




Distribución sociométrica en Educación Infantil: razones de aceptación y rechazo a los iguales

Sociometric distribution in Early Childhood Education: reasons for peer acceptance and peer rejection

Luis J. Martín-Antón ^{1*} 
Paula Molinero-González ¹ 
Miguel A. Carbonero ¹ 
Wendy L. Arteaga-Cedeño ¹ 

¹ Universidad de Valladolid, Spain

* Autor de correspondencia. E-mail: luisjorge.martin@uva.es

Cómo referenciar este artículo/ How to reference this article:

Martín-Antón, L. J., Molinero-González, P., Carbonero, M. Á., & Arteaga-Cedeño, W. L. (2024). Distribución sociométrica en Educación Infantil: razones de aceptación y rechazo a los iguales. [Sociometric distribution in Early Childhood Education: reasons for peer acceptance and peer rejection]. *Educación XX1*, 27(1), 323-352. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36780>

Fecha de recepción: 05/02/2023
Fecha de aceptación: 26/07/2023
Publicado online: 02/01/2024

RESUMEN

El rechazo entre iguales es un fenómeno muy estudiado en educación secundaria y primaria, dadas las consecuencias negativas presentes y futuras que tiene en el estudiante. Sin embargo, no ha sido tan estudiado en edades tempranas, siendo la educación infantil una etapa de gran importancia, ya que es cuando se empiezan a forjar las relaciones sociales, y su influencia es decisiva en el desarrollo socioemocional posterior. Este estudio tiene por objetivo conocer la distribución sociométrica en el segundo ciclo de educación infantil, teniendo en cuenta el género, el curso y si los estudiantes tienen, o no, necesidades educativas específicas de apoyo

educativo. Además, se profundiza en los motivos que los estudiantes argumentan para aceptar o rechazar a sus iguales. Han participado 2116 niños y niñas de 105 aulas de los tres cursos del segundo ciclo de educación infantil. Mediante un procedimiento sociométrico, se obtiene que un 11.5% son rechazados, 8.3% preferidos, 6.7% ignorados, 2.5% controvertidos y 71% medios. El porcentaje de niños rechazados es similar en los tres cursos, y significativamente superior al de las niñas, al igual que aquellos que presentan necesidades educativas. Han informado de 11989 motivos, 7876 de aceptación, y 4113 de rechazo, agrupados en 34 categorías. Las principales razones de aceptación son el tener afinidad, disfrutar de juegos compartidos y las características de personalidad, mientras que las de rechazo hacen referencia a la agresividad física, junto a las conductas inmaduras o molestas con los demás. Las niñas argumentan más razones de reciprocidad afectiva, mientras que los niños son menos expresivos o no son conscientes de las causas. Se discuten implicaciones educativas a tener en cuenta en las aulas para mejorar la aceptación, integración y clima de aula.

Palabras clave: aceptación entre iguales, rechazo entre iguales, relaciones entre iguales, métodos sociométricos, estatus sociométrico, género, necesidades educativas específicas, educación infantil

ABSTRACT

Peer rejection has been widely studied in secondary and primary education, given both the present as well as future negative consequences it has on pupils. Nevertheless, the issue has thus far failed to receive as much attention with regard to younger children, despite the fact that infant education is a key stage, since it is when social relations are first forged and in view of fact that this period has a decisive influence on subsequent socioemotional development. This study seeks to ascertain sociometric distribution in the second cycle of infant education, taking into account gender, school year and whether or not pupils have specific educational support needs. We also explore the reasons given by pupils for accepting or rejecting their peers. The study involved 2,116 children from 105 classes spanning the three years of second cycle infant education. Using a sociometric procedure, we find that 11.5% of pupils suffer rejection, 8.3% are popular, 6.7% neglected, 2.5% controversial, and 71% average. The percentage of boys rejected is similar across the three years and is significantly higher than the figure for girls and for those with specific educational needs. A total of 11,989 reasons were cited, of which 7,876 were related to acceptance and 4,113 to rejection, and which were grouped into 34 categories. The principal reasons for acceptance are feeling affinity, enjoying shared games, and personality traits, whereas the reasons for rejection were physical aggressiveness, immature behavior, or annoying others. Girls cited more reasons related to affective reciprocity, whereas boys were less expressive or were not conscious of the causes. We discuss the educational implications to be taken into consideration in the classroom vis-à-vis boosting acceptance, integration and forging a positive atmosphere in the classroom and thereby preventing and reducing peer rejection.

Keywords: peer acceptance, peer rejection, peer relationships, sociometric method, sociometric status, gender, special educational needs, early childhood

INTRODUCCIÓN

El estudio de las relaciones entre iguales ha ido adquiriendo una mayor relevancia durante las últimas décadas, reforzada esta tendencia por una escolarización cada vez más temprana (Luis-Rico et al., 2020), al haber ido aumentando la escolarización en educación infantil, aun siendo una etapa no obligatoria. Por eso, desde que niños y niñas entran por primera vez en un aula, ser aceptado y querido por los iguales, tener amistades y estar integrado, empiezan a ser tareas evolutivas básicas que se tienen que ir alcanzando para un adecuado desarrollo emocional, cognitivo y social (Monjas et al., 2014). Este desarrollo puede verse alterado si el estudiante tiene dificultades en sus relaciones sociales. La mayoría de ellos establecen relaciones positivas con sus iguales, aunque no todos por igual. Para determinarlo, suelen utilizarse estrategias sociométricas, basadas en la nominación entre los iguales. (Cillessen & Marks, 2017; González & García-Bacete, 2010). Según el número y posición de nominaciones de preferencia y rechazo, pueden determinarse distintos tipos de estatus sociométrico (Coie et al., 1982); (a) preferido: con una posición social privilegiada, siendo muy apreciados por sus compañeros, (b) medio: se llevan bien con los demás, y tienen algunos amigos; (c) ignorados: pasan desapercibidos para el grupo, no siendo nominados ni positiva ni negativamente, (d) controvertidos: tienen un número significativo de nominaciones de preferencia, pero también de rechazo; y (e) rechazado: son estudiantes que, por diversos motivos, no encajan en el grupo y son pasiva o activamente rechazados por sus iguales.

Atendiendo a todas las etapas educativas de escolarización obligatoria, entre el 10-15% de los estudiantes de cada aula son rechazados por sus iguales (Monjas et al., 2014; Suárez-García et al., 2018), porcentaje que es similar en las escuelas de todo el mundo (Hladik & Hrbackova, 2021), aunque está condicionado por el contexto (Martín-Antón et al., 2016) y los cambios sociales, que influyen en las pautas de relación social (Chow et al., 2023). Este fenómeno también se produce en la etapa de educación infantil, en donde los estudios realizados hasta el momento en el contexto español encuentran un porcentaje inferior al de etapas educativas posteriores, situándolo alrededor del 10% de los estudiantes de cada aula (Suárez-García et al., 2018), aunque con mayor presencia cuanto mayor es el curso (García-Bacete et al., 2008). Este menor porcentaje podría ser explicado al haber, como media, un número inferior de estudiantes por cada aula, además de un mayor clima de apoyo e interacción con los docentes (Prino et al., 2022), algo que caracteriza a esta etapa educativa, y que serían factores de protección ante el rechazo (Kiuru et al., 2012).

El rechazo entre iguales es un problema relevante, ya que los estudiantes lo viven como un acontecimiento estresante y doloroso, que provoca una distorsión en su autopercepción social, que afecta a su estado emocional (Nergaard, 2020)

y en su relación con el entorno (Martín-Antón et al., 2016), con consecuencias a corto y largo plazo como (Zarra-Nezhad et al., 2019): dificultades socioemocionales (soledad, aislamiento, bajo rendimiento); problemas internalizados (baja autoestima, ansiedad, depresión), problemas externalizados (abandono escolar, problemas de conducta o conducta antisocial). Por otra parte, es una situación que presenta una alta consistencia (LoParo et al., 2023), ya que alrededor del 47% de aquellos que son rechazados en la primera etapa de escolarización obligatoria, lo siguen siendo en cursos posteriores (García-Bacete et al., 2008).

Hay colectivos más sensibles a ser rechazados por sus iguales. Concretamente, afecta más a varones (Luis-Rico et al., 2020; Suárez-García et al., 2018), con entre el doble y el triple de probabilidad de ser rechazados que las niñas (Suárez-García et al., 2018), y la mitad de probabilidad de ser preferidos que las niñas, y con motivaciones diferentes (Luis-Rico et al., 2020). Las razones más frecuentes de elección son la personalidad, la amistad y el juego, eligiendo tanto varones como mujeres a iguales que sean divertidos/as, simpáticos/as, graciosos/as, aquellos que son sus amigos o amigas y comparten juegos juntos; aunque la temática de juego y el orden de las características de preferencia varía entre hombres y mujeres (Luis-Rico et al., 2020). Esta interacción diferencial afecta al desarrollo social en las primeras etapas educativas (Fabes et al., 2018) ya que las amistades con personas del mismo género son más frecuentes que con las de otro género (Chow et al., 2023; Wang et al., 2019). Para algunos estudiantes, la preferencia por las interacciones y relaciones entre personas del mismo género puede limitar las opciones de experiencias sociales diversas (Chow et al., 2022; Hanish et al., 2021), privándoles del beneficio en los comportamientos prosociales y en la reducción de la agresividad que tienen los intercambios entre ambos géneros (Xiao et al., 2022).

Por otro lado, el estudiantado con necesidades educativas es más rechazado que aquellos que no las tienen (Whal et al., 2022). Suelen presentar habilidades sociales y comportamientos externalizantes menos normativos y, por tanto, menos posibilidades de aprendizaje relacional (Ferreira et al., 2019). Por ello, es habitual que reciban menos nominaciones positivas y más negativas en comparación con el resto de sus iguales, siendo menos preferidos y más rechazados. Concretamente, se estima que el 30% de alumnado con necesidades no es querido por sus iguales (Monjas et al., 2014). Otros estudios elevan el porcentaje hasta el 54% (Whal et al., 2022), siendo también superior el porcentaje de varones rechazados dentro de este colectivo. Las interacciones y amistades de estos estudiantes son diferentes, y más difíciles de conocer por parte de los docentes (Peceguina et al., 2022). Entre ellos, destacan los estudiantes con diversidad funcional asociada a discapacidad intelectual, ya que los comportamientos hacia ellos son más negativos que hacia los iguales con discapacidad física o sin ella (Hacıbrahimoğlu, 2022). Algo similar ocurre con los estudiantes con dificultades en el lenguaje; realizan menos intercambios

comunicativos, provocando también un mayor aislamiento social (Chen et al., 2020; Van der Wilt et al., 2018), por encontrarse más indefensos ante la clase (Lloyd-Esenkaya et al., 2020), ocurriéndoles también a los niños y niñas tímidos (Sette et al., 2019). Se ha identificado que las probabilidades de un vínculo de amistad recíproco, en alumnado con trastornos del lenguaje, son un 50% inferiores en comparación con el resto de los estudiantes (Chow et al., 2022).

El rechazo, a diferencia del acoso escolar, no es un problema visible. El profesorado a menudo tiene una idea aproximada sobre el estatus social y las relaciones que se producen en su aula; sin embargo, se ha demostrado que sólo coinciden parcialmente con la realidad (Schoop-Kasteler & Müller, 2021). Cuanto menor es la edad del alumnado, más complejo es conocer su situación en el aula (Peceguina et al., 2022). Por ello, preguntar por las elecciones de preferencia y de rechazo de cada estudiante puede suponer un primer paso hacia el conocimiento de las razones subyacentes, provocando implicaciones prácticas positivas en el profesorado (Carter, 2021), más aún si se les permiten nominaciones ilimitadas por la mayor validez que conllevan (Cillessen & Marks, 2017). Hay que tener en cuenta que el alumnado rechazado no lo es por las mismas causas (Hladik & Hrbáková, 2021). Así, Bierman et al. (2014) señalan que estos estudiantes comparten algunos de los cuatro patrones de comportamiento siguientes: (a) alta agresividad y comportamiento disruptivo, siendo una de las causas más frecuentes (Bengtsson et al., 2022; Coie et al., 1982), aunque varía según el tipo de agresión y la edad (Yue & Zhang, 2023); (b) bajos índices de sociabilidad, orientación hacia los demás y comportamiento prosocial (baja empatía, escasas conductas de cooperación, Chávez et al., 2022); (c) altos niveles de comportamientos inmaduros y de falta de atención; y (d) ansiedad social y conductas de evitación. Todo ello les hace vivir las situaciones sociales habituales en el aula de manera más problemática que el resto de sus compañeros. Además de la agresión, Martín-Antón et al. (2016) encontraron que presentan más conductas disruptivas o inmaduras; menor respeto a las normas y la autoridad, peor ajuste en las conductas prosociales, e incluso reacciones negativas como respuesta a situaciones en las que tienen éxito. Esto se agrava cuando sus acciones no son exitosas, mostrando reacciones emocionales y comportamientos negativos más intensos, sobre todo en los juegos o conductas que implican una competición (Parlatan & Sığirtmaç, 2022). Del mismo modo, también son varias las razones por las que unos prefieren a otros. Monjas et al. (2008) encontraron que las razones principales de aceptación de los compañeros son la simpatía, la diversión, la satisfacción mutua y la presencia de características relevantes en una relación de amistad.

Son diversos los estudios existentes sobre la distribución sociométrica en aulas de educación secundaria y, en menor medida, educación primaria. Sin embargo, no son tantos los centrados en educación infantil, y menos profundizando en las

razones argumentadas por los propios estudiantes para preferir o no a sus iguales. En consecuencia, el objetivo principal de este trabajo es conocer la distribución sociométrica obtenida de una muestra amplia de estudiantes del segundo ciclo de educación infantil, comparándolo con los resultados de otros estudios realizados con estudiantes de la misma etapa educativa, y teniendo en cuenta el género, el curso de escolarización y si los estudiantes presentan, o no, necesidades específicas de apoyo educativo; analizando también los argumentos que fundamentan las elecciones de preferencia o rechazo, en función del género. Creemos que conocer los motivos de preferencia y rechazo puede ayudar a los docentes de esta etapa educativa a implementar medidas educativas en el aula para mejorar la aceptación, y así prevenir y reducir el rechazo entre los iguales y sus consecuencias.

MÉTODO

Participantes

La muestra está compuesta por 2116 alumnos/as de 105 aulas del segundo ciclo de educación infantil, con un 51.7% varones y un 48.3% mujeres (tabla 1). Un 16.5% es alumnado escolarizado en primer curso de educación infantil (3-4 años de edad), el 26.1% en segundo (4-5 años) y 57.4% restante en el tercer curso (5-6 años de edad). El 75.7% del alumnado está escolarizado en centros de titularidad pública, frente al 24.3% que lo están en colegios privados-concertados; porcentaje que es similar a la distribución existente en España (78.8% de estudiantes en centros públicos, y un 20.2% en colegios privados y privados concertados; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). El 66.7% de los estudiantes está escolarizado en colegios situados en zonas urbanas (poblaciones de más de 15000 habitantes); mientras que el 30.2% lo está en zona semiurbana (entre 2500 y 14999 habitantes), y el 3.1% restante está en centros situados en zonas rurales (Centros Rurales Agrupados, CRAs). Prácticamente todos los centros escolarizan alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), siendo el 9.2% del alumnado de la muestra.

Tabla 1

Distribución de la muestra

Características	<i>n</i>	%
Género		
Masculino	1093	51.7%
Femenino	1023	48.3%

Características	n	%
Curso		
1º (3-4 años)	349	16.5%
2º (4-5 años)	552	26.1%
3º (5-6 años)	1215	57.4%
Titularidad		
Público	1601	75.7%
Privado-Concertado	525	24.3%
Ubicación		
Urbana	1410	66.7%
Semiurbana	640	30.2%
Rural	66	3.1%
NEAE		
Si	195	9.2%
No	1921	90.8%

Nota. NEAE = Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

Instrumentos

Cuestionario sociométrico de nominaciones entre iguales (GREI, 2009; publicado en González & García-Bacete, 2010). Es un instrumento de nominaciones entre iguales en el que tienen que elegir con qué compañeros les gusta estar, y con los que no, permitiendo nominaciones ilimitadas dentro del grupo clase. Dada la edad de los participantes, el cuestionario se ha adaptado a un juego pregunta-respuesta, en un formato de entrevista individual, en el que se les muestra la imagen de un autobús personalizado de su colegio. Con las fotografías de sus compañeros y compañeras de la clase, cada estudiante puede sentar a aquellos estudiantes con los que irían de excursión, o sacar a los que no les gustan dentro del aula, argumentando los motivos de dicha elección.

Para su corrección se utiliza el programa informático Sociomet (González & García-Bacete, 2010), que proporciona información sobre la tipología sociométrica de cada estudiante: preferido, rechazado, ignorado, controvertido o medio.

Datos del aula, en el que cada docente refleja datos sociodemográficos relevantes de su alumnado (nombre, número de clase, sexo, edad y regularidad en la asistencia) así como si presenta o no necesidades específicas de apoyo educativo,

siguiendo los criterios del procedimiento de recogida y tratamiento de los datos establecidos por las autoridades educativas relativo al alumnado mencionado.

Procedimiento

La investigación cuenta con la aprobación del Comité de Ética de la Investigación (CEIM, código 21-2335 NOHCUV) y de las autoridades educativas. Los centros han sido seleccionados al azar de entre los que contestaron positivamente a la participación, tras el envío de una carta que detallaba el estudio. La participación fue mayor cuanto superior era el curso. Son dos las razones principales que lo justifican. Por un lado, al ser una etapa no obligatoria, el número de matriculados era progresivamente mayor según aumentaba el curso de educación infantil. Por otro, algunos docentes consideraban que habría más problema en las aulas de los estudiantes de menor edad por: (a) tener que adaptarse a la entrada de una persona externa al aula, (b) la alteración que podría suponer en la dinámica ordinaria del aula, y (c) creer que los estudiantes no sabrían identificar sus redes sociales, y los motivos de preferencia y rechazo. Una vez que se disponía de los consentimientos informados firmados por tutores o representantes legales, se procedió a la recogida de los datos, que se hizo en periodo lectivo del centro. Previamente al trabajo individual con cada estudiante (de una duración aproximada de 7 minutos), el investigador se presentaba en el aula, indicando que iba a jugar con la clase. Al profesorado se le facilitaba la hoja de datos para que fuera cumplimentada en los días siguientes. En el procesamiento de los datos se codificaron aquellos de identificación, para salvaguardar la protección de datos.

Análisis de datos

Se han realizado análisis descriptivos para analizar la distribución sociométrica, calculando también el estadístico chi cuadrado (χ^2) para determinar si existen diferencias entre la distribución encontrada en el estudio, y la de otros realizados en edades similares. Del mismo modo, se analiza si hay diferencias en la distribución sociométrica en función del género, del curso, y de si el estudiante presenta, o no, necesidades específicas de apoyo educativo. Adicionalmente se ha calculado los residuos estandarizados corregidos (RTC), tomando como criterio de haber diferencias significativas en la frecuencia si el valor excedía el rango $[-1.96, 1.96]$.

Para analizar los motivos de preferencia y rechazo argumentados por los estudiantes, tras transcribir cada respuesta de forma literal, se realizó una primera categorización de las respuestas abiertas mediante elaboración de las marcas de nube y análisis de conglomerados, con el método de búsqueda de palabras

derivadas, mediante el programa informático NVIVO, v.14 (2023). Posteriormente, se triangularon y negociaron las categorías con seis expertos: dos en psicología de la educación, dos en didáctica, y dos maestras de educación infantil en ejercicio.

Por último, se ha analizado si las razones emitidas por varones y mujeres eran significativamente diferentes. Al no haber una distribución exacta del 50%, como alternativa a una prueba binomial, se ha calculado el valor de Z mediante un test de proporción de una muestra, aplicando una corrección de continuidad al ser una variable dicotómica, permitiendo así el cálculo de la significación de dos colas. Se ha calculado el tamaño del efecto h de Cohen (1988), adoptando como puntos de corte: (a) $< .20$ muy pequeño, (b) $0.20-0.49$ pequeño, (c) $0.50-0.79$ moderado, y (d) $> .80$ grande. Para ello, Se utiliza el paquete estadístico IBM SPSS Statistics, v. 29 (2022). Se ha considerado un nivel de confianza del 95%.

RESULTADOS

Distribución sociométrica

La tabla 2 muestra la distribución sociométrica de la muestra analizada. Concretamente, los tipos sociométricos se distribuyen en un 11.5% de estudiantes que son rechazados por sus compañeros, 8.3% preferido, 71% medio, 6.7% ignorado, 2.5% controvertido.

Tabla 2

Comparación de la distribución de los tipos sociométricos obtenidos en distintos estudios

Tipo sociométrico	<i>n</i> (%) en este estudio <i>N</i> = 2116	<i>n</i> (%) en El Suárez-García et al. (2018) <i>N</i> = 160	% en El García-Bacete et al. (2008) <i>N</i> = 438	<i>n</i> (%) 1º EP Monjas et al. (2014) <i>N</i> = 1351
Preferido	176 (8.3%)	9 (5.6%)	6.8%	179 (13.3%)
Rechazado	244 (11.5%)	13 (8.1%)	9.1%	175 (13.0%)
Medio	1502 (71.0%)	94 (51.3%)	67.4%	922 (68.3%)
Ignorado	142 (6.7%)	25 (15.6%)	11.4%	52 (3.9%)
Controvertido	52 (2.5%)	19 (11.9%)	5.3%	21 (1.6%)

Si se compara la distribución encontrada con la de otros estudios existentes hasta la fecha, realizados con estudiantes del mismo ciclo educativo, se puede ver que el porcentaje de estudiantes rechazados por sus iguales es ligeramente superior,

aunque está alrededor del 10%. Concretamente, difiere significativamente del 9.1% encontrado en el estudio de García-Bacete et al. (2008) en el mismo ciclo educativo, $\chi^2 (4, N = 2116) = 98.01, p < .001$, y del 8.1% de Suárez-García et al. (2018), $\chi^2 (4, N = 160) = 377.04, p < .001$, con un mayor porcentaje de alumnado rechazado, pero menor de ignorados. Sin embargo, el porcentaje es menor que el 13% hallado en los estudios realizados con estudiantes del primer curso de Educación Primaria por Monjas et al. (2014), $\chi^2 (4, N = 2116) = 97.92, p < .001$, con un menor porcentaje de preferidos, pero mayor de ignorados.

Analizando la distribución por género (tabla 3), se producen diferencias estadísticamente significativas, $\chi^2 (4, N = 2116) = 74.17, p < .001$, con un mayor número de niños rechazados que niñas (en una relación aproximada de 3:1), al igual que controvertidos. Sin embargo, hay más niñas que niños preferidos y medios. No hay diferencias significativas en la distribución de ignorados.

También se producen diferencias significativas entre aquellos que presentan, o no, necesidades específicas de apoyo educativo, $\chi^2 (4, N = 2116) = 146.33, p < .001$. Hay un porcentaje significativamente mayor de estudiantes rechazados, y menor de preferidos y medios, en aquellos que presentan necesidades educativas frente a aquellos que no las tienen. Sin embargo, no hay diferencias significativas en el porcentaje de estudiantes con tipología sociométrica ignorados o controvertidos.

Tabla 3

Comparación de la distribución de los tipos sociométricos en función del género, y de las necesidades específicas de apoyo educativo

Tipo sociométrico		Género		NEAE	
		Masculino (n = 1093)	Femenino (n = 1023)	Con NEAE (n = 217)	Sin NEAE (n = 1899)
Preferido	n (%)	72 (6.6%)	104 (10.2%)	5 (2.3%)	171 (9.0%)
	RTC	-3.0	3.0	-3.4	3.4
Rechazado	n (%)	177 (16.2%)	67 (6.5%)	77 (35.5%)	167 (8.8%)
	RTC	6.9	-6.9	11.7	-11.7
Medio	n (%)	736 (67.3%)	766 (74.9%)	110 (50.7%)	1392 (73.3%)
	RTC	-3.8	3.8	-7.0	7.0
Ignorado	n (%)	66 (6.0%)	76 (7.4%)	18 (8.3%)	124 (6.5%)
	RTC	-1.3	1.3	1.0	-1.0
Controvertido	n (%)	42 (3.9%)	10 (1.0%)	7 (3.2%)	45 (2.4%)
	RTC	4.3	-4.3	0.8	-0.8

Nota. NEAE=Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

Si se compara el curso al que pertenecen los estudiantes, dentro del segundo ciclo de educación infantil (tabla 4), también se producen diferencias estadísticamente significativas $\chi^2 (8, N = 2116) = 22.20, p = .005$, con diferencias significativas en la distribución de alumnado ignorado y controvertido, cuyo porcentaje va disminuyendo según aumenta el curso. El porcentaje de rechazados, sin embargo, es similar en los tres cursos.

Tabla 4

Comparación de la distribución de los tipos sociométricos en función del curso

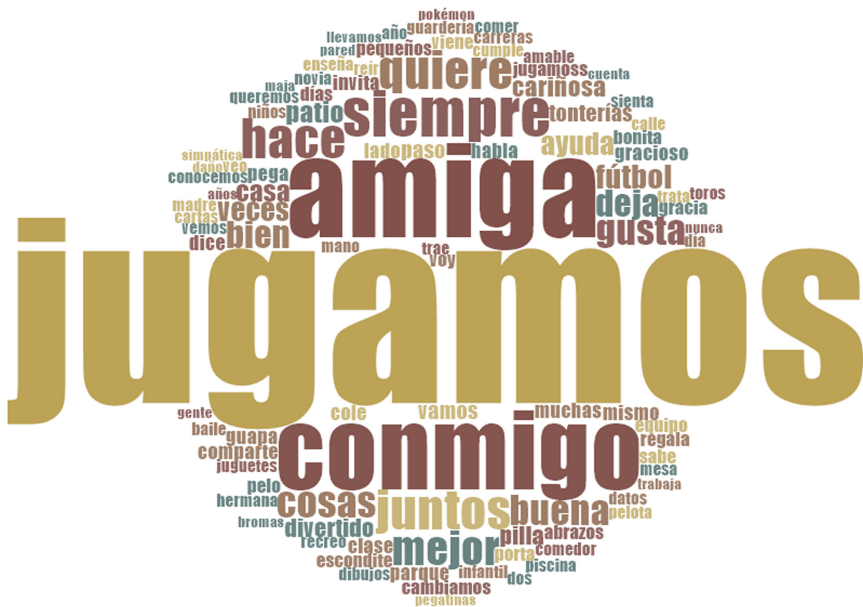
		Curso		
		1º (n = 349)	2º (n = 552)	3º (n = 1215)
Preferido	n (%)	27 (7.7%)	38 (6.9%)	111 (9.1%)
	RTC	-0.4	-1.4	1.6
Rechazado	n (%)	39 (11.2%)	58 (10.5%)	147 (12.1%)
	RTC	-0.2	-0.9	0.9
Medio	n (%)	235 (67.3%)	396 (71.7%)	871 (71.7%)
	RTC	-1.6	0.5	0.8
Ignorado	n (%)	32 (9.2%)	47 (8.5%)	63 (5.2 %)
	RTC	2.0	2.0	-3.3
Controvertido	n (%)	16 (4.6%)	13 (2.4 %)	23 (1.9%)
	RTC	2.8	-0.2	-1.9

Motivos de aceptación emitidos

Los niños y niñas han dado un total de 7876 razones de preferencia por sus compañeros/as, con una media de 3.72 compañeros/as elegidos por cada entrevistado. La figura 1 muestra el mapa de nube con los motivos de preferencia. Los que tienen mayor presencia son palabras relacionadas con afinidades y juegos compartidos (familia de palabras relacionadas con el juego: *juega, jugamos*; la persona implicada: *juega conmigo* y la frecuencia: *siempre juega conmigo*) y con la amistad (descripción de la relación: *amiga, amigo*; frecuencia: *siempre somos amigos* y adjetivo superlativo: es mi *mejor* amiga).

El análisis de conglomerados, triangulado y negociado con los expertos, reduce los motivos de preferencia a una taxonomía a 14 categorías (tabla 5). Se aprecia que la razón principal en la elección de amistades está relacionada con las afinidades y juegos compartidos con el igual, otorgando un total de 2399 argumentos que

Nube de palabras de razones aportadas por el alumnado para aceptar a un compañero/a



Razones de preferencia: categoría, descripción y frecuencia

Categoría	Descripción	N	%
Afinidades y juegos compartidos	Coincidencia en gustos, opiniones o propuestas lúdicas con el igual. P. ej.: jugamos a dinosaurios, hace los mismos juegos, nos gusta excavar.	2399	30.5%
Figura prefijada de relación	Amistad predeterminada, vínculo o lazo de conexión preestablecido. P. ej.: es mi mejor amigo, somos muy amigas, es mi amiga preferida, es mi novio.	987	12.5%

Categoría	Descripción	N	%
Satisfacción y apoyo emocional	Sentimientos beneficiosos que le hace sentir el igual. P. ej.: la quiero, me defiende, me protege, me gustan sus abrazos.	873	11.1%
Características de personalidad que gustan al igual	Cualidades del carisma o temperamento consideradas positivas por otro compañero/a. P. ej.: es muy divertido, es buena, es majo, es cariñosa.	842	10.7%
Red social compartida o amistad antigua	Relación con el compañero/a por coincidencias en amistades familiares, extraescolares o espacios compartidos en el momento presente o en el pasado. P. ej.: nos conocemos desde la guardería, vamos al parque juntos con nuestras madres, vive en mi calle.	634	8.0%
Compañerismo y reciprocidad material	Comportamientos solidarios que ayudan al igual. P. ej.: comparte conmigo, me enseña a hacer volteretas, me deja sus cosas, nos regalamos cosas.	521	6.6%
Oculto o no explícita	No informa de los motivos o no están claros. P. ej.: porque sí, no lo sé, ni idea.	421	5.3%
Apariencia y habilidades físicas que gustan al igual	Aspecto, características o rasgos físicos del compañero/a consideradas positivas o atractivas. P. ej.: tiene gafas, me gusta su pelo, es guapa, me gusta su voz.	296	3.8%
Disposición compartida en el interior	Distribución de los iguales en el aula que les hace compartir espacios o momentos. P. ej.: estamos en la misma mesa, es de mi equipo, es mi gemela-pareja, está a mi lado.	248	3.1%
Interés o beneficio	Eligen al igual porque obtienen de él/ella algún bien material o un plan oportunista. P. ej.: porque me invita a su cumple, porque tiene una casa con jardín, porque trae pegatinas.	215	2.7%
Preferencias en amistad compartidas	Elección del igual porque comparte relación con otro compañero o compañera que también le gusta. P. ej.: también es amigo de Nico, somos amigos de Lucía.	158	2.0%

Categoría	Descripción	N	%
Aspectos académicos/comportamientos que gustan al igual	Comportamientos o competencias en las que destaca el alumno/a. P. ej.: hace muy bien la tarea, es lista, sabe bien las letras.	103	1.3%
Ausencia de conductas disruptivas o molestas	Elige al compañero/a por la escasez o falta de comportamientos violentos, dominantes o incómodos. P. ej.: nunca nos hemos peleado, no me pega, no me molesta.	91	1.2%
Conducta empática del igual	Selecciona a un alumno/a por compasión o solidaridad. P. ej.: está sola, es nuevo, me da pena.	88	1.1%

Si comparamos los motivos de preferencia argumentados por niños y niñas (tabla 6), observamos que se producen diferencias significativas en seis de las categorías. Las niñas argumentan con más frecuencia motivos relacionados con la satisfacción y apoyo emocional, $Z = -5.814$, con un tamaño del efecto moderado, $h = .28$; la atracción por las características de personalidad del igual, $Z = -7.918$, con un tamaño del efecto moderado, $h = .39$; el compañerismo, y la disposición compartida al interior, $Z = -3.757$, con un tamaño del efecto moderado, $h = .24$; y la conducta empática del igual, $Z = -3.757$, con un tamaño del efecto moderado, $h = .24$. Sin embargo, los varones argumentan de manera más frecuente que las mujeres la ausencia de conductas molestas o inmaduras de los iguales, $Z = 1.983$, con un tamaño del efecto moderado, $h = .31$. Cabe también destacar que hay un porcentaje muy significativo de varones que tienen más problemas en el momento de expresar los motivos de elección que las niñas, $Z = 4.192$, con un tamaño del efecto moderado, $h = .26$.

Motivos de rechazo emitidos

Los participantes han nominado negativamente a una media de 1.95 compañeros/as por cada entrevistado, argumentando un total de 4113 razones de rechazo, en el que llama la atención lo relacionado a la agresividad física, como la palabra pegar (figura 2), apareciendo en 816 ocasiones (*pegando, pegó, pegar, pegaba, pegan, pegona/pegón, pegado, pegamos...*). Otras palabras también frecuentes son las relacionadas con conductas molestas o inmaduras (*molesta, es bruto, pesado, hace bobadas...*) y la ausencia de afinidades y juegos compartidos (*nunca quiere jugar conmigo, nunca hace cosas conmigo, no juega...*).

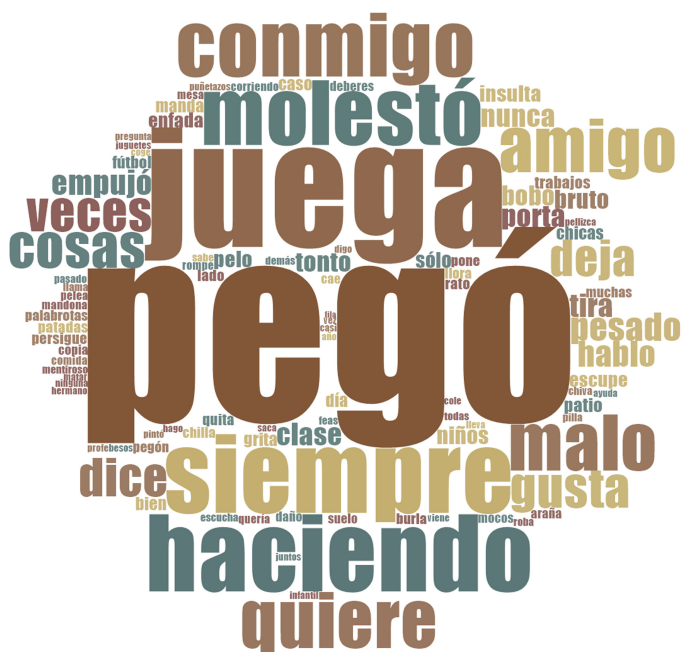
Tabla 6*Frecuencia de razones de elección positiva emitidas, por género*

Categoría	n (%) varones	n (%) mujeres	Total	Z	p	IC95%	Cohen's h
Afinidades y juegos compartidos	1269 (52.9%)	1130 (47.1%)	2399	1.153	.249	[.509, .549]	
Figura prefijada de relación	496 (50.5%)	486 (49.5%)	982	-0.715	.475	[.473, .537]	
Satisfacción y apoyo emocional	365 (41.8%)	508 (58.2%)	873	-5.814	<.001	[.385, .451]	.28
Características de personalidad	320 (38.0%)	522 (62.0%)	842	-7.918	<.001	[.347, .413]	.39
Red social compartida o amistad antigua	340 (53.6%)	294 (46.4%)	634	0.932	.352	[.497, .576]	
Compañerismo y reciprocidad material	226 (43.4%)	295 (56.6%)	521	-3.757	<.001	[.390, .497]	.24
Oculto o no explícita	260 (62.1%)	159 (37.9%)	419	4.192	<.001	[.573, .668]	.26
Apariencia y habilidades físicas	149 (50.3%)	147 (49.7%)	296	-0.411	.681	[.445, .562]	
Disposición compartida en el interior	112 (45.2%)	136 (54.8%)	248	-1.997	.046	[.388, .516]	.19
Interés o beneficio	98 (45.6%)	117 (54.4%)	215	-1.727	.084	[.387, .525]	
Preferencias en amistad compartidas	69 (43.7%)	89 (56.3%)	158	-1.940	.052	[.356, .517]	
Aspectos académicos y comportamientos	53 (51.5%)	50 (48.5%)	103	0.000	1.000	[.413, .616]	
Ausencia de conductas molestas o inmaduras	57 (62.6%)	34 (37.4%)	91	1.983	.047	[.524, .719]	.31
Conducta empática del igual	34 (38.6%)	54 (61.4%)	88	-2.346	.019	[.291, .491]	.37

Nota. Valor de prueba = .517.

Figura 2

Nube de palabras de razones aportadas por el alumnado para rechazar a un compañero/a



Estos motivos de rechazo se agrupan en 20 categorías (tabla 7), en donde los argumentos más frecuentes para rechazar a los iguales están relacionados con la agresividad física (24.8%), con comportamientos violentos como pegar, arañar o empujar. Las conductas molestas o inmaduras suponen un 18.7% de los motivos de rechazo, seguido, con bastante diferencia del 8% de elecciones negativas debido a la ausencia de afinidades y juegos compartidos.

Tabla 7

Razones de rechazo: categoría, descripción y frecuencia

Categoría	Descripción	N	%
Agresividad física	Acciones que provocan un daño físico o molesto a un compañero o compañera. Ej: me pega, me empuja, me escupe, se une a las peleas.	1020	24.8%
Conductas inmaduras o que molestan	Comportamientos que el alumno/a no considera que sean de su edad o que le incomodan. P. ej.: escupe la comida, se come la arena, llora por todo.	768	18.7%

Categoría	Descripción	N	%
Ausencia de afinidades y juegos compartidos	Falta de coincidencia en gustos, opiniones o propuestas lúdicas con el igual. P. ej.: no me gustan sus juegos, no le gusta jugar a superhéroes.	329	8.0%
Características de personalidad que no gustan al igual	Cualidades del carisma o temperamento consideradas negativas por otro compañero/a. P. ej.: me da muchos besos y no me gusta, no me gusta, no me cae bien, es malo.	235	5.7%
Conducta Dominante	Características de la personalidad que son prepotentes, en las que el igual siempre tiene que tener la razón y/o el resto tiene que hacer lo que él/ella diga. P. ej.: es una mandona, siempre hay que jugar a lo que dice, no me deja jugar en los rincones nunca.	216	5.3%
Comportamientos rudos	Acciones bruscas o bastas de un compañero/a sin intención de hacer un daño físico, pero que incomodan o asustan a sus coetáneos. P. ej.: destruye todo, es un bruto, me hace daño sin querer.	211	5.1%
Preferencias en amistad no compartidas	Rechazo del igual porque comparte relación con otro compañero/a que no le gusta o porque prefiere elegir a otras personas. P. ej.: está con otros amigos, juega con Marcos, se va con otros niños, ama a Emma.	188	4.6%
Agresividad verbal/gestual	Comportamientos disruptivos que hacen daño psicológico al igual. P. ej.: me hace burla, me dice palabrotas.	183	4.4%
Oculto o no explícita	No informa de los motivos o no están claros. P. ej.: pues porque no, no lo sé, no tengo ni idea.	166	4.0%
Aspectos académicos y comportamientos en el aula que no gustan al igual	Comportamientos o competencias en las que el alumno/a no destaca o está por debajo del resto de la clase. P. ej.: hace mal la tarea, dice mal los números.	139	3.4%
Falta de interacción social	El alumno/a aprecia que las interacciones sociales o intercambios con el compañero/a son pobres o deficitarios. P. ej.: está siempre solo, no habla con nadie, quiere jugar solo.	135	3.3%

Categoría	Descripción	N	%
Apariencia y habilidades físicas que no gustan al igual	Aspecto, características o rasgos físicos del compañero/a considerados negativos o poco atractivos para su coetáneo. P. ej.: corre despacio, mueve las manos lento, no me gusta su olor, es feo.	124	3.0%
Figura prefijada de ausencia de relación	Enemistad predeterminada, vínculo o lazo de conexión negativa preestablecido. P. ej.: no es mi amigo, no somos amigas.	104	2.5%
Falta de compañerismo y reciprocidad material	Ausencia de comportamientos solidarios que ayudan al igual. P. ej.: no comparte, nunca ayuda.	99	2.4%
Falta de lealtad o confianza	Ausencia de fidelidad o pérdida de la confianza del compañero/a. P. ej.: cuenta los secretos, me miente, se chiva.	56	1.4%
Género	Rechazo relativo a la no concordancia en el sexo o por prejuicios relacionados con el mismo. P. ej.: juega con las chicas, es un/a chico/a, juega a cosas de chicos.	41	1.0%
Ausencia de red social compartida o amistad antigua	No elige al igual por no haber coincidencias en amistades, familiares, extraescolares o espacios compartidos en el momento presente o en el pasado. P. ej.: no venía a mi guardería, nuestros padres no son amigos.	36	0.9%
No acepta el marcaje o superioridad	Rechazo al igual porque no sigue sus imposiciones o no hace lo que él/ella quiere. P. ej.: le digo que haga una cosa y no me hace caso, no juega a lo que yo le mando.	26	0.6%
Falta de relación en el pasado o en entornos exteriores	Distribución alejada o dispar de los iguales en el aula que les dificulta compartir espacios o momentos. P. ej.: no le veo, no está en mi equipo, porque no está en mi mesa.	23	0.6%
Saturación	Abarrotamiento con el igual, exceso de situaciones y lugares compartidos. P. ej.: porque ya le veo mucho en casa, porque es mi hermano y me canso, porque siempre me está llamando.	14	0.3%

Tabla 8
Frecuencia de razones de elección negativa emitidas por género

Categoría	n (%) varones	n (%) mujeres	Total	Z	p	IC95%	Cohen's h
Agresividad física	498 (48.9%)	521 (51.1%)	1019	-1.776	.076	[.458, .520]	
Conductas inmaduras o que molestan	365 (47.5%)	403 (52.5%)	768	-2.779	.023	[.439, .511]	.12
Ausencia de afinidades y juegos compartidos	187 (56.8%)	142 (43.2%)	329	1.810	.070	[.513, .623]	
Características de personalidad	107 (45.5%)	128 (54.5%)	235	-1.827	.068	[.390, .521]	
Conducta dominante	114 (52.8%)	102 (47.2%)	216	0.249	.803	[.459, .597]	
Comportamientos rudos	80 (37.9%)	131 (62.1%)	211	-3.938	<.001	[.311, .447]	.39
Preferencias en amistad no compartidas	80 (42.6%)	108 (57.4%)	188	-2.437	.015	[.352, .499]	.26
Agresividad verbal/gestual	86 (47.0%)	97 (53.0%)	183	-1.200	.230	[.395, .545]	
Ocultas o no explícitas	107 (64.5%)	59 (35.5%)	166	3.212	.001	[.569, .720]	.37
Aspectos académicos y comportamientos	71 (51.1%)	68 (48.9%)	139	-0.062	.951	[.424, .597]	
Falta de interacción social	60 (44.4%)	75 (55.6%)	135	-1.601	.109	[.357, .532]	
Apariencia y habilidades físicas	66 (53.2%)	58 (46.8%)	124	0.250	.802	[.440, .624]	
Figura prefijada de ausencia de relación	50 (48.1%)	54 (51.9%)	104	-0.641	.521	[.380, .582]	
Falta de compañerismo y reciprocidad material	54 (54.5%)	45 (45.5%)	99	0.466	.641	[.442, .649]	
Falta de lealtad o confianza	29 (51.8%)	27 (48.2%)	56	0.000	1.000	[.378, .658]	
Género	28 (68.3%)	13 (31.7%)	41	1.970	.049	[.529, .805]	.48
Ausencia de disposición compartida en el interior	20 (55.6%)	16 (44.4%)	36	0.463	.767	[.396, .705]	
No acepta el marcaje o superioridad	18 (69.2%)	8 (30.8%)	26	1.593	.111	[.499, .837]	
Falta de relación en el pasado o en el exterior	15 (65.2%)	8 (34.8%)	23	1.089	.276	[.448, .813]	
Saturación	9 (64.3%)	5 (35.7%)	14	0.675	.500	[.386, .838]	

Nota. Valor de prueba = .517.

En cuanto a las diferencias por género (tabla 8), se observa que las niñas argumentan significativamente con más frecuencia que los niños el que tenga conductas inmaduras o que molestan, $Z = 2.779$, con un tamaño del efecto muy pequeño, $h = .12$; comportamientos rudos, $Z = -3.938$, con un tamaño del efecto moderado, $h = .39$; y preferencias en amistad no compartidas, $Z = -2.437$, con un tamaño del efecto moderado, $h = .26$. Sin embargo, los niños argumentan con mayor frecuencia el género del otro, $Z = 1.970$, con un tamaño del efecto moderado, $h = .48$. Al igual que ocurriría con las razones de preferencia, se observa de nuevo que los niños tienen más dificultad para expresar los argumentos que las niñas, siendo menos explícitos y ocultándolo, $Z = 3.212$, con un tamaño del efecto moderado, $h = .37$.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio tiene por objetivo principal el profundizar en la distribución sociométrica en el segundo ciclo de educación infantil (estudiantes de 3 a 6 años de edad), teniendo en cuenta los resultados de otros estudios realizados hasta el momento, además de conocer las razones que los niños y niñas argumentan para aceptar o rechazar a sus iguales.

Este estudio ha encontrado que el rechazo entre iguales es un problema que se produce desde el mismo momento en el que los niños y niñas se relacionan entre sí en el ámbito escolar, por lo que sus efectos negativos comienzan al inicio de la escolarización. De hecho, se constata que hay un 11.5% de estudiantes que son rechazados, porcentaje que es similar en los tres cursos de los que se compone el segundo ciclo. Estos resultados vienen a coincidir con los estudios nacionales e internacionales, que estiman que, globalmente, entre el 10 y el 15% de los estudiantes de cada aula son rechazados (Bierman et al., 2014), teniendo en cuenta que los resultados se corresponden mayoritariamente con investigaciones realizadas en enseñanza obligatoria, especialmente en la etapa de Educación Secundaria. Estudios previos realizados en España indican que, en educación infantil, el porcentaje es menor que en otras etapas educativas, cercano al 10%. Los resultados encontrados en el estudio confirmarían esta tendencia, aunque el porcentaje encontrado es superior al de estudios de García-Bacete et al. (2008) y Suárez-García et al. (2018), y se acerca más al de 13% de los estudios de Monjas et al. (2014) con estudiantes de primero de educación primaria. Esto nos podría llevar a pensar que es un fenómeno de tendencia creciente en el segundo ciclo de educación infantil, en el que, según datos del INE (Instituto Nacional de Estadística), prácticamente todos los niños y niñas están ya escolarizados (96%). Este resultado es de especial relevancia, dado que nos indicaría que la situación de rechazo se forja ya en edades muy tempranas (Nergaard, 2020), con una presencia significativa,

pudiendo convertirse en una situación crónica si no se interviene para reducirlo y prevenirlo (Hanish et al., 2021).

La distribución es desigual en cuanto al género, en donde hay más rechazados varones (16.2%) que mujeres (6.5%), y que es algo coincidente con la literatura científica en otras etapas educativas (Luis-Rico et al., 2020; Suárez-García et al., 2018), en una relación entre 3 o 4 niños por cada niña (Suárez-García et al., 2018). Algo parecido ocurre con el estatus sociométrico de preferido, aunque con una tendencia contraria, en donde hay más niñas preferidas (10.2%) que niños (6.6%).

Por otra parte, se encuentra la situación de vulnerabilidad de aquellos que tienen necesidades específicas de apoyo educativo, en donde encontramos un porcentaje mucho más alto de estudiantes rechazados con necesidades educativas (35.5%) que no rechazados (8.8%), algo que coincide con los hallazgos de Monjas et al. (2014) con estudiantes de primero de educación primaria, con un 29.2% de estudiantes con necesidades rechazados, y siendo menor que la proporción del 53.8% encontrada por Whal et al. (2022). Sin embargo, hay que tomar en consideración que hay más varones con necesidades educativas (13.7%) que mujeres (6.5%), algo que es coincidente con otros estudios en estas edades (Monjas et al., 2014; Whal et al., 2022), pero, aun así, el porcentaje de rechazo supera con creces al del género. De la misma manera, hay un número significativamente menor de alumnado con necesidades educativas que es preferido por sus compañeros/as (2.3%) que aquellos sin necesidades educativas (9%). Como consecuencia de lo anterior, también hay diferencias en el tipo sociométrico medio, con menos estudiantes con necesidades educativas. En definitiva, es un alumnado menos atractivo a sus iguales, por lo que, además de sus propias situaciones de vulnerabilidad, se le une el tener menos experiencias de interacción social (Ferreira et al., 2019).

El porcentaje de estudiantes rechazados por sus compañeros es similar en los tres cursos académicos, lo mismo que los preferidos. Sin embargo, hay una disminución progresiva de estudiantes ignorados y controvertidos. Esto vendría a indicar una consolidación de las relaciones del grupo, en donde estudiantes inicialmente aislados, o con afinidad con distintos grupos, finalmente se integran en alguno de ellos (García-Bacete et al., 2008). Hay que tener en cuenta que, salvo excepciones, los estudiantes están los tres años juntos, lo que ayuda a consolidar el conocimiento y expectativas que cada estudiante tiene de los demás.

El motivo que con más diferencia argumentan los estudiantes para aceptar a sus coetáneos, cerca de un tercio de todas las razones emitidas, es el tener afinidades con ellos, tanto en juegos como en opiniones. Este argumento es emitido de forma similar por varones y mujeres (Luis-Rico et al., 2020). Aquellos estudiantes que se conocen, comparten ideas y experiencias, tienen más posibilidades de ser aceptados por los otros. En consecuencia, dinámicas del aula que faciliten el conocimiento y las experiencias de juego (Sjöblom et al.,

2020), en el que participen todos los integrantes de la clase, así como contextos, asientos y actividades compartidas (Nergaard, 2020; Wang et al., 2019), puede facilitar la aceptación por los iguales. Precisamente, esta causa puede justificar el mayor número de rechazados en los estudiantes con necesidades educativas, ya que sus limitaciones pueden dificultar la comunicación y las vivencias de juegos compartidos (Ferreira et al., 2019).

El segundo motivo de aceptación más argumentado es la reciprocidad con el igual (Monjas et al., 2008), lo que se identificaría con el establecimiento de relaciones de amistad, fundamentales para el desarrollo de las habilidades sociales (Wang et al., 2019). Por tanto, al ser uno de los motivos principales de aceptación, debemos generar una adecuada perspectiva educativa sobre la amistad (Carter, 2021), aumentando las intervenciones que la favorezcan (Shin, 2019).

El tercer motivo más frecuente es la satisfacción y apoyo emocional que proporciona el otro (Monjas et al., 2008), por lo que la regulación emocional en estas edades resulta un trabajo fundamental (Estrada-Fernández et al., 2023). Además, este motivo es más frecuente en las mujeres que en los varones. Lo mismo ocurre con la argumentación de atracción por las características de personalidad del otro, y los comportamientos de compañerismo y reciprocidad material. De hecho, y aunque con un porcentaje global pequeño, las mujeres también argumentan con más frecuencia las conductas empáticas, con una mayor inclinación hacia los sentimientos de los demás, dado que en esta etapa educativa las niñas tienden a involucrarse en más interacciones diádicas que los niños (Chow et al., 2023).

En cuanto a los motivos de rechazo, los más frecuentes están relacionados con las conductas de agresividad física (25%), y molestas e inmaduras (19%), además, esta última con mayor porcentaje por parte de las mujeres. Todos los estudios coinciden en identificar la conducta agresiva como una de las que principalmente se argumenta como causa del rechazo (Bengtsson et al., 2022; Coie et al., 1982), aunque no tanto identificado con la agresividad física. Hay que tener en cuenta que la agresividad tiene gran importancia al asociarse con comportamientos futuros de acoso, ya que los acosadores suelen tener un perfil impulsivo, agresivo y dominante (Yue & Zhang, 2023).

En educación infantil, muchos niños y niñas están aprendiendo a autorregular su conducta, y no está totalmente conseguido el autocontrol, produciéndose, en consecuencia, más comportamientos agresivos, muchos de ellos, de tipo instrumental. El docente, como agente capacitado, suele intervenir de manera inmediata para evitar este tipo de comportamientos (Cuenca-Sánchez & Mendoza-González, 2017), al ser inaceptables en la dinámica del aula. Esta intervención no suele ser tan inmediata en el caso de comportamientos molestos o inmaduros, al considerarse, en muchos casos, consecuencia del distinto nivel de desarrollo que tienen a estas edades. Sin embargo, vemos cómo están en la base de muchas

situaciones de rechazo, especialmente para las niñas, por lo que deberían trabajarse de forma prioritaria en las intervenciones.

Otras conductas relacionadas con la agresividad no son tan argumentadas como en otras etapas educativas, como conductas dominantes (5%) o de agresividad verbal o gestual (4%). El propio momento evolutivo de los niños hace que estas conductas sean muy frecuentes en todos, lo que hace que no sea una razón muy diferencial de rechazo. El tercer motivo más frecuente para justificar el rechazo es la ausencia de afinidades o juegos compartidos (8%). Coincide, por tanto, el mismo motivo para la aceptación que para el rechazo (Sjöblom et al., 2020), algo que también ocurre con la preferencia de amistad no compartida (5%) que, además, es más frecuente en las niñas (Monjas et al., 2008). En consecuencia, que desde el aula se programen actividades que permitan encontrar puntos en común y actividades compartidas entre todos los estudiantes, va a mejorar la aceptación, evitar la exclusividad que a veces buscan en las amistades y, en consecuencia, prevenir el rechazo entre iguales.

Otra causa destacable, y mucho más argumentada por las niñas que por los niños, es la atribuida a comportamientos rudos (5%), es decir, comportamientos que provocan un daño, pero sin ser intencional. Nos estaría indicando la necesidad de intensificar la realización de actividades relacionadas con el autocontrol emocional y la empatía (Estrada-Fernández et al., 2023).

Por último, destaca el género como motivo de rechazo, y que es mucho más frecuente en niños que en niñas, lo que nos muestra que durante las primeras etapas son más frecuentes las segregaciones por sexo (Chow et al., 2023, Wang et al., 2019), aunque es un motivo poco frecuente.

Destaca el gran porcentaje de varones que no saben argumentar, o no quieren expresar, el motivo por el que eligen o rechazan a sus iguales, lo que indicaría una mayor inmadurez emocional, o dificultades en la expresión emocional, siendo habitual que la comunicación e interacción sociales estén menos favorecidas respecto al género femenino, estando más asociado con emociones negativas y al rechazo entre iguales (Bengtsson et al., 2022).

No obstante, este estudio no está exento de limitaciones. En primer lugar, aunque compara los tres cursos del segundo ciclo de educación infantil, es un diseño transversal, por lo que realmente no tenemos certeza de la evolución del estatus sociométrico. En consecuencia, sería conveniente realizar estudios longitudinales, midiendo además en distintos momentos del curso, para así comprobar la evolución de cada estudiante, atendiendo además a sus características, tanto individuales (género, necesidades educativas, red social, etc.), como contextuales, relacionadas con el entorno familiar (actividades extraescolares, interacciones fuera de la escuela, disponibilidad y uso de recursos del entorno, etc.). Por otra parte, hay un desequilibrio en la distribución de la muestra entre los tres cursos, siendo mucho menos numeroso el primer curso del ciclo, y teniendo más presencia el último

curso. En consecuencia, sería conveniente aumentar la muestra de niños y niñas de 3-4 años, además de seguir realizando estudios de la distribución sociométrica, y así poder confirmar si hay una tendencia creciente del rechazo en educación infantil, o si las diferencias encontradas con otros estudios se deben a características muestrales. Otra limitación está relacionada con la variable de necesidades específicas de apoyo educativo. En primer lugar, porque no se ha podido tener acceso a qué tipo de necesidades presentaba el estudiante al estar así recomendado para salvaguardar la protección de datos. En segundo lugar, la propia dificultad de la inclusión o no en la categoría. Generalmente, en esta etapa educativa, son considerados aquellos niños y niñas con diagnósticos claros. Muy probablemente, hay otros no incluidos, bien por la dificultad para los equipos de orientación educativa en realizar un dictamen que justifique la inclusión, bien porque los criterios diagnósticos determinan que se debe hacer en edades posteriores, o bien porque las dificultades no son lo suficientemente determinantes en este periodo educativo, aunque los estudiantes ya manifiesten ciertos problemas en el aula. Por último, este artículo analiza la frecuencia y diversidad de motivos que a los estudiantes les gustan o disgustan de sus iguales, y que determinan que cada estudiante acepte o rechace a otro; pero no aquellas razones que hacen que un estudiante llegue a tener un estatus sociométrico de rechazado determinan que un estudiante sea o no rechazado. En consecuencia, una línea futura de investigación es analizar los motivos desde la perspectiva del receptor de las nominaciones, y específicamente de aquellos que son rechazados por los compañeros.

En definitiva, es de gran importancia el que el alumnado de educación infantil sepa establecer relaciones positivas con sus iguales (Wang et al., 2019), ya que fomenta el desarrollo de habilidades sociales. Precisamente, de este trabajo se deriva la necesidad de incluir actividades específicas que permitan reducir las situaciones de rechazo que se producen en el aula (Molinero-González et al., 2023), siendo la adquisición de conductas prosociales fundamental para que sean más queridos por sus compañeros y compañeras (Chávez et al., 2022). Para ello, los centros pueden, en primer lugar, promover situaciones que permitan a niños y niñas compartir experiencias positivas, fomentando contextos que aumenten los contactos sociales entre el alumnado (Nergaard, 2020). Por otra parte, debido al periodo educativo en el que nos encontramos, el juego tiene un importante valor en la contribución al bienestar y las relaciones de los estudiantes (Sjöblom et al., 2020); por lo que debemos incluirlo en la creación de programas que ayuden en el desarrollo de las habilidades sociales y la inteligencia emocional de cada estudiante, ya que un apropiado control emocional y de la conducta le facilitará la adaptación al entorno (Estrada-Fernández et al., 2023). Para ello también se puede aprovechar el tiempo de recreo, ya que es un momento en el que se producen relaciones informales, pero dentro de un contexto formal, de carácter lúdico (Rodríguez-Medina et al.,

2016), en el que el tutor o tutora, previo conocimiento de preferencias, tendencias, miedos, etc., pueda proponer juegos compartidos que garanticen la participación de todo el estudiantado y los beneficie socialmente (Sjöblom et al., 2020).

Segundo, es necesario elevar el número y calidad de las amistades del alumnado y generar una perspectiva educativa sobre la amistad (Carter, 2021), aumentando las intervenciones específicas con el alumnado rechazado (Shin, 2019). Fomentar la amistad es un recurso psicosocial que permite amortiguar las consecuencias del rechazo (Greco, 2019), siendo una de las líneas de investigación que más interés ha generado en los últimos años dentro del contexto educativo (Chow et al., 2023; Wang et al., 2019). Se deben generar situaciones de comprensión del otro y actitudes prosociales que ayudarán a que los niños y niñas sean más queridos por sus coetáneos (Chávez et al., 2022). Los centros pueden fomentar contextos que aumenten las posibilidades de amistad del alumnado (Nergaard, 2020), tanto en actividades en diversos grupos y diadas, como en disposiciones compartidas y asientos en clase (Wang et al., 2019).

Tercero, controlar los comportamientos agresivos y molestos, profundizando en el autoconocimiento y autocontrol emocional (Cuenca-Sánchez & Mendoza-González, 2017), ya que un apropiado control emocional y de la conducta facilitara al alumnado la adaptación al entorno (Estrada-Fernández et al., 2023).

Cuarto, fomentar la coeducación y los intercambios entre diferente sexo, promoviendo actitudes positivas entre niños y niñas desde la primera infancia que favorezcan su desarrollo social (Fabes et al., 2018), ya que los intercambios segregados por sexo les privan de múltiples experiencias sociales (Chow et al., 2023, Hanish et al., 2021, Xiao et al., 2022).

Por último, prestar especial importancia a los niños y niñas con necesidades educativas, realizando intervenciones más intensas e individualizadas (Ferreira et al., 2019), ya que es un colectivo vulnerable, al que a las propias limitaciones derivadas de la dificultad concreta que tenga, se le suma la mayor probabilidad de ser rechazado por sus iguales (Monjas et al., 2014), privándole de las experiencias sociales necesarias para un adecuado desarrollo de la competencia socioemocional. Por ello, todos los miembros de la comunidad educativa deben ser partícipes de la realización de prácticas inclusivas (Rodríguez-Medina et al., 2016), que ayudarán también a una integración más multicultural (Khalfaoui et al., 2021).

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos la colaboración de los colegios, profesorado, y niños y niñas participantes; y el apoyo recibido del Grupo de Investigación de Excelencia (GIE) GR179: Psicología de la Educación; de la Unidad de Investigación Consolidada UIC348: Psicología Educativa y de la Salud: aplicación de Técnicas de Inteligencia

Artificial. También al apoyo financiero del Ministerio de Universidades a través de las Ayudas para la Formación del profesorado Universitario (FPU), referencia FPU20/01301.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bengtsson, H., Arvidsson, A., & Nyström, B. (2022). Negative emotionality and peer status: evidence for bidirectional longitudinal influences during the elementary school years. *School Psychology International*, 43(1), 88-105. <https://doi.org/10.1177%2F01430343211063546>
- Bierman, K. L., Kalvin, C. B., & Heinrichs, B. S. (2014). Early childhood precursors and adolescent sequelae of grade school peer rejection and victimization. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44, 367–379. <https://doi.org/10.1080/15374416.2013.873983>
- Carter, C. (2021). Navigating young children's friendship selection: implications for practice. *International Journal of Early Years Education*, 31(2), 519-534. <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1892600>
- Chávez, D. V., Salmivalli, C., Garandeau, C. F., Berger, C., & Kanacri, B. P. L. (2022). Bidirectional associations of prosocial behavior with peer acceptance and rejection in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(12), 2355-2367. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01675-5>
- Chen, J., Justice, L. M., Rhoad-Drogalis, A., Lin, T.J., & Sawyer, B. (2020). Social networks of children with developmental language disorder in inclusive preschool programs. *Child Development*, 91(2), 471-487. <https://doi.org/10.1111/cdev.13183>
- Chow, J. C., Broda, M. D., Granger, K. L., Washington-Nortey, M., & Danielle Dunn, R. S. (2023). A sociometric approach to understanding characteristics of same—and other-gender friendships in young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 62, 385-393. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.09.009>
- Chow, J. C., Granger, K. L., Broda, M. D., & Washington-Nortey, P. M. (2022). Influence of child externalizing behavior on friendship centrality and reciprocity in kindergarten classrooms. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 31(4). <https://doi.org/10.1177/10634266221110861>
- Cillessen, A. H. N., & Marks, P. E. L. (2017). Methodological choices in peer nomination research. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 157, 21–44. <https://doi.org/10.1002/cad.20206>
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: a cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557–570. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.4.557>

- Consejo Escolar del Estado (2022). *Informe 2022 sobre el estado del sistema educativo*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://bit.ly/46PwBit>
- Cuenca-Sánchez, V., & Mendoza-González, B. (2017). Comportamiento prosocial y agresivo en niños: tratamiento conductual dirigido a padres y profesores. *Acta de Investigación Psicológica*, 7(2), 2691-2703.
- Estrada-Fernández, C., Ros-Morente, A., & Alsinet-Mora, C. (2023). Influence of anger management and emotional skills on self-esteem in pre-adolescents and their relationship with emotional control and psychological well-being. *Revista de Psicología y Educación*, 18(1), 62-70. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.01.235>
- Fabes, R. A., Martin, C. L., & Hanish, L. D. (2018). Children and youth in a diverse world: applied developmental perspectives on diversity and inclusion. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 59, 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.11.003>
- Ferreira, M., Aguiar, C., Correia, N., Fialho, M., & Pimentel, J. S. (2019). Friendships and social acceptance of Portuguese children with disabilities: the role of classroom quality, individual skills, and dosage. *Topics in Early Childhood Special Education* 39(3), 183-195. <https://doi.org/10.1177/0271121419864419>
- García-Bacete, F. J., Sureda, I., & Monjas, M. I. (2008). Distribución sociométrica en las aulas de chicos y chicas a lo largo de la escolaridad. *Revista de Psicología Social*, 23(1), 63-74. <https://doi.org/10.1174/021347408783399480>
- González, J., & García-Bacete, F. J. (2010). *Sociomet. Programa para la Realización de Estudios Sociométricos*. TEA Ediciones.
- Greco, C. (2019). ¿Cómo es un mejor amigo o mejor amiga? Características de los vínculos de amistad en niños y niñas de Argentina. *Actualidades en Psicología*, 33(126), 69-82.
- Hacıbrahimoğlu, B. Y. (2022). Preschool children's behavioural intentions towards and perceptions of peers with disabilities in a preschool classroom. *Early Child Development and Care*, 192(16), 2513-2529. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.2023516>
- Hanish, L. D., Martin, C. L., Cook, R., DeLay, D., Lecheile, B., Fabes, R. A., Goble, P., & Bryce, C. (2021). Building integrated peer relationships in preschool classrooms: the potential of buddies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 73, 101257. <https://doi.org/10.1016/J.APPDEV.2021.101257>
- Hladik, J., & Hrbáková, K. (2021). Peer-rejected students: an analysis of their self-regulatory mechanisms. *Children and Youth Services Review*, 126, Artículo 106030. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106030>
- Khalfaoui, A., García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2021). A systematic review of the literature on aspects affecting positive classroom climate in multicultural

- early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 49(1), 71-81. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01054-4>
- Kiuru, N., Poikkeus, A. M., Lerkkanen, M. K., Pakarinen, E., Siekkinen, M., Ahonen, T., & Nurmi, J. E. (2012). Teacher-perceived supportive classroom climate protects against detrimental impact of reading disability risk on peer rejection. *Learning and Instruction*, 22(5), 331-339. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.12.003>
- Lloyd-Esenkaya, V., Russell, A. J., & Clair, M. C. (2020). What are the peer interaction strengths and difficulties in children with developmental language disorder? A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3140. <https://doi.org/10.3390%2Fijerph17093140>
- Luis-Rico, M. I., De la Torre-Cruz, T., Escolar-Llamazares, M. C., Ruiz-Palomo, E., Huelmo-García, J., Palmero-Cámara, C., & Jiménez-Eguizabal, A. (2020). Influencia del género en la aceptación o rechazo entre iguales en el recreo. *Revista de Educación*, 387, 89-111. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-387-440>
- LoParo, D., Fonseca, A. C., Matos, A. P., & Craighead, W. E. (2023). A developmental cascade analysis of peer rejection, depression, anxiety, and externalizing problems from childhood through young adulthood. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 51, 1303-1314. <https://doi.org/10.1007/s10802-023-01053-0>
- Martín-Antón, L. J., Monjas, M. I., García-Bacete, F. J., & Jiménez-Lagares, I. (2016). Problematic social situations for peer-rejected students in the first year of elementary school. *Frontiers in Psychology*, 7, 1925. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01925>
- Molinero-González, P., Martín-Antón, L. J., Carbonero-Martín, M. Á., & Arteaga-Cedeño, W. L. (2023). Estrategias docentes para reducir el rechazo entre iguales en infantil: aplicación piloto. *Revista Fuentes*, 25(1), 26-36. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.21526>
- Monjas, M. I., Martín-Antón, L. J., García-Bacete, F. J., & Sanchiz, M. L. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales de Psicología*, 30(2), 499-511. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.158211>
- Monjas, M. I., Sureda, I., & García-Bacete, F. J. (2008). ¿Por qué los niños y las niñas se aceptan y se rechazan? *Cultura y Educación*, 20(4), 479-492. <https://doi.org/10.1174/113564008786542181>
- Nergaard, K. (2020). «The heartbreak of social rejection»: young children's expressions about how they experience rejection from peers in ECEC. *Child Care in Practice*, 26(3), 226-242. <https://doi.org/10.1080/13575279.2018.1543650>

- Parlatan, M. E., & Sığirtmac, A. D. (2022). Preschool children's behaviours in competitive games: are these games really harmful to social-emotional development? *Early Child Development and Care*, 192(14), 2200-2212. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1990910>
- Peceguina, M. I. D., Daniel, J. R., Correia, N., & Aguiar, C. (2022). Teacher attunement to preschool children's peer preferences: associations with child and classroom-level variables. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 150-160. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.01.004>
- Prino, L. E., Longobardi, C., Fabris, M. A., & Settanni, M. (2022). Attachment behaviors toward teachers and social preference in preschool children. *Early Education and Development*, 34(4), 1-17. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2085980>
- Rodríguez-Medina, J., Martín-Antón, L. J., Carbonero, M. A., & Ovejero, A. (2016). Peer-mediated intervention for the development of social interaction skills in high-functioning autism spectrum disorder: a pilot study. *Frontiers in Psychology*, 7, 1986. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01986>
- Schoop-Kasteler, N., & Müller, C.M. (2021). Brief research report: agreement between teacher and student reports on students' acceptance and rejection. *Frontiers in Education*, 6, 726854. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.726854>
- Sette, S., Baldwin, D., Zava, F., Baumgartner, E., & Coplan, R.J. (2019). Shame on me? Shyness, social experiences at preschool, and young children's self-conscious emotions. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 229-238. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.012>
- Shin, Y. L. (2019). Friendship characteristics of rejected children in middle childhood. *Family and Environment Research*, 57(3), 307-314. <https://doi.org/10.6115/fer.2019.022>
- Sjöblom, M., Jacobsson, L., Öhrling, K., & Kostenius, C. (2020). Schoolchildren's play – a tool for health education. *Health Education Journal*, 79(1), 21-33. <https://doi.org/10.1177/0017896919862299>
- Suárez-García, Z., Álvarez-García, D., & Rodríguez, C. (2018). Alumnado rechazado por sus compañeros en Educación Infantil: prevalencia, diferencias de género y relación con problemas externalizados. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 5(2), 125-132. <https://doi.org/10.17979/reipe.2018.5.2.4421>
- Van der Wilt, F., Van der Veen, C., Van Kruistum, C., & Van Oers, B. (2018). Why can't I join? Peer rejection in early childhood education and the role of oral communicative competence. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 247-254. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.007>
- Wang, Y., Palonen, T., Hurme, T. R., & Kinos, J. (2019). Do you want to play with me today? Friendship stability among preschool children. *European Early Childhood*

- Education Research Journal*, 27(2), 170-184. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579545>
- Whal, S., Trauntschnig, T., Hoffmann, L., & Schwab, S. (2022). Peer acceptance and peer status in relation to students' special educational needs, migration biography, gender and socio-economic status. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 22(3), 243-254. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12562>
- Xiao, S. X., Hanish, L. D., Malouf, L. M., Martin, C. L., Lecheile, B., Goble, P., Fabes, R. A., DeLay, D., & Bryce, C. I. (2022). Preschoolers' interactions with other-gender peers promote prosocial behavior and reduce aggression: an examination of the Buddy Up intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 403-413. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.04.004>
- Yue, X., & Zhang, Q. (2023). The association between peer rejection and aggression types: a meta-analysis. *Child Abuse & Neglect*, 135, 105974. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105974>
- Zarra-Nezhad, M., Moazami-Goodarzi, A., Aunola, K., Nurmi, J. E., Kiuru, N., & Lerkkanen, M. K. (2019). Supportive parenting buffers the effects of low peer acceptance on children's internalizing problem behaviors. *Child Youth Care Forum*, 48, 865-887. <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09510-y>