psychology Press.
- Fernández-Ballesteros R y Sierra B (1984). Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar. *Manual: Investigación y publicaciones psicológicas*. Madrid: Tea Ediciones, S.A.
- Franz DZ y Gross AM (2001). Child sociometric status and parent behaviors. *Behavior Modification*, 25, 3-20.
- Gifford-Smith ME y Brownell CA (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and social network. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Guil A (1997). Construcción de la realidad en la interacción social: de la percepción a la identidad social. En M Marín (Dir.). *Psicología Social de los Procesos Educativos* (pp. 33-45). Sevilla: Algaída.
- Hamre BK y Pianta RC (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eight grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Hecht DB, Inderbitzen HM y Bukowski AL (1998). The relationship between peer status and depressive symptoms in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 153-160.
- Helsen M, Vollebergh W y Meeus W (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 319-335.
- Hughes JN, Cavell TA y Willson V (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39, 289-301.
- Kerpelman JL y Smith-Adcock S (2005). Female adolescents' delinquent activity - The intersection of bonds to parents and reputation enhancement *Youth and Society*, 37, 176-200.
- Kumpulainen K, Räsänen E y Puura K (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 102-110.
- Kupersmidt JB, Coie JD y Dodge KA (1990). Predicting disorder from peer social problems. En SR Asher & JD Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Ladd GW, Birch SH y Buhs ES (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten; related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373-1400.
- Little TD, Henrich CC, Jones SM y Hawley PH (2003). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.

- Luthar S y Ansary N (2005). Dimensions of adolescent rebellion: risk for academic failure among high and low-income youth. *Development and psychopathology*, 17, 231-250.
- Murray C y Greenberg MT (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 38, 25-41.
- Natvig G, Albrektsen G y Qvarnstrom U (2001). School related Stress Experience as a risk factor for Bullying Behavior. *Journal of youth and adolescence*, 30, 561-575.
- Olweus D (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Palomero JE y Fernández MR (2002). La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 13-35.
- Reinke WM y Herman KC (2002). Creating school environment that deter antisocial behaviors in youth. *Psychology in the Schools*, 39, 549-559.
- Rodríguez N (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Rosenthal R y Jacobson L (1980). *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova. (1968) (Pygmalion in the classroom: teacher expectations and pupils intellectual development. New York: Holt, Rinehart y Winston).
- Slee P y Rigby K (1993) The bullying experience. *Child Psychiatry & Human Development*, 23, 273-282
- Smith PK, Bowers L, Binney V y Cowie H (1993). Relationships of children involved in bully/victim problems at school. En S. Duck (Ed.), *Learning about relationships, understanding relationship processes Series* (pp. 184-212). Londres: Sage Publications.
- Trianes MV (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- William K, Chambers M, Logan S y Robinson D (1996). Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *British Medical Journal*, 313, 17-19.
- Zettergren P (2003). School adjustment in adolescence for previously rejected, average, and popular children. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 207-221.

Recibido, 2 noviembre 2007

Aceptado, 4 febrero 2008