



Alumnado rechazado por sus compañeros en Educación Infantil: prevalencia, diferencias de género y relación con problemas externalizados

Children rejected by their peers in Kindergarten education: Prevalence, gender, differences and association with externalizing problems

Zara Suárez-García , David Álvarez-García , Celestino Rodríguez 

Universidad de Oviedo

Resumen

Una de las claves para un desarrollo psicosocial saludable es tener amigos y sentirse aceptado por las personas que para uno son significativas. Sin embargo, existe un porcentaje significativo de estudiantes que son rechazados por sus iguales, lo cual puede conllevar importantes consecuencias negativas para su bienestar y desarrollo. Las causas por las que un alumno puede ser rechazado son variadas. En este estudio se explora específicamente la relación entre agresividad y rechazo. El presente trabajo, por tanto, parte de dos objetivos. Por un lado, identificar el porcentaje de alumnado rechazado en una muestra de estudiantes de Segundo Ciclo de Educación Infantil. Por otro lado, comprobar si existen diferencias en relaciones sociales y problemas externalizados en función del tipo sociométrico. Para ello, se seleccionaron ocho aulas de segundo ciclo de Educación Infantil compuestas por 160 alumnos, entre los cuatro y los seis años de edad, de tres centros de Asturias (dos públicos y uno concertado). Además, en el estudio participaron las ocho maestras tutoras de los ocho grupos. Los instrumentos de recogida de información fueron un test sociométrico de nominaciones positivas y negativas, que se aplicó al alumnado; y una versión reducida de las *Preschool and Kindergarten Behavior Scales* cumplimentada por las tutoras. Los resultados muestran la existencia de un porcentaje significativo de alumnado rechazado. También muestran que el alumnado rechazado presenta más problemas externalizados y problemas de interacción social que sus compañeros más aceptados en el grupo. Se discuten las implicaciones prácticas de estos resultados.

Palabras clave: rechazo; educación infantil; problemas externalizados; competencia social

Abstract

Having friends and feeling accepted by those one feels as significant is a key factor in healthy psychosocial development. However, a significant number of students are rejected by their peers, which may have a considerably negative impact on their development and well-being. There are several causes for this social rejection. The present study specifically explores the relationship between aggressiveness and rejection. Two objectives are set to this piece of work: first, identifying the percentage of socially rejected students in a sample of school children in the second cycle of Infant Education; second, checking for differences in social relations and externalized problems relating to sociometric types. To this aim, eight classes in three different schools of Asturias (two public schools and a state-funded private school) were selected, consisting of a total of 160

children between four and six years old. The eight teacher-tutors, all female, also participated in the study. The instruments used in gathering information were a positive and negative nominations sociometric test, implemented with the students, and a reduced version of the *Preschool and Kindergarten Behaviour Scales* completed by the teachers. Results show a significantly high number of socially rejected students. It is also shown that rejected students have more externalised problems and problems of social interaction if compared to the more widely accepted students in the group. Practical implications of these findings are discussed.

Keywords: rejection; children's education; externalised problems; social competence

La aceptación de un escolar en el grupo, entendida como el grado en el que se es querido, reconocido y apreciado (Monjas, Sureda y García-Bacete, 2008) es importante para el desarrollo social y afectivo ya desde Educación Infantil (RD 1630/2006). Aunque en esta etapa no podemos hablar propiamente de *bullying*, este y el rechazo pueden considerarse fenómenos no equivalentes, pero conceptual y empíricamente relacionados (Monjas, Martín-Anton, García-Bacete y Sanchis, 2014). El alumno rechazado puede llegar a convertirse en etapas posteriores en acosado, acosador y en acosado-acosador (Lucas, Pulido y Solbes, 2011), indicando los estudios una correlación entre *bullying* y rechazo de .50 (Gifford-Smith y Brownell, 2003). Diversos estudios de diferentes países han analizado la prevalencia de cada uno de los casos, estimándose que las situaciones de acoso escolar se sitúan en torno al 15 %, de las cuales aproximadamente un 10 % son acosadores, un 4 % son acosados y un 1 % son acosadores-acosados (Avilés y Monjas, 2005; Carvalho et al., 2017; Defensor del pueblo, 1999; Olweus, 1991; Ramírez, 2006; Serrano e Iborra, 2005; Solberg y Olweus, 2003). Todas estas situaciones se tratan de experiencias repetitivas, traumáticas y negativas para el alumnado, puesto que le privan de mantener relaciones sociales, suponiendo una seria amenaza para su bienestar emocional presente y futuro (Buelga, Cava y Musitu, 2012; Juvonen y Graham, 2001; Sánchez, Ortega y Menesini, 2012; Warden y Mackinnon, 2003). Y aunque el acoso escolar siempre ha sido un problema en nuestras aulas (Ortega, Del Rey y Mora, 2001), a veces, el ambiente que genera hace insostenible la convivencia, lo cual debe ser evitado (Lara, 2015)

En un clima de aceptación y colaboración se aprende más y mejor, ya que los compañeros son elementos fundamentales de interacción, diversión, protección, información, intimidad, afecto y seguridad emocional (García-Bacete, Sureda y Monjas, 2010). Todos estos son aspectos influyentes en la construcción y validación del yo, en el desarrollo de competencias sociales y en el aprendizaje. La influencia de los pares se extiende también al desarrollo cognitivo y al ajuste escolar (Gifford-Smith y Brownell, 2003), de ahí que uno de los fines del currículo de esta etapa sea contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas (RD 1630/2006).

El rechazo entre iguales en Educación Infantil es un problema a analizar y prevenir por su prevalencia y efectos. Según el estudio de García-Bacete et al. (2008), con una

amplia muestra de alumnos de Segundo Ciclo de Educación Infantil a Primer Ciclo de Secundaria, el 11.3 % del alumnado es rechazado por sus compañeros. En el Segundo Ciclo de Educación Infantil específicamente, los alumnos rechazados son el 9.1 % (García-Bacete et al., 2008). En este mismo sentido, otros estudios se aproximan a las mismas cifras, como es el caso de Muñoz (2007), que determina que en torno al 10 % del alumnado de cada aula es rechazado. Este estatus social suele presentar cierta estabilidad a lo largo del tiempo (Cillessen, Bukowski y Haselager, 2000; Jiang y Cillense, 2005).

En esta primera etapa educativa, al igual que en el resto, la mayoría de los alumnos rechazados son varones. García-Bacete et al. (2008) hallan un 16.0 % de alumnos rechazados varones y un 5.6 % de mujeres. En concreto, en el Segundo Ciclo de Educación Infantil la cifra de rechazados es de 14.6 %, mientras que la de rechazadas es de 2.5 %. Por todo ello, García-Bacete et al. (2010) llegan a las siguientes conclusiones: hay más rechazados que rechazadas en todas las etapas educativas; el porcentaje de rechazados y el de rechazadas es estable a lo largo de la educación obligatoria; y la proporción de rechazados es hasta cinco veces la de rechazadas en Educación Infantil. García-Bacete (2006) recalca que, tanto niños como niñas escogen mayoritariamente a varones como compañeros rechazados.

Una de las variables que permite predecir el rechazo en Educación Infantil es la agresividad. Los niños de estas edades corren el riesgo de presentar problemas de conducta (Harden et al., 2000): el 10-15 % de ellos tienen problemas habituales de comportamiento (Herrera y Littell, 2005). Estos problemas externalizados, suelen impedir que el niño aprenda adecuadamente, lo que propicia que sean alumnos susceptibles de ser rechazados tanto por su poca adaptabilidad como por su comportamiento agresivo (Leary, 2001; Marks, 2005; Merrell y Gimpell, 1998). Estos estudiantes muestran menos conductas de cooperación e interacción social (Seçer, Çeliköz, Koçyiğit, Seçer y Kayılı, 2010), siendo estos comportamientos prosociales muy importantes para poder trabajar en grupo, aprender y ser personas socializadas (Yıldızba, 2007). Además, si tenemos en cuenta que el control de la conducta es una habilidad social, y que por tanto está incluida dentro de la competencia social, nos encontramos con que muchos de estos niños agresivos tienen también otros problemas sociales, además de los educativos (Campbell, 2002).

Por todo ello, teniendo en cuenta que el alumnado rechazado es el tipo sociométrico con mayor riesgo en su desarrollo (Gifforf-Smith y Brownell, 2003), el presente estudio pretende alcanzar los siguientes objetivos:

- Analizar el porcentaje de alumnado rechazado en una muestra de estudiantes de Segundo Ciclo de Educación Infantil del Principado de Asturias.

- Determinar si existe relación entre el género y ser rechazado por los compañeros.

- Comprobar si existen diferencias en relaciones sociales y problemas externalizados en función del tipo sociométrico.

Se espera que:

- La prevalencia del alumnado rechazado de Segundo Ciclo de Educación Infantil se encuentre en torno al 10 %.

- Los estudiantes varones en edad infantil sean más susceptibles de ser rechazados.

- El alumnado rechazado presente más problemas externalizados y déficits en competencia social.

Método

Participantes

El rango de edad de este alumnado oscila entre los 4 y 6 años ($M = 5.17$; $DT = 0.63$). Del total de la muestra, 78 son varones (48.8 %) y 82 mujeres (51.3 %).

También participaron las maestras de referencia en cada grupo analizado: 8 mujeres con edades entre los 30 y los 55 años y cuya experiencia media profesional se sitúa aproximadamente en los 12 años.

Instrumentos

1. *The Bus Story* (Perren y Alsaker, 2006). Esta estrategia ha sido utilizada en numerosas investigaciones, con diferentes variaciones (Cava y Musitu, 2001; García-Bacete, 2006). En el presente trabajo cada alumno puede hacer hasta tres nominaciones en positivo y tres en negativo de sus compañeros y compañeras, por medio de un sencillo juego. Se presenta, individualmente a cada alumno, un autobús de goma EVA con diferentes dibujos de niños y niñas fuera de él. Cada niño o niña responde a las siguientes preguntas, por medio de las siguientes acciones: a) *¿Con qué tres niños de clase te gustaría ir de excursión?* Cada niño y niña escoge desde cero hasta tres dibujos simulando que son sus compañeros, los nombra y sube el dibujo al autobús; b) *¿Con qué tres niños de clase no te gustaría ir de excursión?* Tendremos todos los dibujos de los niños y niñas subidos en el autobús, cada alumno bajará del autobús hasta tres dibujos de niños que simularán compañeros del aula y nos dará sus nombres.

2. Adaptación de las *Preschool and Kindergarten Behavior Scales* (PKBS-2, Merrel, 2003). El PKBS-2 tiene como objetivo evaluar la competencia social y los problemas de niños de entre 3 y 6 años por parte de docentes u otros conocedores del menor. La escala original está integrada por 76 ítems agrupados en 5 factores. Para el

presente estudio, se ha diseñado una versión abreviada de la misma, a fin de reducir la extensión y facilitar la aplicación de las pruebas. En primer lugar, se eliminaron todos los ítems del factor “Internalización de problemas”. En segundo lugar, se redujo la extensión de los otros 4 factores a 4 ítems por cada uno de ellos. La selección de estos ítems se realizó considerando los pesos factoriales de cada uno de ellos en su factor, en una validación previa de la prueba con muestra española (Benítez, et al., 2011). Los factores e ítems de la escala utilizada son los siguientes:

El factor 1, *Cooperación Social*, está compuesto por 4 ítems, referidos al ajuste social en las relaciones con los adultos y con los iguales (Fernández, et al., 2010): “Sigue las reglas”, “Acepta las decisiones tomadas por los adultos”, “Respeto los turnos para utilizar juguetes y objetos” y “Muestra autocontrol”. La consistencia interna de las puntuaciones de estos ítems, obtenidas en la muestra es alta ($\alpha = .896$).

El factor 2, *Interacción Social*, está compuesto por 4 ítems, referidos a las conductas y características que son importantes para la adquisición y en mantenimiento de la aceptación y la amistad de los otros compañeros (Fernández, et al., 2010): “Consuela a los otros niños cuando necesitan”, “Defiende los derechos de otros niños”, “Juega con diferentes niños” y “Se adapta bien a diferentes ambientes”. La consistencia interna de las puntuaciones de estos ítems, obtenida en la muestra, es adecuada ($\alpha = .797$).

El factor 3, *Independencia Social*, está compuesto por 4 ítems, referidos a los comportamientos y características que son importantes en independencia social dentro del ámbito del grupo de iguales (Fernández et al., 2010): “Es invitado por otros niños a jugar”, “Es aceptado y querido por otros niños”, “Hace amigos fácilmente” y “Sonríe y se ríe con otros niños”. La consistencia interna de las puntuaciones de estos ítems, obtenida en la muestra, es adecuada ($\alpha = .734$).

El factor 4, *Externalización de Problemas*, está compuesto por 4 ítems, referidos a los comportamientos perturbadores activos y no controlados por parte de los niños, reflejados hacía los demás (Fernández, et al., 2010): “Molesta y fastidia a los otros”, “Agrede”, “Llama a sus compañeros por motes” y “Busca vengarse”. La consistencia interna de las puntuaciones de estos ítems, obtenida en la muestra, es alta ($\alpha = .850$).

La respuesta a los ítems del cuestionario adopta un formato tipo Likert con 4 opciones de respuesta (desde 0 nunca hasta 3 siempre).

Procedimiento

Se solicitó permiso a los equipos directivos de los colegios seleccionados para realizar el estudio en sus centros, en las aulas de 2º y 3º de Educación Infantil. Dada la condición de menores de edad de los alumnos, cada centro educativo gestionó el consentimiento informado por parte de las familias. Una vez en el aula, se propusieron al alumnado las tareas de evaluación, en forma de cuento/juego. En una zona apartada del aula, se fue

llamando al alumnado uno a uno para la realización de la tarea "The Bus Story". El tiempo aproximado de realización de la tarea por cada alumno fue de 5 minutos aproximadamente.

El mismo día que se evaluó al alumnado, se entregó a cada tutor tantos ejemplares de la versión adaptada del PKBS-2 como alumnos había en esa aula y se explicó cómo se debía cumplimentar. Los maestros respondieron el cuestionario en formato papel, fuera del horario lectivo.

Análisis de datos

Una vez obtenidos los datos, fueron analizados con el paquete estadístico IBM SPSS versión 24.0 para Windows. En primer lugar, se evaluó la frecuencia y porcentaje de cada uno de los tipos sociométricos en el total de la muestra y también en función del género. Se llevó a cabo la prueba Chi-cuadrado de Pearson y V de Cramer para analizar la posible asociación entre tipos sociométricos y género. Posteriormente, se repitieron los análisis, pero esta vez referidos únicamente al alumnado rechazado y al alumnado no rechazado en función del género. A continuación, se compararon las puntuaciones en los cuatro factores de la versión reducida de PKBS-2 (*Cooperación Social, Interacción Social, Independencia Social y Externalización de Problemas*) en función del tipo sociométrico mediante análisis de varianza unifactoriales.

Resultados

Prevalencia y diferencias de género en función del tipo sociométrico

Como se observa en la Tabla 1, la mayoría del alumnado evaluado presenta un tipo sociométrico "promedio". Sin embargo, el porcentaje de alumnado "rechazado" e "ignorado" resulta destacable. Aunque se aprecian diferencias de porcentaje en función del género en algunos tipos sociométricos, no se puede decir que el género y el tipo sociométrico muestren una asociación estadísticamente significativa. ($\chi^2 = 6.383$; $gl = 4$; $p = .172$; V de Cramer = .200).

Tabla 1.
Frecuencias y porcentajes de alumnado en función del tipo sociométrico, por género y total (N = 160).

	Niños		Niñas		Total	
	f	%	f	%	f	%
Preferido	5	6.4	4	4.9	9	5.6
Rechazado	10	12.8	3	3.7	13	8.1
Ignorado	12	15.4	13	15.9	25	15.6
Controvertido	11	14.1	8	9.8	19	11.9
Promedio	40	51.3	54	65.9	94	58.8

Además, en la Tabla 1 existe un dato destacable: el porcentaje de rechazados es notablemente superior en niños

que en niñas. Para comprobar si esta diferencia es estadísticamente significativa, se llevaron a cabo los mismos análisis estadísticos teniendo en cuenta, esta vez, por un lado, los alumnos rechazados y, por el otro, el resto de alumnado. Como se puede observar en la Tabla 2, sí que existe una asociación estadísticamente significativa entre ser o no rechazado y el género ($\chi^2 = 4.495$; $gl = 1$; $p = .034$; V de Cramer = .168).

Tabla 2.

Frecuencias y porcentajes de alumnado rechazado y no rechazado por género y total (N = 160).

	Niños		Niñas		Total	
	f	%	f	%	f	%
Rechazado	10	12.8	3	3.7	13	8.1
No rechazado	68	87.2	79	96.3	147	91.9

Diferencias en relaciones sociales y problemas externalizados en función del tipo sociométrico

Como se muestra en la Tabla 3, existen diferencias estadísticamente significativas en función del tipo sociométrico en Interacción social y Exteriorización de problemas. En concreto, los niños Preferidos presentan una mayor puntuación en Interacción Social que los Rechazados, Ignorados, Controvertidos y Promedios. Los niños Rechazados y Controvertidos presentan una mayor puntuación en Exteriorización de Problemas, que los Preferidos. La magnitud de las diferencias es pequeña. En el presente estudio, no se han hallado diferencias estadísticamente significativas en función del tipo sociométrico en Cooperación social e Independencia Social.

Discusión

El presente trabajo se ha planteado teniendo en cuenta tres objetivos. El primero, analizar en qué medida existe alumnado rechazado en una muestra de estudiantes de Segundo Ciclo de Educación Infantil de Asturias; el segundo, determinar si existe relación entre tipo sociométrico y género; y el tercer, comprobar si existen diferencias en relaciones sociales y problemas externalizados en función del tipo sociométrico.

En relación con el primer objetivo, los resultados obtenidos se corresponden con lo esperado en función de los estudios previos consultados, es decir, que el porcentaje de alumnado rechazado se sitúa en torno al 10 % (García-Bacete et al., 2008; Muñoz, 2007). Este hecho, muestra la necesidad de realizar programas de prevención en esta etapa educativa. Para ello, es necesario realizar más investigaciones que arrojen más luz sobre el tema del rechazo, y comenzar a intervenir desde edades tempranas antes de que se establezcan los tipos sociométricos dentro de un grupo-aula (Cillessen et al., 2000; Jiang y Cillessen, 2005).

Tabla 3.

Comparación de competencia social y problemas externalizados en función del tipo sociométrico ($N = 160$; $n_{Pref.} = 9$; $n_{Rech.} = 13$; $n_{Igno.} = 25$; $n_{Cont.} = 19$; $n_{Prom.} = 94$).

	Tipo sociométrico	<i>M</i>	<i>D.T.</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>	μ^2	<i>Post hoc</i>	<i>Sig.</i>
Cooperación social	Preferido	9.56	2.30	0.885	.475	.022	----	---
	Rechazado	8.08	3.07					
	Ignorado	9.36	2.77					
	Controvertido	8.32	2.69					
	Promedio	8.97	2.57					
Interacción social	Preferido	11.89	0.33	2.479	.045	.061	Pref.>Rech.	.010
	Rechazado	9.85	1.77				Pref. > Igno.	.001
	Ignorado	10.14	1.86				Pref. > Cont.	.044
	Controvertido	10.84	1.42				Pref. > Prom.	.001
	Promedio	10.09	2.07					
Independencia social	Preferido	9.78	2.22	0.813	.518	.021	----	---
	Rechazado	8.38	1.89					
	Ignorado	8.56	2.47					
	Controvertido	9.16	2.06					
	Promedio	9.13	2.35					
Exteriorización de problemas	Preferido	.44	.33	3.149	.016	.075	Pref. < Rech.	.039
	Rechazado	.85	.27				Pref. < Cont.	.041
	Ignorado	.49	.32					
	Controvertido	.84	.87					
	Promedio	.48	.09					

En cuanto al segundo objetivo, los resultados obtenidos muestran, en consonancia con los estudios revisados (García-Bacete et al., 2010), que ser varón es un factor de riesgo de ser rechazado. En este trabajo los datos indican que la probabilidad de ser rechazado es cuatro veces mayor en los niños que en las niñas. En este sentido, algunos estudios consideran que la causa está en que los niños son más agresivos, más disruptivos y menos prosociales que las niñas (Walker, 2005; Van Lier, Vitaro, Wanner, Vuijk, y Crijnen, 2005; Zettergren, 2005).

Por último, respecto al tercer objetivo, habiendo tenido en cuenta los estudios consultados (Fujiki y Brinton, 2009; Murray et al., 2010; Prizant, 1999; Rogers-Adkinson y Hooper, 2003), los resultados obtenidos no son los esperados: no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del tipo sociométrico en todos los factores de competencia social. Sí se hallaron diferencias en Interacción social y Exteriorización de problemas, pero no en Cooperación Social e Independencia Social (Merrell, 2003). Los resultados de este estudio muestran que, en Interacción Social, los Preferidos puntúan por encima de cualquiera de los otros tipos sociométricos. Esto se debe a que estos alumnos son los mejor adaptados (Monjas et al. 2008). Sin embargo, refiriéndonos a Exteriorización de problemas, los rechazados puntuaron más alto. Por ello, en relación a la agresión y el rechazo, los resultados obtenidos en este estudio coinciden con otros previamente publicados, en los que niños y adolescentes señalan la agresión como una razón para rechazar y excluir, o para no querer a un compañero (Leary, 2001; Marks, 2005; Merrell y Gimpell, 1998).

Por otro lado, esta investigación ofrece diferentes implicaciones prácticas. Resulta fundamental tratar de promover en el alumnado que tiende a relacionarse agresivamente, actitudes más prosociales, que les facilitarán su integración en el grupo y un desarrollo psicossocial más saludable. Las habilidades sociales influyen en aspectos como la autoestima, la adopción de roles, la interacción con los otros, la autorregulación del comportamiento, entre otros, tanto en la infancia como en la vida adulta (Gil, León y Jarana, 1995; Kennedy, 1992; Monjas, 2002; Ovejero, 1998). Además, los niños que presentan déficits en las relaciones o en la aceptación de sus compañeros suelen mostrar otros problemas en el futuro (Arias y Fuertes, 1999; Ison, 1997; Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Monjas et al., 1998). Por ello, es importante detectar de manera temprana posibles problemas de conducta e interacción, de cara a su prevención y tratamiento. En este sentido, estudios previos señalan la necesidad de una más amplia formación y recursos para el profesorado, que le facilite tanto identificar cómo solventar los posibles problemas de aula relativos a la relación entre iguales y su convivencia (Alonso, Lobato, Hernando, y Cecilia, 2007; Álvarez-García et al., 2010; Bauman y Del Río, 2005; Benítez, Berbén y Fernández, 2006; García, Benítez, Fernández, 2007; Kandakay y King, 2002; Nicolaidis Toda, y Smith, 2002).

Sin embargo, antes de finalizar el presente estudio es necesario ser conscientes de sus limitaciones, sobre todo de cara a posteriores investigaciones. En primer lugar, el tamaño de la muestra, debería haber sido más amplia, para así haber podido aumentar la potencia de los análisis.

Además, la muestra ha sido seleccionada de forma no aleatoria por facilidad de acceso, y se restringe a centros de Asturias, por lo que cualquier generalización de los resultados a otras zonas geográficas debería realizarse con las debidas precauciones. Por esta razón, se recomiendan estudios posteriores más representativos de la población del Segundo Ciclo de Educación Infantil. En segundo lugar, la subjetividad que plantea la recogida de información mediante la versión reducida del cuestionario PKBS-2, cumplimentado por la maestra de referencia de cada aula, ya que la percepción de cada alumno puede estar desvirtuada debido al llamado “Efecto Halo”, por el cual la percepción de un rasgo particular es influida por la percepción de rasgos anteriores en una secuencia de interpretaciones (Thorndike, 1920). Por tan tanto, para evitar dicho sesgo, en posteriores investigaciones sería recomendable aplicar la versión reducida del PKBS-2 a otros profesionales del centro que sean concedores del alumnado, y no únicamente al tutor de aula para, posteriormente, triangular los datos recogidos (Denzin, 1970).

Referencias

- Alonso, P., Lobato, H., Hernando, A., & Cecilia, M.V. (2007). La visión del acoso escolar en futuros profesores de Primaria y de Secundaria. En J.J. Gázquez, M.C. Pérez, A.J. Cangas, & N. Yuste (Coords.), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp. 105-110). Granada: Grupo Editorial Universitario
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C., & Álvarez, L., (2010). La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 187-198. <https://doi.org/10.1989/ejep.v3i2.59>
- Arias, M., B., & Fuertes, Z., J., (1999). Competencia social y solución de problemas sociales en niños de educación infantil: un estudio observacional. *Mente y Conducta en Situación Educativa. Revista Electrónica del Departamento de Psicología*, 1(1), 1-40
- Avilés, J. M. & Monjas I. (2005): Estudio de la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la enseñanza secundaria obligatoria mediante el Cuestionario (CIMEI) de Avilés 1999. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41. https://www.um.es/analesps/v21/v21_1/04-21_1.pdf
- Bauman, S., & del Río, A. (2005). Knowledge and beliefs about Bullying in schools: comparing pre-service teachers in United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 26(4), 428-442. <https://doi.org/10.1177/0143034305059019>
- Benítez, J. L., Berbén, A. B., & Fernández, M. (2006). El maltrato entre alumnos: conocimientos, percepciones y actitudes de los futuros docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 329-352. <https://revistas.um.es/rie/article/view/96881>
- Benítez, J.L., Pichardo, M.C., García-Berbén, T., Fernández, M^a, Justicia, F., & Hernández, E. (2011). Análisis de la estructura factorial de las puntuaciones de la Preschool and Kindergarten Behavior Scale en población española. *Psicothema*, 23(2); 314-321. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3888>
- Buelga, S., Cava, M. & Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 28(1), 180-187. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/140652>
- Campbell, S. B. (2002). *Behavior problems in preschool children: Clinical development issues* (2nd ed). New York/London: Guilford Press.
- Carvalho, A., Cussecala, A., Martins, C., Cardoso, C., Lopes, D., Gato, F., ... Ferreira, M. (2017). Bullying ou conflict entre pares? Incidências, características das vítimas e impacto psicológico. *Revista de Estudos e Investigación en Psicologia y Educación*, Extr.(2), 70-76. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.02.2693>
- Cava, M. J., & Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General Aplicada*, 54(2), 297-311. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2364390>
- Cillessen, A. H. N., Bukowski, W. M., & Haselager, G. J. T. (2000). Stability of sociometric categories. En A. H. N. Cillessen & W. M. Bukowski (Eds.), *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system* (pp. 75-93). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Defensor del Pueblo. (1999). *Informe del defensor del pueblo sobre violencia escolar*. Recuperado de: <http://www.conflictoescolar.es/wp-content/uploads/2011/07/INFORME-DEL-DEFENSOR-DEL-PUEBLO-1999.pdf>
- Denzin, N. K. (1970): *Sociological methods: A source book*. Chicago, IL: Aldine.
- Fernández, M^a, Benítez, J.L., Pichardo, M.C., Fernández, E., Justicia, F., García, T., ... Alba, G. (2010). Análisis factorial confirmatorio de las subescalas del PKBS-2 para la evaluación de las habilidades sociales y los problemas de conducta en educación infantil. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3) 1229-1252. <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?464>
- Fujiki, M., & Brinton, B. (2009) Pragmatics and social communication in child language disorders. En R. G. Schwartz, (Eds.), *Handbook of Child Language Disorders*, (pp. 406-423). New York, NY: Psychology Press.
- García-Bacete, F. J. (2006). La identificación de los alumnos rechazados. Comparación de métodos sociométricos de nominaciones bidimensionales. *Infancia y Aprendizaje*, 29(4), 437-451. <http://doi.org/10.1174/021037006778849585>
- García-Bacete, F. J., Sureda, I., & Monjas, I. (2008). Distribución sociométrica en las aulas de chicos y chicas

- fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 95-113. <https://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/impresa/84/1207>
- Ovejero, A. (1998). Las habilidades sociales y su entrenamiento en el ámbito escolar. En F. Gil y J. León (Comp.) *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención* (pp. 169-1859). Madrid: Síntesis Psicológica.
- Perren, S., & Alsaker, F. D., (2006). Social behaviour and peer relationships of victims, bully-victims and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 47-57. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01445.x>
- Prizant, B., (1999). Early intervention: Young children with communication and emotional/behavioral problems. En D. L., Rogers-Adkinson, y P. L., Griffith, (Eds.), *Communication and Psychiatric Disorders in Children: Theory and Intervention* (pp. 295-342). San Diego, CA: Singular Publishing.
- Ramírez, S., (2006). *El maltrato entre escolares y otras conductas-problemas para la convivencia: un estudio desde el contexto del grupo-clase*. Tesis no publicada. Universidad de Granada.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-185>
- Rogers-Adkinson, D. L., & Hooper, S. (2003). The relationship of language and behavior: Introduction to the special issue. *Behavioral Disorders*, 29(1), 5-9. <https://doi.org/10.1177/019874290302900108>
- Sánchez, V., Ortega, R., & Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de "bullying". *Anales de Psicología*, 28(1), 71-82. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/140542>
- Seçer, Z., Çeliköz, N., Koçyiğit, S., Seçer, F., & Kayılı, G. (2010). Social skills and problem behaviours of children with different cognitive styles who attend preschool education. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(1), 91-98. <https://doi.org/10.1375/ajgc.20.1.91>
- Serrano, A., & Iborra, I., (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Solberg, M., & Olweus, D., (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268. <https://doi.org/10.1002/ab.10047>
- Thorndike, E. (1920). A constant error in psychological ratings. *Journal of Applied Psychology*, 4(1), 25-29. <https://doi.org/10.1037/h0071663>
- Van Lier, P., Vitaro, F., Wanner, B., Vuijk, P., & Crijnen, A. (2005). Gender differences in developmental links among antisocial behavior, friends' antisocial behavior, and peer rejection in childhood: Results from two cultures. *Child Development*, 76(4), 841-855. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00881.x>
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(3), 297-312. <https://doi.org/10.3200/GNTP.166.3.297-312>
- Warden, D., y MacKinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3), 367-385. <https://doi.org/10.1348/026151003322277757>
- Yıldızba, F. (2007). *Okulöncesi dönemde 5-6 ya grubu çocukların ebeveyn stillerinin ve sosyal uyum davranışları hakkında ö retmen görüşlerinin belirlenmesi [Determinación de las opiniones de los maestros sobre los estilos de los padres y los comportamientos de adaptación social de niños de 5 a 6 años de edad en el periodo preescolar]*. Ankara: H.Ü. E itim Fakültesi İkö retim Bölümü.
- Zettergren, P. (2005). Childhood peer status as predictor of mid adolescence peer situation and social adjustment. *Psychology in the Schools*, 42, 745-757. <https://doi.org/10.1002/pits.20121>

Agradecimientos. Esta investigación ha sido posible gracias a la financiación de Consejería de Economía y Empleo del Principado de Asturias (Ref.FC-15-GRUPIN14-053); al apoyo de la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias (Ayuda Predoctoral "Severo Ochoa" a la primera firmante); y a la colaboración de los centros participantes, sus equipos directivos y maestras que han participado en este estudio.

Fecha de recepción: 2 de octubre de 2018.

Fecha de revisión: 13 de noviembre de 2018.

Fecha de aceptación: 14 de noviembre de 2018.

Fecha de publicación: 1 de diciembre de 2018.