



JOSÉ-MARÍA ROMÁN SÁNCHEZ  
MIGUEL-ÁNGEL CARBONERO MARTÍN  
JUAN-DONOSO VALDIVIESO PASTOR  
(Compiladores)

EDUCACIÓN,  
APRENDIZAJE  
Y DESARROLLO  
EN UNA SOCIEDAD  
MULTICULTURAL

EDICIONES DE LA ASOCIACIÓN NACIONAL  
DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Diseño de cubierta: Sonia Aparicio Alonso.

Reservados todos los derechos. El contenido de esta obra está protegido por la Ley, que establece penas de prisión y/o multas, además de las correspondientes indemnizaciones por daños y perjuicios, para quienes reprodujeran, plagiaran, distribuyeren o comunicaren públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, o su transformación, interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicada a través de cualquier otro medio, sin la preceptiva autorización.

© Asociación de Psicología y Educación.

Calle Toledo, 140. 28005 Madrid.

Teléfono: 91.474.99.31

<http://www.revistadepsicologiayeducacion.es>

© José-María Román Sánchez, Miguel-Angel Carbonero Martín y Juan-Donoso Valdivieso Pastor (comp.)

ISBN: 978-84-614-8296-2

Printed in Spain.

Maquetación: Carlos de Frutos Diéguez, Lorena Valdivieso León y Marta Soledad García Rodríguez.

La Asociación de Psicología y Educación y los compiladores, no se identifican -necesariamente- con el punto de vista expresado por los autores de los capítulos publicados en este libro electrónico. Los responsables de su contenido son -exclusivamente- los propios autores y/o autoras.

Asimismo es responsabilidad exclusiva de los autores y autoras tener autorización para reproducir cualquier ilustración, texto, tabla o figura tomados de otros autores y/o fuentes.

Los derechos sobre el capítulo publicado se ceden a la Asociación de Psicología y Educación.

# LA PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS RECHAZADOS SOBRE LAS RELACIONES PROFESOR-ALUMNADO EN SU GRUPO/AULA<sup>1</sup>

## THE PERCEPTION OF THE PEER REJECTED OF TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP IN THEIR GROUP/CLASSROOM

Francisco-Juan García Bacete<sup>1\*</sup>, M<sup>a</sup> Inés Monjas Casares<sup>2\*</sup>, Patricia Ferrà Coll<sup>3\*</sup>, M<sup>a</sup> Luisa Sanchiz Ruiz<sup>1\*</sup>, Ghislaine Marande Perrín<sup>1\*</sup>, M<sup>a</sup> Victoria Muñoz Tinoco<sup>4\*</sup>

<sup>1</sup>Universitat Jaume I

<sup>a</sup> Dpto. Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología, FCHS, Avda. Vicente Sos Baynat, s/n, E-12071, Castellón de la Plana (ESPAÑA)

<sup>2</sup>Universidad de Valladolid

<sup>2</sup>Departamento de Psicología. Facultad de Educación y Trabajo Social. Campus Miguel Delibes. Paseo de Belén, s/n. 47014 Valladolid (ESPAÑA)

<sup>3</sup>Universidad de les Illes Balears

<sup>3</sup>Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación, Edificio Beatriu de Pinós. Facultad de Educación. Crta de Valldemosa, Km 7'5, 07122, Palma de Mallorca. (ESPAÑA)

<sup>4</sup>Universidad de Sevilla

<sup>4</sup>Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación., calle Pirotecnia, s/n, Sevilla, 41013 (ESPAÑA)

\* Miembros del Grupo GREI (Grupo Interuniversitario de Investigación del Rechazo Entre Iguales) fgarcia@psi.uji.es, imonjas@psi.uva.es, msanchiz@edu.uji.es, marande@psi.uji.es, tinoco@us.es

### Resumen

El objetivo del estudio es identificar diferencias en los patrones interpersonales del profesor en función de diversas medidas de competencia social del niño (tipología sociométrica, autopercepción de la aceptación de los iguales, competencia social estimada por el profesor) en niños de primero de educación primaria. Para medir los patrones de interacción los alumnos contestaron el Cuestionario de la relación profesor-alumnado (QTI-EP, adaptación española). Para medir las medidas de competencia social se emplearon un Cuestionario de Nominaciones Sociométricas, la subescala de Aceptación por los iguales de la Escala Gráfica de Aceptación Social y Competencia Percibida por niños pequeños de Harter y Pike (1983) y una escala de calificación de la competencia social. Todos los instrumentos han sido elaborados o adaptados por el grupo GREI. A nivel de tendencia encontramos que, mientras las competencias sociales estimadas se asocian con comportamientos de proximidad del profesor, la aceptación por los iguales se asocia con comportamientos de control del profesor. El resultado más importante es que los alumnos rechazados perciben más autonomía/libertad en el comportamiento del profesorado que los alumnos preferidos y que los alumnos promedios. Se discuten diferentes interpretaciones y se apuntan implicaciones educativas.

**Palabras clave:** relaciones profesor-alumnado, competencia social, rechazo entre iguales, clima social de aula, primero de educación primaria.

### Abstract

The objective of this study is to identify differences in the teacher's interpersonal patterns according to various measures of children's social competence (sociometric types, self-perception peer acceptance, social competence assessed by the teacher) in children's first year at primary school. In order to measure these interaction patterns the students answered the Questionnaire on teacher-student interaction (QTI-EP, Spanish version). To measure the social competence measures they used Sociometric Nomination's Questionnaire, subscale Peer Acceptance of the The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children (Harter and Pike, 1983) and a rating scale of social competence. All instruments have been developed or adapted by the GREI Group. We find that the trend level, while the estimated social skills are associated with proximity of the teacher behaviors, acceptance by peers is associated with teacher control behavior. The most important result is that students rejected perceive more autonomy/freedom in the behavior of his teachers than favorites and averages students. Different interpretations are discussed and educational implications are pointed out.

**Keywords:** teacher-student relationships, social competence, peer rejection, social climate of classrooms, first year at primary school.

## INTRODUCCIÓN

Está ampliamente aceptado que la calidad de las relaciones profesor-alumno sirve para dar mejor respuesta a las necesidades de desarrollo de los niños (Birch y Ladd, 1997; Buyse, Verschueren, Doumen, van Damme y Maes, 2008). Así mismo, las percepciones de los niños de sus interacciones con su profesor se revelan como un aspecto particularmente importante de sus experiencias de aprendizaje (Daniels y Perry, 2003; Liew, Chen y Hughes, 2009). Estudiantes que mantienen relaciones con su profesores caracterizadas por alto apoyo y bajo conflicto tienen mejor rendimiento y ajuste conductual (Hamre y Pianta, 2006), mayor sentido de pertenencia, menor nivel de conductas externalizantes, mejoran las relaciones con los iguales (Taylor y Trickett, 1989; Wu, Hughes y Kwok, 2010).

Hughes, Cavell y Wilson (2001) encontraron que tanto la autopercepciones de aceptación de los estudiantes por parte de los iguales como la aceptación de los iguales que realmente se produce pueden cambiar en función de las actitudes de los profesores hacia determinadas conductas (agresión, aislamiento, prosocialidad) o hacia determinados alumnos (rechazados, con problemas de conducta,...). Mercer y De Rosier (2008) encontraron que la baja preferencia del profesor hacia un alumno es un antecedente del rechazo de este alumno por parte de los iguales, incluso cuando se controlan los niveles iniciales de rechazo. La interacción de un profesor con un niño determinado es percibida de forma precisa por los otros estudiantes, quienes a su vez actúan de acuerdo con la aceptación/desaprobación del profesor hacia ese niño (Chang, Liu, Fung, Wang, Wen y Lei, 2004) o ciertos tipos de niños (Chang, 2003).

La mayoría de estos estudios comparten una misma orientación teórica, generalmente la teoría del apego (Pianta, Hamre y Stuhlman, 2003), utilizan un acercamiento diádico para estudiar la relación, el informante es preferentemente el profesor y el foco de interés han sido

los aspectos emocionales de la relación. Desde una tradición más educativa encontramos los estudios de evaluación de los ambientes de aprendizaje y del clima del aula. Esta tradición tiene sus orígenes en las investigaciones iniciadas por Walberg y Moos hace cuarenta años. Moos (1974) identificó tres dimensiones que caracterizan los diversos ambientes, las relaciones personales que se dan, el desarrollo que se potencia y las fuerzas que producen la tendencia a la estabilidad/cambio de dicho ambiente. Al contrario de la otra tradición, aquí interesan más la percepción de los alumnos (en opinión de Murray, Murray y Waas, 2008 los acuerdos entre los alumnos son más extensos que los acuerdos entre profesores) y las medidas de grupo (el punto de vista compartido por los miembros de un grupo mantienen sobre un ambiente frente a la opinión particular que una persona tiene del ambiente), y dada esta realidad grupal se ha hecho necesario incluir una dimensión olvidada en la otra tradición, como es la dimensión de control o la forma en que el profesor gestiona la enseñanza y el ambiente de clase. Existe una extensa base empírica que confirma la asociación entre la calidad de la interacción entre el profesor y el alumnado y los resultados escolares de los alumnos (Fraser y Walberg, 2005), que en las clases en las que los estudiantes perciben de forma positiva la conducta interpersonal del profesor se obtiene una media de rendimiento superior y actitudes de los estudiantes hacia la escuela y el trabajo escolar más positivas (Brok, Brekelmans y Wubbels, 2004) y que relaciones profesor-alumnado saludables son un prerrequisito para implicar a los estudiantes en las actividades de aprendizaje (Brekelmans, Sleegers y Fraser, 2000) y que prácticas de enseñanza centradas en el alumno predicen menor tasa de rechazo en clase (Donohue, Perry y Weinstein, 2003).

La investigación del ambiente de clase se ha prodigado poco en buscar asociaciones entre las relaciones profesor-alumno y las medidas de competencia social de los alumnos y mayoritariamente han realizado las investigaciones con alumnos en cursos superiores. García-Bacete, Musitu y García (1991), utilizando la Escala de Clima Social (CES, Moos, Moos y Trickett, 1973) con alumnos entre 10 y 14 años, afirman que los alumnos rechazados perciben que el profesor confía menos en ellos y en sus ideas y que les presta menos ayudas que a sus compañeros medios. Parish y Fisher (2006) utilizando el What Happens in this Classroom (WIHIC, Fraser, Fisher y McRobble, 1996) con alumnos de secundaria encontraron que los alumnos controvertidos y rechazados afirmaban recibir menos apoyo de sus profesores que los alumnos preferidos y que los profesores eran más injustos con ellos, y en general su percepción del ambiente de clase era más negativa que la de los otros grupos sociométricos. Brock, Nishida, Chiong, Grimm, y Rimm-Kaufman (2008) utilizaron el Social Skills Rating Scale (SSRS, Gresham y Elliot, 1990) con alumnos de tercero y quinto y encontraron que los alumnos más competentes socialmente (cooperación, aserción, autocontrol) eran los que valoraban más positivamente las prácticas docentes de sus profesores.

Pero si hay un instrumento de clima de aula específicamente centrado en las relaciones entre el profesor y el alumnado y preocupado por captar los patrones recurrentes y relativamente estables de la relación profesor-alumnado que surgen a partir de las interacciones que tienen lugar en el aula cada día, éste es el Cuestionario de relaciones profesor-alumnado (QTI, Questionnaire on Teacher-Student Interaction) elaborado por Wubbels, Creton y Hooymayers (1985). Los ítems de QTI-EP son afirmaciones descriptivas de experiencias típicas que ocurren en las aulas que son de naturaleza general, que no se refieren a situaciones específicas o ejemplos, en donde los niños no contestan cómo les trata el profesor sino cómo se comporta el profesor en la clase. Así, frente a los ítems utilizados por Pianta (2001) en su STRS (p.e., “mi maestro me gusta” o “mi maestro me deja elegir donde me siento”) en el QTI los ítems son de otro tipo, por

ejemplo, “este profesor es simpático”, “este profesor nos permite elegir cosas”. El QTI describe la conducta del profesor en función de dos dimensiones independientes que proporcionan una imagen de los patrones relacionales del profesor con los alumnos. La dimensión proximidad se refiere a las conductas de apoyo o de expresión de afecto del profesor hacia los alumnos; en un extremo se sitúan los comportamientos del profesor caracterizados por la amabilidad y la comprensión hacia los alumnos y sus necesidades y en el otro extremo los comportamientos que muestran insatisfacción con y represión de las conductas de los alumnos. La dimensión control está más centrada en la conducta del profesor y representa quien dirige el proceso de comunicación. En un extremo encontramos un profesor que domina o ejerce el control, bien liderando con claridad y entusiasmo la enseñanza y el aula o bien dando libertad o autonomía a los estudiantes para que decidan lo que pueden hacer o como hacerlo; en el otro extremo, el profesor no ejerce esa influencia positiva, bien porque sobredimensiona su control imponiendo a los alumnos, bien porque se muestra inseguro o indeciso.

Wubbels y Brekelmans (2005) en la revisión que realizaron de los 20 años de investigación con el QTI, concluían que niveles altos de proximidad y de influencia parece ser la combinación más productiva en términos de los resultados obtenidos. Los profesores altos en influencia suelen garantizar resultados académicos buenos de sus estudiantes; sin embargo, la relación entre proximidad y rendimiento es variable, reflejando una relación curvilínea. Con respecto a los resultados afectivos todos los estudios informan de relaciones positivas tanto de la dimensión influencia como de la dimensión proximidad con las variables actitudinales (motivación hacia la materia, satisfacción o esfuerzo del estudiante,...), siendo generalmente el efecto de la dimensión proximidad algo más alto que el de la dimensión influencia. Sin embargo, el QTI no se ha utilizado para encontrar relaciones de los patrones interpersonales del profesor con medidas de socioemocionales o de competencia social de los alumnos.

El QTI también es deudor de la tradición que participa y ha sido ampliamente utilizado en numerosos países en educación secundaria y universidad, y sólo recientemente se han validado versiones del QTI para los niveles superiores de educación primaria (QTI-P; Goh y Fraser, 1996, 1998; Scott y Fisher, 2004; Kyriakides, 2005; Kokkinos, Charalambous y Davazoglou, 2009). Pero, por fortuna el equipo de Wubbels ha iniciado sus trabajos para validar un instrumento que sea aplicable en los primeros años de escolaridad (QTI-Early Primary, QTI-EP, Zijlstra, Wubbels y Brekelmans, 2010). El grupo GREI ha validado la versión QTI-EP para la población española (García-Bacete, Monjas, Ferrà y Sanchiz, no publicado).

En este trabajo nos proponemos identificar diferencias en los patrones interpersonales del profesor en función de diversas medidas de competencia social del niño (tipología sociométrica, autopercepción de la aceptación de los iguales) al inicio de la escolaridad. La competencia social con relación a los iguales tiende a estabilizarse entre segundo y tercer curso (Rubin, Chen, McDougall, Bowker y McKinnon, 1995) y Ladd y Burgess (1999) nos recuerdan que tanto el rechazo entre iguales como las preferencias y conflictos con el profesor emergen muy temprano, por lo que las asociaciones entre la conducta del profesor y la aceptación por parte de los iguales debería realizarse en preescolar y en los primeros años de escolaridad.

## PARTICIPANTES

### Participantes

La muestra está formada por 809 alumnos, 394 niños (48,7%) y 415 niñas (51,3%), escolarizados en 35 aulas de primer curso de educación primaria de colegios públicos de áreas urbanas de Castellón, Palma de Mallorca, Sevilla y Valladolid. El 90,4% de los alumnos son de raza blanca y el 87,6 % de nacionalidad española.

### Instrumentos

*Cuestionario de la relación profesor-alumnado* (QTI-EP, adaptación española, García-Bacete, Ferrà, Monjas, y Sanchiz, no publicado). El foco del QTI-EP son las experiencias de los niños respecto de sus relaciones interpersonales con sus profesores, en términos de Influencia y Proximidad. La versión QTI-EP adaptada a la población española tras la realización de análisis de ítems, examinar la matriz de correlaciones y del análisis factorial exploratorio de segundo grado, quedó constituida por 19 ítems que los niños contestaban usando una escala tipo Likert de 3 puntos (no, nunca; a veces; si, siempre) en un formato entrevista que garantizara la comprensión de los ítems y que evitara comentarios inadecuados o molestos hechos en alta voz en el grupo de clase. El factor amabilidad/comprensión está formado por 6 ítems (p.e., “*El maestro (...) siempre nos trata bien*”, “*El maestro (...) nos ayuda cuando no sabemos como hacer las cosas*”). El factor represión/insatisfacción está formado por 5 ítems (p.e., “*El maestro (...) se enfada enseguida*”, “*El maestro (...) nos grita*”). El factor liderazgo está formado por 4 ítems (p.e., “*El maestro (...) explica todo muy bien*”, “*El maestro (...) siempre explica las cosas con claridad*”). El factor libertad/autonomía de los estudiantes también tiene 4 ítems (p.e., “*Este maestro (...) nos permite hablar en clase*”. “*Este maestro (...) nos deja pensar las cosas por nosotros*”).

Las dos dimensiones están correlacionadas, pero no excesivamente ( $r = 0,34$ ). En base a este resultado, se puede afirmar que las dos escalas tienen una considerable cantidad de varianza única y se pueden estudiar por separado. Por lo que se refiere a la fiabilidad, en el nivel de análisis “aula”, en la dimensión proximidad el coeficiente alfa de Cronbach es 0,82 y en la escala influencia es 0,49. Esta tendencia se mantiene cuando se calcula la fiabilidad de los factores:  $\alpha = 0,83$ ,  $\alpha = 0,84$ ,  $\alpha = 0,51$  y  $\alpha = 0,48$ , en amabilidad/comprensión, represión/insatisfacción, liderazgo y libertad/autonomía del estudiante, respectivamente. Para finalizar, cuando se calcula el  $\alpha$  de Cronbach para todo el QTI, se encuentran un resultado plenamente satisfactorio,  $\alpha = 0,83$  a nivel de aula.

*Cuestionario de Nominaciones Sociométricas*. Para obtener los datos sociométricos se ha utilizado un cuestionario de nominaciones sociométricas entre iguales con un criterio de preferencia indirecta (gustar estar), de nominaciones ilimitadas dentro del grupo clase y bidimensional (positiva y negativa). Los niños tenían que señalar en una orla de fotos de los alumnos de su clase aquellos compañeros y compañeras con quienes le gusta estar más y con quienes le gusta estar menos (GREI, 2010). Para la identificación de los tipos sociométricos se sigue el procedimiento propuesto por García-Bacete (2007), que se basa en la distribución binomial de las nominaciones de preferencia. Los cálculos se han realizado con el programa Sociomet (González y García-Bacete, 2010).

*Competencia social de los alumnos.* Para conocer la competencia social se ha utilizado tres tipos de medidas: a) Tipología sociométrica de los alumnos (Cuestionario de nominaciones sociométricas, GREI 2010). Los alumnos pueden ser identificados como preferidos, promedios, rechazados, ignorados y controvertidos. b) Competencia social percibida por el alumno. Para medir el grado de competencia autopercebida por el alumno se ha utilizado la subescala de Aceptación por los iguales de la Escala Gráfica de Aceptación Social y Competencia Percibida por niños pequeños de Harter y Pike (1983; The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children). c) Competencia social del alumno percibida por el profesor los alumnos al inicio de curso. Se pidió al profesor tutor que calificara el nivel de competencia social de sus alumnos en una escala de 1 a 10, desde muy incompetente a muy competente.

## **Procedimiento**

En el mes de junio de 2009 se contactó, en primer lugar telefónicamente y posteriormente de forma presencial, con diversos colegios públicos de Castellón, Palma de Mallorca, Sevilla y Valladolid para informarles de una investigación que tenía como objetivo estudiar la tipología sociométrica de los alumnos en el contexto de las dinámicas sociales en el aula. Todos los colegios tenían titularidad pública y estaban ubicados en áreas urbanas. 15 colegios decidieron participar. Todos ellos contaban con el acuerdo del claustro o del consejo escolar del Centro. En septiembre de 2009 se solicitó la autorización de los padres para poder administrar cuestionarios a sus hijos. A mediados de noviembre se inició la administración de cuestionarios. Todos los cuestionarios fueron administrados individualmente. Conviene recordar que se trata de alumnos de 6 años, durante los primeros meses de curso, con una competencia lectora muy inicial, por lo que el pase de cuestionarios en realidad se convertía en entrevistas individuales. A los niños al finalizar cada sesión se les entregaba una lámina para colorear, dibujar o recortar con la finalidad de introducir distractores sobre la tarea realizada antes de que se incorporaran de nuevo a su aula.

Unidad de análisis. Hemos utilizado como nivel de agregación el aula. En los estudios sobre las percepciones de los estudiantes de los ambientes de aprendizaje las relaciones suelen ser más fuertes cuando se usan agregados (aula, colegio) (Haertel, Walberg y Haertel, 1981).

## **RESULTADOS**

Un aspecto muy interesante es estudiar si existen diferencias entre subgrupos de alumnos dentro de la clase en las percepciones que tienen de la conducta interpersonal del profesor con los alumnos. En este sentido, nos interesa saber si los alumnos tienen una percepción diferente de la conducta interpersonal del profesor en función de su competencia social. Para ello se han utilizado dos medidas de competencia social: la tipología sociométrica (sólo se han utilizado los tipos preferido, promedio y rechazados porque el número de controvertidos e ignorados es muy pequeño) y la autopercepción del nivel de aceptación de los iguales (se han establecido tres grupos de alumnos según estén por arriba, por abajo o dentro de los límites de  $\pm 1DT$ ).

Para evitar el efecto de N diferentes de cada subgrupo en cada factor o dimensión y para considerar la pertenencia de cada alumno en una clase determinada, en cada aula se han calculado la media de cada tipo sociométrico en cada uno de los factores y dimensiones de la relación profesor-alumnado. De esta forma en cada clase contamos con tres puntuaciones emparejadas para cada una de las dimensiones o factores de las relaciones profesor-alumnado; por ejemplo, para el factor liderazgo en cada clase tenemos la media de los preferidos en liderazgo, la media de los promedios en liderazgo y la media de los rechazados en liderazgo. En consecuencia un análisis de medidas repetidas resulta apropiado; en concreto se han realizado “pruebas *t* para muestras dependientes” para cada uno de los factores y dimensiones de las relaciones profesor-alumnado (Ver Tabla 1). Se ha procedido de la misma forma con la autopercepción de la aceptación de los iguales (Ver Tabla 2) y con la competencia social estimada por el profesor (Ver Tabla 3).

**Tabla 1: Pruebas *t* de medidas repetidas. Nivel de Análisis Aula. VD: Factores y escalas de clima. Factor: Tipos sociométricos.**

	Preferidos vs Promedios			Preferidos vs Rechazados			Promedios vs Rechazados		
	t	gl	ns	t	gl	ns	t	gl	ns
Simpatía/Compre	1,58	32	0,12	0,26	31	0,79	-1,13	33	0,27
Represión/insatisf	0,19	32	0,85	-1,35	31	0,19	-1,28	33	0,21
Liderazgo	0,89	32	0,38	0,81	31	0,42	0,02	33	0,98
Autonomía	-1,62	32	0,12	-2,68	31	0,01	-2,16	33	0,02
Proximidad	0,72	32	0,48	1,12	31	0,27	0,22	33	0,83
Control	-0,82	32	0,42	-1,80	31	0,08	-1,66	33	0,11

Con respecto a la percepción que tienen los alumnos con diferente tipología sociométrica de las relaciones profesor-alumnado (ver Tabla 1), las únicas diferencias significativas aparecen en el factor autonomía. Los alumnos rechazados perciben más autonomía/libertad en el comportamiento del profesorado que los alumnos preferidos ( $t = -2,682$ ,  $gl = 31$ ,  $p \leq 0,012$ ) y que los alumnos promedios ( $t = -2,16$ ,  $gl = 33$ ,  $p \leq 0,038$ ). A nivel de tendencia también se observa que los rechazados perciben un mayor grado de control en sus profesores que los preferidos y los medios. En la dimensión proximidad no hay ninguna diferencia entre los grupos.

**Tabla 2: Pruebas *t* de medidas repetidas. Nivel de Análisis Aula. VD: Factores y escalas de clima. Factor: Aceptación autopercebida.**

	Baja vs Media			Baja vs Alta			Media vs Alta		
	t	gl	ns	t	gl	ns	t	gl	ns
Simpatía/Compre	-1,51	29	0,14	-1,3	28	0,06	-1,57	33	0,13
Represión/insatisf	0,45	29	0,66	0,82	28	0,42	-0,05	33	0,96
Liderazgo	-1,43	29	0,16	-1,57	28	0,12	-0,55	33	0,59
Autonomía	0,31	29	0,76	-0,06	28	0,95	-0,56	33	0,58
Proximidad	-1,19	29	0,24	-1,83	28	0,08	-0,85	33	0,40
Control	-0,52	29	0,61	-0,92	28	0,37	-0,73	33	0,47

En cuanto a la percepción que tienen los alumnos con diferente autopercepción de su aceptación por parte de los iguales de las relaciones profesor-alumnado (ver Tabla 2) no se observa ninguna diferencia significativa. A nivel de tendencia se puede mencionar que los alumnos que tienen altas autopercepciones de que son aceptados por sus iguales perciben a sus profesores más simpáticos/comprendidos y en general más próximos que los alumnos que tienen autopercepciones bajas de competencia social.

**Tabla 3: Pruebas t de medidas repetidas. Nivel de Análisis Aula. VD: Factores y escalas de clima. Factor: Competencia social estimada por el profesor.**

	Baja vs Media			Baja vs Alta			Media vs Alta		
	t	gl	ns	t	gl	ns	t	gl	ns
Simpatía/Compre	-0,97	30	0,34	-0,59	25	0,56	0,90	26	0,38
Represión/insatisf	1,80	30	0,08	0,88	25	0,39	-0,50	26	0,62
Liderazgo	-1,42	30	0,17	-1,42	25	0,17	-0,46	26	0,65
Autonomía	-1,01	30	0,28	-0,42	25	0,68	0,07	26	0,95
Proximidad	-1,88	30	0,07	-1,02	25	0,32	1,21	26	0,24
Control	-1,73	30	0,09	-0,93	25	0,36	-0,11	26	0,91

Respecto a la percepción que tienen los alumnos con diferente competencia social estimada por parte de sus profesores de las relaciones profesor-alumnado (ver Tabla 3), tampoco se observan diferencias significativas. A nivel de tendencia, los alumnos que son vistos por sus profesores con poca competencia social perciben que sus maestros realizan más comportamientos de represión, menos comportamientos de proximidad y de control que los alumnos de competencia social estimada media.

## DISCUSIÓN

La estructura dual del QTI, proximidad y control, entronca con dos tradiciones bien establecidas tanto en la educación familiar como en la educación escolar: las dimensiones fundamentales propuestas por Rollins y Thomas (1979) en los estudios sobre parentalidad competente, apoyo parental e intentos de control, y los dos componentes de la conducta docente eficaz propuestos por Dunkin y Biddle (1974), amabilidad (*warmth*) y directividad (*directivity*); de la misma forma, Carrero, García Bacete y Vaquer (2008) afirman que el pilotaje del profesor es el factor central que permite dar respuesta a la diversidad educativa, y señalan el sostén afectivo y la guía o acompañamiento como sus dos componentes, que necesariamente han de funcionar de forma integrada. En un trabajo anterior se mostró que el QTI-EP19 adaptación española es un instrumento adecuado para estudiar las relaciones profesor-alumnado, que mantiene la estructura dual del comportamiento del profesor que es capaz de establecer diferencias entre aulas, que tiene validez predictiva del rendimiento. Ahora, en este trabajo queremos dar un paso más y abordar las relaciones entre los comportamientos interpersonales del profesor y las medidas de competencia social de los alumnos, aspecto éste que no había sido tratado por la literatura que emplea el QTI, puesto que la literatura ha mostrado importantes conexiones entre los comportamientos del profesor y la competencia social de los alumnos, tanto desde las perspectivas enfocadas en el estudio del ambiente del aula (Chang *et al.*, 2004; Donohue *et al.*, 2008) como desde los estudios de la teoría del apego (Pianta, 2006; Pianta *et al.*, 2003)

Como hemos visto los alumnos en función de su competencia social perciben escasas diferencias en el comportamiento del profesor, con independencia de que quien informe de la competencia del alumno sea el propio alumno, el profesor o los compañeros.

Como principal conclusión se puede afirmar que en el primer curso de educación primaria el nivel de competencia social de los alumnos con sus iguales establece pocas diferencias en la conducta relacional del profesor, especialmente cuando se habla de competencia social estimada (autopercebida o percibida por el profesor). Esto es, que los alumnos con diferente competencia

social no perciben que el profesor dispense un trato diferencial a los alumnos. Aunque sólo sea a nivel de tendencia se ha visto que los alumnos bajos en autocompetencia social perciben niveles más bajos de proximidad o de apoyos afectivos proporcionados por los profesores y que los alumnos que son menos competentes socialmente en opinión de sus profesores, también perciben la relación que éstos establecen con los alumnos es menos proveedora de apoyos de todo tipo, y en particular más represiva. A nivel de tendencia, y a nivel de las dimensiones, la tipología sociométrica de los alumnos (competencia social real), sólo se observan diferencias a nivel de los apoyos instruccionales, de forma que los alumnos rechazados opinan que su profesor dispensa más apoyos instruccionales que lo que perciben el resto de compañeros. De esta forma, los alumnos en función de su competencia social observan tendencias diferentes en las relaciones del profesor con los alumnos, de forma que niveles bajos de competencia social estimada se asocia con niveles bajos en proximidad o apoyo emocional y niveles bajos de competencia social real (rechazo) se vincula con niveles altos en control o apoyo instruccional. La primera parte de esta afirmación es coherente con lo que dice la literatura (Wu *et al.*, 2010), no así la segunda afirmación, dado que la literatura establece relaciones positivas entre actitudes y conducta del profesor y aceptación de los iguales (Mercer y DeRosier, 2008) y reputación (Chang, 2003; Hymel, Wagner y Butler, 1990) por lo que vamos a concentrarnos en la asociación entre la tipología sociométrica y la conducta interpersonal del profesor.

Como acabamos de ver la tipología sociométrica aporta escasas diferencias en la percepción de las relaciones del profesor-alumnado. Ahora bien la única diferencia significativa que ha parecido en el estudio la aporta la tipología sociométrica: Los alumnos rechazados perciben más autonomía/libertad en el comportamiento del profesorado que los alumnos preferidos y que los alumnos promedios.

En primer lugar, este resultado contrasta con el acuerdo bastante generalizado de que los alumnos tienen más dificultades para proporcionar información fiable sobre la dimensión control que sobre la dimensión proximidad (Pianta, 1999) o para distinguir entre ambas. Aun estando de acuerdo con ello, Ziljstra *et al.* (2010) dejan claro que los niños pequeños tienen más dificultades con esta dimensión, pero que la información es fiable y válida (Murray *et al.*, 2008). Ahora bien, estos datos se han obtenido cuando la variable de estudio era el rendimiento académico. Todavía ahonda más en esta idea, el hecho de que el factor o “libertad/autonomía del alumno” sea el único patrón de conducta que no se vincula significativamente ni con resultados cognitivos ni con resultados motivacionales (Wubbels y Brekelmans, 2005). Nosotros ahora estamos hablando de resultados socioafectivos, y ello pudiera ser una explicación, puesto que éstos no han sido estudiados nunca con el QTI, y que se trata de una población de niños de 6 años.

En segundo lugar, el resultado va en dirección contraria a la hipótesis esperada, que los alumnos con mayor nivel de aceptación tuvieran una opinión más favorable de la relación del profesor con los alumnos que los alumnos rechazados. Los profesores que proporcionan estructura y claridad y son capaces de mantener la atención de los estudiantes logran que los alumnos estén dispuestos a esforzarse en su aprendizaje (Pianta, 2006). Nuestro resultado contradice los encontrados por García-Bacete *et al.* (1991) en el que los alumnos rechazados percibían menos apoyo de sus profesores y por Lapointe, Legault y Batiste (2005) quienes afirman que los alumnos en situación de riesgo, en su caso alumnos con dificultades de aprendizaje, consideran que sus profesores son más punitivos y estrictos. No obstante, los alumnos que participan

en estas investigaciones son alumnos de secundaria, y en el caso del estudio de Lapointe *et al.* (2005) están escolarizados en aulas segregadas. La edad de los alumnos y los contextos inclusivos/segregado en los que se produce la enseñanza pueden influir en las relaciones que se establecen entre los alumnos rechazados y el profesor. En nuestro caso se trata de alumnos de 6 años que se encuentran al principio de curso y la relación profesor-alumnado se acaba de iniciar en todos los casos.

Otras alternativas también son plausibles a la hora de interpretar este resultado. Brekelmans *et al.* (2001), al estudiar la relación entre aprendizaje activo (tipo de enseñanza caracterizada porque da la oportunidad a los alumnos iniciar y desarrollar aprendizajes por sí mismos) encontraron un resultado que tildaron de sorprendente: que una percepción de control más fuerte conllevaba mayor nivel de percepción de Aprendizaje Activo. Estos autores sugirieron que una posible explicación venía de la mano de Van Tartwijk, Brekelmans, Wubbels, Fisher y Fraser (1998), quienes encontraron que es la enseñanza del profesor en momentos centrales la más determinante en la imagen que los alumnos se forman de la relación profesor-alumnado, que el ambiente de clase que se crea sobretodo cuando el profesor explica para toda la clase (momento central) tiene más peso, y que después se extiende a otros momentos menos centrales como son el trabajo en pequeños grupos o el trabajo individual. La calidad de la relación en los momentos centrales requiere más de competencias de liderazgo y claridad, mientras que la autonomía/responsabilidad de los estudiantes viene más a cuenta en los trabajos en grupo e individual. Estos segmentos influyen menos en la percepción de las relaciones profesor-alumnado; ahora bien, lo que ocurre en los otros segmentos es lo que permite al profesor tener un liderazgo más fuerte. Estos autores, no obstante, no abordaban la cuestión de si los alumnos con dificultades de ajuste presentaban esta misma percepción. Además, los autores pueden estar haciendo una reducción de la dimensión control a comportamientos de liderazgo del profesor, cuando en esta misma dimensión el QTI también incluye aquellas otras conductas que dan la responsabilidad y la autonomía a los alumnos. No olvidemos, que de acuerdo con la revisión realizada por Wubbels y Brekelmans (2005) de los resultados que se asocian con los diferentes patrones interpersonales que identifica el QTI, el patrón “libertad/autonomía de los estudiantes” es el único que no se asocia con ningún tipo de resultado cognitivo ni motivacional. Extendiendo este resultado a los alumnos rechazados de nuestro estudio, cabe entender que éstos perciben que sus profesoras ejercen tanto el liderazgo como que les concede autonomía; esto es, que las clases siguen los principios del aprendizaje activo y responden a sus necesidades.

Otra explicación posible es que los alumnos rechazados interpreten la autonomía de forma inadecuada, en términos de permisibilidad o de falta de control; esto es, que ciertos comportamientos que son típicamente reprimidos por los profesores –no terminar las tareas, hablar en clase,..- ellos perciben que sus profesores los controlan menos. A ello puede contribuir el momento en el que se realizó la medida, al principio de un cambio de etapa educativa, primero de educación primaria, y al principio de curso, y que en estos momentos las ilusiones y expectativas de los profesores estuvieran intactas y fueran más positivas y que dedique menos tiempo al control de las conductas inadecuadas o disruptivas por parte de los alumnos y a ofrecer menos feedback correctivo y/o negativo. Un punto interesante de debate, es si a principio de curso el profesor proporciona más feedback positivo y puede ignorar determinadas conductas disruptivas, a partir de qué momento el profesor empieza a ofrecer más feedback derogativo y a emplear más parte de su enseñanza y de su tiempo al control de los comportamientos no deseados.

Una tercera interpretación puede venir de la mano de las teorías de la motivación social (Connell y Wellborn, 1991), en la que se afirma que las percepciones de los alumnos de que las relaciones con su profesor son próximas y le proporciona apoyo pueden promover su sentido de pertenencia a la escuela y su competencia autopercebida. Los alumnos que hacen una valoración positiva de las prácticas docentes incrementan su motivación hacia las metas escolares y prosociales (Wentzet, 1998). Adicionalmente, los niños que tienen esta percepción de que el profesor está más disponible y les da apoyo puede que se acerquen al profesor más a menudo en busca de ayuda. Consistentemente con este carácter “protector” de la percepción positiva del apoyo del profesor son los resultados que predicen que una percepción positiva de la aceptación social, incluso cuando esta percepción es imprecisa o no se ajusta a la realidad, conllevan ajustes positivos futuros. Desde la teoría del apego, por contra, se afirma que percepciones positivas discrepantes con otras fuentes (profesores, padres) pueden reflejar un estilo defensivo o pobre sensibilidad social. Los alumnos pueden pensar que si hacen una evaluación más positiva, así se meterán menos conmigo, que los profesores les quieren y les tratan tan bien como a sus compañeros. Este comportamiento del alumno es congruente con las relaciones recíprocas que Mercier y DeRosier (2008) han encontrado entre rechazo y preferencias negativas por parte del profesor, los alumnos tratan de ganar el favor del profesor sugiriendo relaciones positivas. Altas discrepancias, aunque sean positivas, son un factor de riesgo, incluyendo agresión, rechazo y bajo logro. De acuerdo con la perspectiva de la motivación social se espera que percepciones positivas de las relaciones conlleva una contribución adicional al desarrollo de los individuos, mientras que desde la teoría del apego se predice que sólo tendrán un carácter positivo si son consistentes con otras fuentes (Wu et al., 2010). Conviene en situaciones reales comprobar el carácter congruente o discrepante de las percepciones prestando atención tanto a la percepción del profesor como a la percepción del alumno, pero cabe tener en cuenta que con alumnos en situación de riesgo el apoyo del profesor es lo más importante, comprendiendo que los profesores lo pueden tener difícil con alumnos con percepciones muy positivas de la relación, que pueden revelar un estilo asertivo/fanfarrón, y que, por contra, si el apoyo que brindan a los alumnos estos no lo perciben, los apoyos pierden parte de su poder, por lo que deberán tratar de dar señales claras de que tienen una imagen positiva del alumno (Wu et al., 2010).

Siguiendo con esta línea argumental, las percepciones positivas de los alumnos de la relación con el profesor, también puede reflejar una demanda de ayuda. Los rechazados pueden estar señalando lo que les gustaría. Donohue et al. (2008) afirman que las prácticas docentes “centradas en el alumno” (enseñanza más individualiza, promueve la autonomía de los alumnos, se focaliza en las relaciones sociales en el aula) reducen el porcentaje de rechazados en el aula, sobretodo porque ayudan a reducir la tasa de problemas externalizantes e internalizantes y porque incrementan la tolerancia de los niños hacia las conductas problemáticas de sus compañeros. De acuerdo con este resultado, la percepción de los rechazados de nuestra muestra estaría apuntando la forma adecuada de enseñar, responder a las necesidades e intereses de los alumnos. Este comportamiento del alumno es congruente con las relaciones recíprocas que Mercier y DeRosier (2008) han encontrado entre rechazo y preferencias negativas por parte del profesor: los alumnos rechazados en primero de primaria tratan de ganar el favor del profesor sugiriendo relaciones positivas. Brock et al. (2008) han mostrado que las prácticas de enseñanza de los profesores influyen en la competencia de los alumnos y en las percepciones de los alumnos de dichas prácticas. Ahora bien, las percepciones de los alumnos median la relación entre las prácticas de los profesores y la competencia social. Esto es, las percepciones positivas de los alumnos hacen posible que las conductas de los profesores mejoren la competencia social de los alumnos. Brock et al. (2008) han mostrado que en las aulas en las que la conducta

del profesor sigue los principios y reglas de una orientación responsiva existe una relación positiva entre dichas prácticas y las percepciones de los alumnos de dichas prácticas y que el incremento de competencia social es mayor. Pero, atención los efectos no son acumulativos, las percepciones y las ganancias en competencia hay que trabajarlas todos los años. Por tanto, parece conveniente prestar atención a las señales y percepciones de los alumnos y conviene que éstas sean positivas.

De todo lo dicho, nos hace pensar que el QTI, y que los resultados que acabamos de comentar, podrían ser usado no sólo con fines de evaluación, sino como guía para mejorar las relaciones interpersonales y ayudar a los profesores en su desarrollo profesional para diseñar estrategias de intervención (Nijveldta, Beijaardb, Brekelmans, Verloopa y Wubbels, 2005). Como se ha visto modificar las interacciones emocionales y las interacciones cognitivas puede modificar las trayectorias escolares de los niños. Varios acercamientos serían posibles: a) desde la consideración del profesor como profesional reflexivo (Spilt, 2010, Schön, 1992) se puede ayudar al profesor a evaluar las diferencias entre las percepciones de sus alumnos con sus percepciones como profesores; b) compartiendo con los profesores principios generales de comportamiento interpersonal en los que conductas de apoyo emocional y de apoyo instruccional a los alumnos tienen que estar siempre presentes; y c) utilizar los ítems del QTI (u otros instrumentos) para generar un repertorio de conductas interpersonales del profesor, unas a incrementar (amabilidad, comprensión, liderazgo, autonomía del estudiante) y otras a disminuir (represión, insatisfacción, severidad, inseguridad), como respuesta a los signos que los alumnos nos proporciona y de las propias impresiones de los docente, y ayudando al profesor mediante conversaciones en sus clases a reconceptualizar y reducir el desagrado que le puede producir un alumno determinado (Mercer y DeRosier, 2008).

## REFERENCIAS

- Birch, S., & Ladd, G. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*, 61-79.
- Brekelmans, M., Slegers, P. y Fraser, B. (2000). Teaching for active learning. En R. J. Simon, J. van der Linden y T. Duffy (coords.), *New learning* (pp., 227-241). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology, 46*, 367-391.
- Brock, L. L., Nishida, T. K., Chiong, C., Grimm, K. J., Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Children's perceptions of the classroom environment and social and academic performance: A longitudinal analysis of the contribution of the responsive teacher approach. *Journal of School Psychology, 46*, 129-149.
- Brok, P. Den, Bergen, T., Stahl, R. J., & Brekelmans, M. (2004). Students' perceptions of teacher control. *Learning and Instruction, 14*, 2004-443

- Brok, P. den, Brekelmans, M., & Wubbels, Th. (2004). Interpersonal teacher behavior and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3/4), 407-442.
- Carrero, V., García-Bacete, F. J. y Vaquer, A. (2008). El papel de la intervención educativa y de la vinculación afectiva profesor-alumno en el proceso de realización humana. En J. A. González-Pienda y J. C. Nuñez (Coords.), *Psicología y Educación. Un lugar de encuentro* (pp., 2572-2578, edición electrónica).
- Chang, L. (2003). Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors. *Child Development*, 74 (2), 535-548.
- Chang, L., Liu, H., Fung, K. Y., Wang, Y., Wen, Z., & Lei, L. (2004). Adopted and adapted teacher influences on children's peer acceptance of social behaviors across age groups. *Child Development*,
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & A. Sroufe (Eds.), *Minnesota symposium on child psychology, Vol 22* (pp., 43-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Daniels, D. H., & Perry, K. E. (2003). Learning-Centered according to children. *Theory into Practice*, 42, 102-108.
- Donohue, K. M., Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (2003). Teacher's classroom practices and children's rejection by their peers. *Applied Developmental Psychology*, 24, 91-118.
- Dunkin, M. J. & Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Fraser, B. J., Fisher, D. L., & McRobble, C. J. (1996). *Development, validation and use of personal and class forms of a new classroom instrument*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Fraser, B. J., & Walberg, H. J. (2005). Research on teacher-student relationships and learning environments: Context, retrospect and prospect. *International Journal of Educational Research*, 43, 103-109.
- 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 (1-2), 25-46.
- García-Bacete, F. J., Musitu, G. y García, M. (1990). El perfil ecológico del alumno rechazado en EGB. *Actas del III Congreso Nacional de Psicología Social*. Vol I, 324-344, celebrado en Santiago de Compostela.

- García-Bacete, F. J., Ferrà, P., Monjas, I., y Sanchiz, M. L. (no publicado). Las relaciones profesor-alumnado en aulas de primero de educación primaria. Validación del cuestionario de relaciones profesor-alumnado en los primeros años de escolaridad.
- Goh, S. C., & Fraser, B. J. (1996). Validation of an elementary school version of the questionnaire on teacher interaction. *Psychological Reports*, 79, 515-522.
- Goh, S. C., & Fraser, B. J. (1998). Teacher interpersonal behaviour, classroom environment and student outcomes in primary mathematics in Singapore. *Learning Environments Research*, 1, 199-229.
- González, J. y García-Bacete, F. J. (2010). *Sociomet. Programa para la realización de estudios sociométricos*. Madrid: TEA Ediciones.
- GREI (2010a). Cuestionario de Nominaciones Sociométricas. (no publicado)
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). The social skills rating system. MN: American Guidance Service.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2006). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-967.
- Haertel, G. D., Walberg, H. J. y Haertel, E. H. (1981). Sociopsychological environments and learning: a quantitative synthesis. *British Educational Research Journal*, 7, 27-36.
- Harter, S. y Pike, R. (1983). *The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children*. Denver: University of Denver.
- Hughes, J., Cavell, T., & Wilson, V. (2001). Further support for the development significance of the quality of teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), 289-302.
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O. M., & Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1-14.
- Hughes, J. N., Zhang, D., & Hill, C. R. (2006). Peer Assessments of Normative and Individual Teacher-Student Support Predict Social Acceptance and Engagement Among Low-Achieving Children. *Journal of School Psychology*, 43, 447-463.

- Hymel, S., Wagner, E., & Butler, L. (1990). Reputational bias: View from the peer group. In S. Asher & J. Coie (Eds.), *Peer rejection en childhood* (pp., 156-186). New York: Cambridge University Press.
- Kokkinos, C. M., Charalambous, K., & Davazoglou, A. (2009). Interpersonal teacher behaviour in primary school classrooms: A cross-cultural validation of a Greek translation of the Questionnaire on Teacher Interaction. *Learning Environment Research, 12*, 101-114.
- Kyriakides, L. (2005). Drawing from teacher effectiveness research and research into interpersonal behaviour to establish a teacher evaluation system: A study on the use of student ratings to evaluate teacher behaviour. *Journal of Classroom Interaction, 40*, 44-66.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationships trajectories of aggressive, withdrawal, and aggressive/withdrawal children during early grade school. *Child Development, 70*, 910-929.
- Liew, J., Chen, Q., & Hughes, J. N. (2009). Child effortful control, teacher-student relationships, and achievement in academically at-risk children: Additive and interactive effects. *Early Childhood Research Quarterly, 23*, 51-64
- Mercer, S. H., & DeRosier, M. E. (2008). Teacher preference, peer rejection, and student aggression: A prospective study of transactional influence and independent contributions to emotional adjustment and grades. *Journal of School Psychology, 46*, 661-685.
- Moos, R. H. (1974). *The social climate scales: An overview*. Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press.
- Moos, R.H., & Trickett, E. J. (1974). *Classroom environment scale manual*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Murray, C., Murray, K. M., & Waas, G. A. (2008). Child and teacher reports of teacher-student relationships: Concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classrooms. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29*, 49-61.
- Nijveldta, M., Beijaardb, D., Brekelmans, M., Verloopa, N., & Wubbels, Th. (2005). Assessing the interpersonal competence of beginning teachers: The quality of the judgement process. *International Journal of Educational Research 43*, 89-102
- Parish, P. y Fisher, D. (2006). An investigation of the relations between student sociometric status and their perception of the classroom environment. In D. Fisher, D. Zandvliet, I Gaynor y R Koul (eds.), *Proceedings of the fourth international conference on science, mathematics and technology*. Perth, Australia: Science and Mathematics Education Centre of The Curtin University of Technology.

- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DS, US: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2001). Student-Teacher Relationship Scale. Professional Manual. Lutz, Florida: Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, & Contemporary Issues* (pp., 685-710). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Pianta, R.C., Hamre, B., & Stuhlman, M. W. (2003). Relationships between teachers and children. In W. Reynolds & G. Miller (Eds.), *Comprehensive handbook of psychology* (Vol. 7) Educational psychology, 199-234. Hoboken, NJ: Wiley.
- Rollins, B. y Thomas, D. (1979). Parental Support, Power and Control Techniques in the Socialization of Children. *Child Development*, Vol. 56, 524-528.
- Rubin, K. H., Chen, X., McDougall, P. Bowker, A., & McKinnon, J. (1995). The Waterloo longitudinal project: Predicting internalizing and externalizing problems in adolescence. *Development and Psychopathology*, 7, 751-764.
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid. Paidós/MEC (obra original, 1987).
- Spilt, J. L. (2010). *Relationships between teachers and disruptive children in kindergarten: An exploration of different methods and perspectives, and the possibility of change*. Dissertation. Amsterdam. SCO-Kohnstamm Instituut.
- Tartwijk, J, van, Brekelmans, M., Wubbels, Th., Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1998). Student's perceptions of teacher interpersonal style: The front of the classroom as the teacher's stage. *Teaching and Teacher Education*, 14, 607-617.
- Taylor, A. R., & Trickett, P. K. (1989). Teacher preference and children's sociometric status in the classroom. *Merrill Palmer Quarterly*, 35, 343-361.
- Vaquero, A., Carrero, V. y García-Bacete, F. J. (2010). La autenticidad del docente como factor clave en la educación a la diversidad. Actas del I Congreso Internacional de Atención a la Diversidad, celebrado en Elche los días 6-8 de Mayo 2010.
- Wentzel, K. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology Review*, 10, 155-175.

Wu, J-Y., Hughes, J. N., & Kwok, O-M. (2010). Teacher-student relationship quality type in elementary grades: Effects on trajectories for achievement and engagement. *Journal of School Psychology, 48*, 357-387.

Wubbels T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research, 43*, 6-24.

Wubbels, T., Créton, H.A, & Hooymayers, H.P. (1985) *Discipline problems of beginning teachers, interactional behavior mapped out*, paper presented at the American Educational Research Association annual meeting, Chicago.

Zijlstra, H., Wubbels, T., y Brekelmans, M. (2010) Child perceptions of the Child-Teacher Relationship and Mathematical Achievement: An Interpersonal Perspective on Teaching Early Grade Classrooms. *Paper presented in International Conference on Interpersonal relationships in Education (ICIRE)*, in Boulder, Colorado (USA), April 28-29.

## RESEÑA BIOGRÁFICA

**Dr. Francisco-Juan García Bacete**, Universitat Jaume I; **Dra. M<sup>a</sup> Inés Monjas Casares**, Universidad de Valladolid; **Dra. Patricia Ferrà Coll**, Universitat de les Illes Balears; **Dra. M<sup>a</sup> Luisa Sanchiz Ruiz**, Universitat Jaume I, **Lcda Ghislaine Marande Perrin**, Universitat Jaume I; y **Lcda. Victoria Muñoz Tinoco**, Universidad de Sevilla. Todos los participantes son miembros del Grupo Interuniversitario de Investigación del Rechazo Entre Iguales (Grupo GREI). Su principal proyecto en la actualidad es el proyecto “*Rechazo entre Iguales y Dinámica Social del Aula: Una Aproximación Multidisciplinar y Multimetodológica*” (Referencia PSI2008-00541/PSIC) concedida por el Ministerio de Ciencia e Innovación (Plan Nacional de I+D+I, 2008-11) un estudio longitudinal con evaluación e intervención en niños rechazados de 6 a 12 años.