

Artículo

Motivos Recibidos por los Iguales para Ser Preferido o Rechazado en Educación Infantil

Paula Molinero-González^{id}, Luis J. Martín-Antón^{id}, Miguel Á. Carbonero-Martín^{id},
Wendy L. Arteaga-Cedeño^{id}, y José Luis Rodríguez-Sáez^{id}

Universidad de Valladolid (España)

INFORMACIÓN

Recibido: 02/12/2024
Aceptado: 19/03/2025

Palabras clave:

Aceptación
Rechazo
Razones recibidas
Estatus sociométrico
Educación Infantil

Keywords:

Acceptance
Rejection
Reasons received
Sociometric status
Early Childhood Education

RESUMEN

Antecedentes: La aceptación o rechazo por parte de los iguales es clave para el desarrollo personal y social del alumnado. El rechazo temprano puede dificultar la adquisición de habilidades sociales y la formación de relaciones satisfactorias, afectando negativamente a los estudiantes. **Método:** El objetivo de este estudio es profundizar en los motivos por los que alumnado de Educación Infantil (3 a 6 años) gusta o no a sus iguales, analizando las razones de sus compañeros que determinan su estatus sociométrico de preferidos o rechazados. **Resultados:** Se utilizó un cuestionario sociométrico y datos identificativos de 697 estudiantes (52,7% varones) de 37 aulas de Castilla y León, identificando a 69 estudiantes rechazados (9,9%) y 63 preferidos (9,1%). Los motivos más comunes para ser rechazado son la agresividad y comportamientos disruptivos o inmaduros, mientras que las razones para ser preferido están relacionadas con afinidad, juegos compartidos y apoyo emocional. **Conclusión:** Esto resalta la importancia de fomentar intervenciones que promuevan el juego y el desarrollo socioemocional, además de reducir los comportamientos disruptivos. La investigación también subraya la relevancia de estudiar los factores de protección que influyen en la aceptación de los rechazados y la necesidad de analizar las diferencias de género en las razones de rechazo o preferencia.

Reasons for Being Rejected or Preferred by Peers in Childhood Education

ABSTRACT

Background: Peer acceptance or rejection is key to students' personal and social development. Early rejection can hinder the acquisition of social skills and the formation of satisfactory relationships, negatively affecting students. **Method:** This study aims to delve into why children in pre-school education (3 to 6 years old) are liked or disliked by their peers, analysing their peers' reasons for their sociometric status as being liked or disliked. **Results:** A sociometric questionnaire and identification data of 697 students (52.7% boys) from 37 classrooms in Castilla y León were used, identifying 69 rejected students (9.9%) and 63 preferred students (9.1%). The most common reasons for being rejected are aggressiveness and disruptive or immature behaviour, while the reasons for being preferred are related to affinity, shared games and emotional support. **Conclusion:** This highlights the importance of encouraging interventions that promote play and social-emotional development, as well as reducing disruptive behaviours. The research also highlights the relevance of studying protective factors that that influence peers' acceptance of rejected students and the need to analyse gender differences in the reasons for rejection or preference.

Citar como: Molinero-González P., Martín-Antón L. J., Carbonero-Martín M. A., Arteaga-Cedeño W. L., y Rodríguez-Sáez J. L. (2025). Motivos recibidos por los iguales para ser preferido o rechazado en Educación Infantil. *Revista de Psicología y Educación*, 20(2), 109-116. <https://doi.org/10.70478/rpye.2025.20.11>

Autor y e-mail de correspondencia: Paula Molinero-González, paula.molinero@uva.es

Este artículo está publicado bajo Licencia Creative Commons 4.0 CC-BY-NC-ND

Introducción

El grupo de iguales es fundamental (Krampač y Kolak, 2018) porque fomenta el desarrollo cognitivo, emocional y social del alumnado (Martín-Antón et al., 2016; Mrug et al., 2012) lo que favorece el aprendizaje (Rodríguez-Carrillo et al., 2018) y la socialización (Perolli-Shehu, 2019). Por ello, tener amistades, ser aceptado y querido por los iguales es una tarea evolutiva crucial desde las primeras etapas (Monjas et al., 2014). Sin embargo, no todo el alumnado establece relaciones positivas. Algunos estudios han encontrado tasas de rechazo entre iguales que afectan a más del 10% del aula (Martín-Antón et al., 2024a). García-Bacete et al. (2017) identificaron que, en una muestra de 853 alumnos de 5 a 7 años, el 12% del alumnado era rechazado. De manera similar, Monjas et al. (2014) encontraron un 13% de rechazo en una muestra de 176 niños de 5 a 6 años. Nelson et al. (2010) reportaron que, en una muestra de 266 niños con una media de 5.33 años, el 13.6% era rechazado. El porcentaje de alumnado rechazado es levemente inferior en Educación Infantil, donde Suárez-García et al. (2018) identificaron un 8.1% de rechazo en una muestra de 160 alumnos de 4 a 6 años. Estos hallazgos reflejan la existencia de dificultades en la aceptación social ya desde edades tempranas.

Un estudiante rechazado es aquel que, por diversos motivos y circunstancias, no gusta a un número significativo de sus iguales (Bianchi et al., 2021), siendo una de las formas principales de abuso en el entorno escolar (Linaje y Cotán-Fernández, 2020) y, aunque el sistema educativo trata de lograr la inclusión educativa de todos los estudiantes (Jodra-Chuan et al., 2024), este problema es difícil de apreciar por el profesorado (Schoop-Kasteler y Müller, 2021). La etapa más compleja para identificarlo es la Educación Infantil, porque la inmadurez emocional y social hace que sea más complicado detectar su situación en el aula (Peceguina et al., 2022).

Investigaciones pioneras señalaron que, ya en Educación Primaria, los niños tienen el doble de probabilidades de ser rechazados y la mitad de probabilidad de ser preferidos en comparación con las niñas (Cillessen et al., 1996). El rechazo entre iguales es un fenómeno más frecuente entre los varones, tanto en Educación Primaria (Luis-Rico et al., 2020) como en Educación Infantil (Messetti, 2020; Suárez-García et al., 2018), donde su probabilidad de ser rechazados es entre dos y tres veces mayor que la de las niñas (Suárez-García et al., 2018). Esta disparidad de género puede ser aún más pronunciada en Educación Infantil que en Primaria, alcanzando hasta cuatro veces más rechazo hacia los niños en comparación con las niñas durante esta primera etapa educativa (Molinero-González et al., 2023b).

El rechazo se considera un factor de riesgo en el desarrollo de conductas problemáticas que, a su vez, pueden acarrear graves consecuencias a largo plazo (Kornienko et al., 2020; Swart et al., 2019), pudiendo provocar una depresión adulta (Lansford et al., 2007; Sakyi et al., 2015). También conlleva problemas a corto plazo, como un mayor estrés escolar (Wang y Fletcher, 2017), actitudes negativas hacia la escuela (Hrbáčková y Hrnčíříková, 2022) y un peor rendimiento académico (Martín-Antón et al., 2024b). A largo plazo, el estatus social de los adolescentes no cambia significativamente con el tiempo (de Vries et al., 2021), ya que la dinámica del rechazo tiende a ser persistente (García-Bacete et al., 2008; LoParo et al., 2023). En este sentido, el rechazo juega un papel clave en la victimización futura, pues los adolescentes con

altos niveles de victimización suelen experimentar mayor rechazo y menor aceptación dentro del grupo (Bravo et al., 2024; Casper et al., 2020), reforzando así un ciclo en el que ambos factores se potencian mutuamente (de Vries et al., 2021).

Ser rechazado se asocia principalmente a comportamientos que amenazan las normas sociales, como la agresión física o verbal, la intimidación o las actitudes disruptivas (García-Bacete et al., 2019; Garrote et al., 2020). Los estudiantes que muestran conductas más problemáticas en el aula suelen ser más rechazados (Castro et al., 2018; Sette et al., 2014) porque alteran el desarrollo normativo de las actividades (Favorini, 2014). También el alumnado con un nivel más bajo de competencia comunicativa oral es rechazado con mayor frecuencia por sus pares (Chen et al., 2020; van der Wilt et al., 2018), aunque se produce más en la etapa de Educación Primaria que en Educación Infantil (Santamarta y Arrimada, 2025). García-Bacete et al. (2019) encontraron que el 33.8% de los argumentos de rechazo se relacionan con la agresión, que es considerada una de las causas más destacadas para que los individuos sean rechazados por sus iguales, según estudios previos (Bengtsson et al., 2022; Sureda et al., 2009; Wu et al., 2015). En general, los varones tienden a mostrar niveles más altos de agresión que las mujeres (Martín-Cabrera et al., 2021; Romera et al., 2021), quizá por ello son más rechazados los varones, debido a la fuerte asociación entre las conductas agresivas y la categoría sociométrica de rechazado (Yue y Zhang, 2023). Además, la razón de rechazo por agresividad física es más fuerte en las primeras etapas de escolarización frente a los cursos superiores (García-Bacete et al., 2021), seguramente porque el alumnado está aprendiendo a expresar y regular sus emociones y comportamientos (Moore et al., 2019).

En el caso contrario, ser aceptado está vinculado a mayores conductas prosociales, mayores logros académicos y un bienestar general más positivo (Wentzel et al., 2021), mejorando también el bienestar escolar (van der Wilt, 2024). El alumnado que habitualmente realiza comportamientos cooperativos, prosociales y cumple las normas sociales suele ser más aceptado (Martín-Antón et al., 2016; Sureda et al., 2009). La simpatía, la diversión, la satisfacción mutua y la presencia de características importantes en una relación de amistad suelen ser clave en la preferencia entre compañeros, encontrando variabilidad en los porcentajes de alumnado preferido en Educación Infantil, desde un 5.6% (Suárez-García et al., 2018) hasta un 13.3% (Monjas et al., 2014); aunque existen diferencias de género. Por ejemplo, los niños tienden a rechazar más a sus iguales por características como la dominancia o la superioridad (características de la personalidad prepotentes, en las que el igual siempre tiene que tener la razón y/o el resto tiene que hacer lo que él/ella diga), la agresión física o el comportamiento molesto, mientras que las niñas, además, rechazan a aquellos que consideran inmaduros (Monjas et al., 2008; Sureda et al., 2009).

Aunque la investigación de la red social en esta etapa no es muy amplia (Carter, 2021), posiblemente por pensar que las primeras amistades son transitorias e inestables (Wang et al., 2019), algunos estudios sugieren que el rechazo y la preferencia entre iguales se desarrollan ya desde edades tempranas y tienen un fuerte impacto en la socialización (Mrug et al., 2012; Nergaard, 2020). Gracias al estudio de las razones que los propios estudiantes expresan sobre sus compañeros se pueden diseñar intervenciones dentro de un ambiente de juegos compartidos que favorezcan la participación de todo el alumnado (Sjöblom et al., 2020) y que promuevan aquellos

aspectos que se asocian con mayor aceptación entre los iguales, como las habilidades sociales, la inteligencia emocional y las actitudes prosociales (Arteaga-Cedeño et al., 2022; Monjas, 2016, 2017), aspectos fundamentales que han de tener las intervenciones para prevenir el rechazo entre iguales (Molinero-González et al., 2023a, 2023b).

Con base en un estudio previo que analiza las razones expresadas por niños y niñas de Educación Infantil para aceptar o rechazar a sus iguales (Martín-Antón et al., 2024a), esta investigación se enfoca específicamente en el estudio de las razones que recibe el alumnado clasificado como preferido o rechazado según su tipología sociométrica. Es necesario profundizar y explicar con claridad la propuesta de este estudio respecto al estudio publicado anteriormente. Ambos artículos están estrechamente relacionados, pero abordan cuestiones distintas. En el artículo anterior, se trabaja con una muestra más amplia que analiza las razones emitidas por todos los niños y niñas para preferir o rechazar a un compañero/a. En cambio, en el presente estudio, se selecciona y extrae al alumnado rechazado y preferido para examinar las razones recibidas por las que fueron rechazados o preferidos. Esta distinción es relevante porque las razones emitidas por la muestra completa en el primer estudio explican por qué un compañero gusta más o menos a sus pares, pero no necesariamente determinan su inclusión en la categoría de preferido o rechazado. Es decir, las razones por las que un niño o niña expresa su preferencia por un compañero/a, no implican que este sea mayormente aceptado, y lo mismo ocurre con el rechazo.

La hipótesis principal del estudio es que existen diferencias en las razones que recibe el alumnado para ser rechazado o preferido por sus iguales en Educación Infantil. Las hipótesis específicas derivadas son: (1) el alumnado rechazado recibe más nominaciones negativas relacionadas con la agresión, los comportamientos disruptivos e inmaduros; (2) el alumnado preferido recibe más nominaciones positivas relacionadas con la afinidad en el juego y el apoyo emocional.

Método

Participantes

La muestra de este estudio parte de una muestra más amplia de 697 estudiantes de 37 aulas del segundo ciclo de Educación Infantil (de 3 a 6 años), distribuidas en siete centros de Castilla y León, España. De esta muestra, se ha extraído la información de 69 estudiantes rechazados por sus iguales, cuya edad media es de 4.6 años, y 63 preferidos, con una edad media de 4.5 años. La edad media de la muestra general es de 4.57 años. La distribución por género, curso y titularidad del centro puede consultarse en la [Tabla 1](#). Participó un docente por aula, sumando un total de 37 profesores/as.

Instrumentos

En primer lugar, se empleó el *Cuestionario sociométrico de nominaciones entre iguales* (González y García-Bacete, 2010). Es un instrumento de nominaciones entre iguales en el que tienen que escoger con qué compañeros o compañeras les gusta estar y con cuáles no, permitiendo nominaciones ilimitadas dentro del grupo de clase, pudiendo elegir libremente el número de niños y niñas,

Tabla 1
Distribución de la Muestra Base

Características	n	%
Género		
Masculino	367	52.7%
Femenino	330	47.3%
Curso		
1º (3-4 años)	217	31.1%
2º (4-5 años)	208	29.8%
3º (5-6 años)	272	39.0%
Titularidad		
Público	438	62.8%
Concertado	259	37.2%

sin un mínimo o máximo, y sin que una elección excluya a la otra. El cuestionario se ha adaptado a un juego pregunta-respuesta, en un formato de entrevista lúdica e individual. Esta adaptación consiste en presentarles un autobús personalizado de su colegio y las fotografías de sus compañeros y compañeras de la clase, cada estudiante puede sentar a los compañeros con los que iría de excursión o retirar a aquellos con los que no le gusta estar en el aula, argumentando las razones de dicha elección. Estas razones son las que se estudiarán posteriormente en los análisis y resultados. Esta adaptación ayuda a que contesten a las dos preguntas del cuestionario: (1) ¿Quiénes son los compañeros o compañeras de esta clase con los que te gusta estar más? y (2) ¿Quiénes son los compañeros o compañeras de esta clase con los que te gusta estar menos? El Número de Nominaciones Positivas (NNP) y el Número de Nominaciones Negativas (NNN) de cada uno de los alumnos se recoge en una hoja de datos estandarizada, es decir, en el propio cuestionario sociométrico de nominaciones entre iguales (publicado en [González y García-Bacete, 2010](#)). En este documento el investigador refleja el niño o niña que participa y a qué estudiantes escoge y rechaza en sus preferencias, incluyendo los motivos de sus elecciones.

También se recogieron datos del aula: documento en el que el profesorado registra información relevante de su alumnado como el nombre, número de clase, género y edad.

Procedimiento

La investigación contó con la aprobación del Comité de Ética de la Investigación (CEIM, código 21-2335 NO HCUV) y de las autoridades educativas. Los centros fueron seleccionados al azar de entre los que acogieron positivamente el estudio, tras el envío de una carta que lo detallaba. Tras recopilar los consentimientos informados firmados por tutores o representantes legales, se procedió a la recogida de datos durante el periodo lectivo del centro. El investigador se presentaba en el aula indicando que jugaría con la clase y, posteriormente, realizaba entrevistas individuales de aproximadamente 10 minutos por estudiante. Dado que el alumnado en esta etapa educativa presenta dificultades para la comunicación, resulta fundamental la adaptación dinámica del cuestionario sociométrico descrito. El investigador guiaba a cada estudiante con preguntas que puedan facilitar sus respuestas, empleando con

cada niño o niña el tiempo necesario. Aquellos estudiantes que, debido a su nivel madurativo, no pueden argumentar claramente sus elecciones o cuyos motivos no son comprensibles, no se incluyen en el estudio. Se facilitó al profesorado la hoja de datos para su cumplimentación en los días siguientes. En el procesamiento de los datos se codificaron aquellos de identificación, para garantizar la protección de la información.

Análisis de Datos

Para la corrección del cuestionario sociométrico, se utilizó el programa informático Sociomet (González y García-Bacete, 2010), el cual proporciona información sobre la tipología sociométrica de cada estudiante: preferido, rechazado, ignorado, controvertido o medio. Se seleccionaron dos tipologías: alumnado rechazado y alumnado preferido. Posteriormente, se elaboró una matriz de alumnado preferido y otra de alumnado rechazado en la que se muestran los datos identificativos de los estudiantes y las razones que ha recibido de sus iguales para ser rechazado o preferido. Estos motivos corresponden a los argumentos que sus compañeros y compañeras proporcionaron al ser preguntados sobre el “¿Por qué?” de su elección.

Se realizó un análisis descriptivo para estudiar la distribución sociométrica y se calculó el estadístico chi cuadrado (χ^2) para determinar si existían diferencias en función del género en el alumnado preferido y rechazado. Para analizar los motivos de preferencia y rechazo recibidos por los estudiantes, tras transcribir cada respuesta de forma literal, se utilizó la categorización de Martín-Antón et al. (2024a), que establece una clasificación de 34 categorías: 14 relacionadas con razones de aceptación y 20 con motivos de rechazo. Esta categorización se deriva de un estudio realizado con una muestra de 2116 niños y niñas de 105 aulas correspondientes a los tres cursos del segundo ciclo de Educación Infantil. El proceso de categorización se desarrolló en tres etapas: (a) transcripción literal de las respuestas del alumnado, incluyendo los motivos expresados para elegir o rechazar a un compañero o compañera; (b) categorización inicial de las respuestas abiertas mediante marcas de nube y análisis de conglomerados, utilizando el software NVIVO (v.14, 2023) para la búsqueda de palabras; y (c) triangulación y validación de las categorías con seis expertos: dos en Psicología de la Educación, dos en Didáctica y dos maestras en activo de Educación Infantil. A partir de la categorización descrita y del proceso realizado, se analizó la información de este estudio centrándose en los motivos por los que el alumnado rechazado y preferido forma parte de esta tipología sociométrica.

Resultados

Distribución Sociométrica

Se encuentra que un 9.9% del alumnado es rechazado y un 9.1% preferido. En la Tabla 2 se presentan los porcentajes de cada categoría sociométrica en la muestra general y la distribución por género. Analizando la distribución sociométrica por género para el alumnado rechazado y preferido, se observa que se producen diferencias estadísticamente significativas, $\chi^2(4, N = 697) = 56.25$, $p < .001$, encontrando que hay más niños rechazados que niñas. Sin embargo, hay más niñas preferidas que niños (Tabla 2).

Tabla 2
Distribución Sociométrica y de Género

Distribución sociométrica	n	%	Masculino (n, %)	Femenino (n, %)
Rechazados	69	9.9%	61 (16.7%)	8 (2.4%)
Preferidos	63	9.1%	24 (6.6%)	39 (11.8%)
Medio	478	68.5%	231 (63.3%)	245 (74.2%)
Ignorados	67	9.6%	31 (8.5%)	36 (10.9%)
Controvertidos	20	2.9%	18 (4.9%)	2 (0.6%)

Razones por las que se Llega a ser Rechazado

Se han analizado las 533 razones que el alumnado rechazado ha recibido por sus compañeros. Se aprecia que la más relevante está relacionado con la agresividad física, apareciendo en numerosas ocasiones palabras derivadas de pegar. También son frecuentes las relacionadas con conductas molestas o inmaduras (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”) y la ausencia de afinidades y juegos compartidos (nunca quiere jugar conmigo, nunca hace cosas conmigo...). Los motivos más habituales que han recibido los alumnos para ser rechazados (Tabla 3) tienen que ver con la agresividad física (34.7%), p. ej.: “me pega”, “siempre empuja”. Las conductas molestas o inmaduras suponen un 15.2% de los motivos recibidos, p. ej.: “llora por todo”, “grita en clase”.

Tabla 3
Razones de Rechazo que Recibe el Alumnado Rechazado: Categorías Según Martín-Antón et al. (2024a)

Categoría	n	%
Agresividad física	185	34.7%
Conductas inmaduras o que molestan	81	15.2%
Ocultas o no explícitas	58	10.9%
Características de personalidad que no gustan al igual	39	7.3%
Comportamientos rudos	34	6.4%
Ausencia de afinidades y juegos compartidos	28	5.3%
Falta de interacción social	17	3.2%
Preferencias en amistad no compartidas	12	2.3%
Ausencia de red social compartida o amistad antigua	11	2.1%
Apariencia y habilidades físicas que no gustan al igual	11	2.1%
Aspectos académicos y comportamientos en el aula que no gustan al igual	9	1.7%
Agresividad dominante o prepotente	6	1.1%
Figura prefijada de ausencia de relación	6	1.1%
No acepta el marcaje o superioridad	5	0.9%
Falta de relación en el pasado o en entornos exteriores	4	0.8%
Falta de lealtad o confianza	3	0.6%
Falta de compañerismo, ayuda o reciprocidad material	2	0.4%

Razones por las que se Llega a ser Preferido

El alumnado preferido ha recibido 607 razones por las que les prefieren sus compañeros/as. Los motivos de preferencia que tienen mayor presencia son palabras relacionadas el juego, la satisfacción emocional y la amistad. Las razones principales de elección que recibe el alumnado preferido son (Tabla 4): tener afinidades y juegos compartidos con el resto de sus compañeros (36.1%). P. ej.: “nos gusta jugar a lo mismo en el patio” y razones sobre la satisfacción y apoyo emocional (12.2%). P. ej.:” me quiere mucho”.

Tabla 4
Razones de Aceptación que Recibe el Alumnado Preferido: Categorías Según Martín-Antón et al. (2024a)

Categoría	n	%
Afinidades y juegos compartidos	219	36.1%
Satisfacción y apoyo emocional	74	12.2%
Oculto o no explícita	61	10.0%
Red social compartida o amistad antigua	56	9.2%
Figura prefijada de relación	55	9.1%
Compañerismo y reciprocidad material	33	5.4%
Características de personalidad que gustan al igual	26	4.3%
Preferencias en amistad compartidas	25	4.1%
Apariencia y habilidades físicas que gustan al igual	22	3.6%
Disposición compartida en el interior	18	3.0%
Interés o beneficio	8	1.3%
Conducta empática del igual	6	1.0%
Aspectos académicos/ comportamientos que gustan	2	0.3%
Ausencia de conductas disruptivas o molestas	2	0.3%

Discusión

La aceptación o el rechazo por parte de los iguales es un factor determinante en el desarrollo personal y social del alumnado, especialmente en las primeras etapas de escolarización. Ser rechazado puede limitar las oportunidades de establecer interacciones positivas y adquirir habilidades sociales esenciales, a diferencia de aquellos que son preferidos, quienes disfrutan de relaciones más satisfactorias. Este estudio se centra en las razones recibidas por el alumnado de Educación Infantil (3-6 años) para ser clasificado como rechazado o preferido por sus compañeros, utilizando procedimientos sociométricos. La investigación profundiza en cómo ciertos comportamientos, como la agresividad y los comportamientos disruptivos, contribuyen al rechazo, mientras que la afinidad y el apoyo emocional están asociados con el estatus de preferido.

En primer lugar, se ha analizado la distribución sociométrica, encontrando que el 9.9% de los estudiantes son rechazados y un 9.1% son preferidos. Estos resultados se alinean con los encontrados en estudios previos, que estiman que entre el 10% y el 13% de los estudiantes en el aula experimentan rechazo entre iguales (García-Bacete et al., 2017; Martín-Antón et al., 2024a; Monjas et al., 2014; Nelson et al., 2010). Estos hallazgos coinciden en señalar que el rechazo en las primeras etapas de escolarización ya afecta a un porcentaje significativo del alumnado, siendo las cifras comparables a las observadas en otros estudios específicos del ámbito de la

Educación Infantil (Suárez-García et al., 2018), que reportaron un porcentaje de 8.1% de alumnado rechazado, levemente inferior al 10%. También se encuentra una distribución de alumnado preferido entre los porcentajes de otras investigaciones (Monjas et al., 2014; Suárez-García et al., 2018). Las pequeñas diferencias podrían explicarse por la diversidad en el contexto en el que se lleva a cabo el estudio, las características socioculturales del alumnado, la edad media de los estudiantes participantes, el tamaño de la muestra o el sesgo metodológico. En términos de implicaciones prácticas, estos resultados resaltan la necesidad urgente de implementar programas de intervención en edades tempranas. El hecho de que aproximadamente el 10% del alumnado en las primeras etapas de escolarización experimente rechazo entre iguales indica que en los entornos educativos aún no se ha logrado ofrecer la inclusión social adecuada a una proporción significativa de estudiantes. Si bien el sistema educativo busca fomentar la inclusión (Jodra-Chuan et al., 2024), la identificación y atención de estos problemas sigue siendo insuficiente, también en Educación Infantil, donde la inmadurez emocional y social dificulta la detección temprana (Peceguina et al., 2022).

En relación con la diferencia de género, se observó que más niños (16.7%) son rechazados en comparación con las niñas (2.4%). Este hallazgo es consistente con estudios previos en Educación Infantil en los que más niños son rechazados frente a las niñas (Messetti, 2020; Suárez-García et al., 2018). Este fenómeno puede sugerir que los estereotipos de género y las expectativas sociales pueden desempeñar un papel fundamental en la dinámica de rechazo en el aula. Las niñas suelen ser más prosociales, mientras que los niños pueden ser más rechazados debido a que suelen presentar mayores comportamientos agresivos (Martín-Cabrera et al., 2021; Romera et al., 2021).

Las razones más habituales que han recibido para ser rechazado son la agresividad física (34.7%) y las conductas inmaduras o molestas (15.2%), coincidiendo también con los hallazgos de Martín-Antón et al. (2024a) respecto a los motivos emitidos para rechazar a un igual. Se aprecia que la agresividad es un factor clave en el rechazo social (Bengtsson et al., 2022; Sureda et al., 2009), coincidiendo en este estudio con los resultados de García-Bacete et al. (2019) (33.8%). La mayor presencia de razones relacionadas con la agresividad puede deberse a que en las primeras etapas de escolarización el alumnado está aprendiendo habilidades de regulación emocional (Moore et al., 2019), encontrando que es más fuerte la razón de rechazo por agresividad física en las primeras etapas de escolarización frente a los cursos superiores (García-Bacete et al., 2021). Estos hallazgos confirman la primera hipótesis de este estudio y subrayan la importancia de incluir propuestas para reducir los comportamientos disruptivos y agresivos en el aula en las intervenciones.

Siguiendo con las diferencias por género, se aprecia que el número de niñas preferidas es más elevado (11.8%) que el número de niños (6.6%). Este hecho podría reflejar las características más cooperativas y menos agresivas asociadas a las niñas (Monjas et al., 2008; Sureda et al., 2009). Cumpliendo la segunda hipótesis de este estudio, se ha encontrado que compartir afinidades con los iguales, tanto en opiniones como en experiencias de juego (36.1%), es la razón recibida más significativa para ser preferido, coincidiendo con los motivos de emisión más habituales del estudio de Martín-Antón et al. (2024a). Este hallazgo subraya la importancia de fomentar actividades lúdicas en el entorno educativo (Sjöblom et al., 2020). También son importantes las conductas

que les proporcionan satisfacción y apoyo emocional (12.2%), coincidiendo con los estudios de Monjas et al. (2008). Estas razones están estrechamente vinculadas al comportamiento prosocial, por lo que es fundamental diseñar intervenciones educativas que favorezcan el desarrollo de habilidades sociales y la inteligencia emocional (Monjas 2016, 2017; Arteaga-Cedeño et al., 2022), también las del profesorado, pues les permitirá mejorar su proceso de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo integral de sus estudiantes y el bienestar de los diferentes agentes del sistema educativo (Arteaga-Cedeño et al., 2024).

Este estudio no está exento de limitaciones, podemos indicar las propias del periodo madurativo en el que se encuentra el alumnado en esta etapa educativa, siendo más complejo extraer información con algunos estudiantes a los que les cuesta más argumentar los motivos de elección o rechazo o que tienen dificultades en la comunicación. Por otro lado, sería necesario profundizar en el Número de Nominaciones Positivas (NNP) y Número de Nominaciones Negativas (NNN) que reciben otras tipologías, como, por ejemplo, el alumnado ignorado; aunque para ello es necesaria también una muestra mayor, ya que, generalmente, el alumnado ignorado recibe pocas nominaciones, por lo que es más complejo tener un número suficientemente representativo para estudiarlas. En investigaciones futuras, sería relevante poder estudiar las diferencias por género en las razones recibidas para ser preferido o rechazado, también si estas diferencias existen dependiendo del curso y edad. Para ello, es fundamental poder contar con una muestra más amplia que permita analizar razones que sean representativas en las categorías.

Los hallazgos de este estudio abren varias líneas de investigación futura. En primer lugar, sería interesante poder realizar un estudio longitudinal que proporcione una visión más completa en diferentes momentos temporales. Además, se pueden estudiar las causas de aceptación de aquellos que son rechazados, para poder potenciar estos factores como elementos de protección. Por otro lado, es relevante profundizar en cómo las características personales y los factores socioculturales influyen en las razones de rechazo y preferencia. Por ejemplo, sería útil investigar cómo los contextos familiares y culturales afectan las interacciones entre iguales. También, un área interesante, sería investigar las estrategias efectivas para fomentar la inclusión, no solo de los estudiantes rechazados, sino también de aquellos que son ignorados, quienes a menudo no reciben suficientes nominaciones en las clasificaciones sociométricas. Estos estudiantes, pueden también ser vulnerables a una exclusión más sutil que tiene igualmente efectos negativos en su desarrollo social. Finalmente, es fundamental examinar cómo la intervención temprana, en particular los programas en competencia socioemocional, pueden modificar la aceptación y rechazo entre iguales.

Conflicto de Interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Fuentes de Financiación

Este estudio está financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades en el proyecto SOEMOEI (n° PID2023-1486020B-I00) de la Agencia Estatal de Investigación y por un contrato FPU del Ministerio de Educación y Formación Profesional, FPU20/01301.

Referencias

- Arteaga-Cedeño, W. L., Carbonero-Martín, M. A., Martín-Antón, L. J., y Molinero-González, P. (2022). The Sociodemographic-Professional Profile and Emotional Intelligence in Infant and Primary Education Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(16), 9882. <https://doi.org/10.3390/ijerph19169882>
- Arteaga-Cedeño, W.L., Carbonero-Martín, M. A., Martín-Antón, L.J., y Molinero-González, P. (2024). La inteligencia emocional fortalece el perfil competencial del profesorado estratégico. *Revista de Psicología y Educación*, 19(1), 55-59. <https://doi.org/10.23923/rpye2024.01.250>
- Bengtsson, H., Arvidsson, A., y 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>
- Bianchi, D., Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Lucidi, F., Girelli, L., Cozzolino, G., Galli, F., y Alivernini, F. (2021). Bullying and victimization in native and immigrant very-low-income adolescents in Italy: Disentangling the roles of peer acceptance and friendship. *Child Youth Care Forum*, 50, 1013–1036. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09612-6>
- Bravo, A., Ortega-Ruiz, R., y Romera, E. M. (2024). Bullying victimization trajectories: Associations with changes in social status dimensions within the classroom group. *Psicothema*, 36(3), 207-216. <https://doi.org/10.7334/psicothema2023.56>
- Carter, C. (2021). Navigating young children's friendship selection: Implications for practice. *International Journal of Early Years Education*, 31, 519-534. <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1892600>
- Casper, D. M., Card, N. A., y Barlow, C. (2020). Relational aggression and victimization during adolescence: A meta-analytic review of unique associations with popularity, peer acceptance, rejection, and friendship characteristics. *Journal of Adolescence*, 80, 41–52. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.12.012>
- Castro, V. L., Cooke, A. N., Halberstadt, A. G., y Garrett-Peters, P. (2018). Bidirectional linkages between emotion recognition and problem behaviors in elementary school children. *Journal of Nonverbal Behavior*, 42(2), 155–178. <https://doi.org/10.1007/s10919-017-0269-9>
- Chen, J., Justice, L. M., Rhoad-Drogalis, A., Lin, T.J., y 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>
- Cilllesen, A.H.N., Coie, J., Terry, R., y Lochman, J.E. (1996). The role of gender in the behavior basis of children's sociometric status evaluations. *Proceedings of the Biennial Meetings of the International Society for the Study of Behavioral Development*. ERIC.
- de Vries, E., Kaufman, T. M. L., Veenstra, R., Laninga-Wijnen, L., y Huitsing, G. (2021). Bullying and victimization trajectories in the first years of Secondary Education: Implications for status and affection. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(10), 1995–2006. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01385-w>
- Favorini, A. M. (2014). *I problemi di comportamento a scuola: Interventi pedagogici e inclusione*. Carocci Faber.
- García-Bacete, F. J., Carrero Planes, V. E., Marande Perrin, G., y Musitu Ochoa, G. (2017). Understanding rejection between first-and-second-grade elementary students through reasons expressed by rejecters. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 462. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00462>
- García-Bacete, F. J., Freire, S., Marande Perrin, G., y Gamboa, P. (2021). Reasons for disliking a classmate: A comparative study with Spanish and

- portuguese students. *International Journal of Educational Research*, 105, Article 101700. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101700>
- García-Bacete, F. J., Sureda, I., y 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>
- García-Bacete, F.J., Marande, G., Schneider, B.H., y Cillessenc, A.H.N. (2019). Children's awareness of peer rejection and teacher reports of aggressive behavior. *Psychosocial Intervention*, 28(1), 37-47. <https://doi.org/10.5093/pi2018a25>
- Garrote, A., Felder, F., Krähenmann, H., Schnepel, S., Sermier Dessemontet, R., y Moser Opitz, E. (2020). Social acceptance in inclusive classrooms: The role of teacher attitudes toward inclusion and classroom management. *Frontiers in Education*, 5: 582873. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.582873>
- González, J., y García-Bacete, F. J. (2010). *Sociomet. Programa para la Realización de Estudios Sociométricos*. TEA Ediciones.
- Hrbáčková, K., y Hrnčíříková, Z. (2022). The perception of school life from the perspective of popular and rejected students. *Frontiers in Psychology*, 13: 801611. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.801611>
- Jodra-Chuan, M. (2024). Factores implicados en la inclusión educativa de alumnado con Trastornos del Espectro Autista (TEA): Una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 19(2), 96-106. <https://doi.org/10.23923/rpye2024.02.254>
- Kornienko, O., Ha, T., y Dishion, T. J. (2020). Dynamic pathways between rejection and antisocial behavior in peer networks: Update and test of confluence model. *Development and Psychopathology*, 32(1), 175-188. <https://doi.org/10.1017/S0954579418001645>
- Krampač, A., y Kolak, A. (2018). Peer relations in inclusive classes. *Research in Pedagogy*, 8(1), 17-35. <https://doi.org/10.17810/2015.61>
- Lansford, J. E., Capanna, C., Dodge, K. A., Caprara, G. V., Bates, J. E., Pettit, G. S., y Pastorelli, C. (2007). Peer social preference and depressive symptoms of children in Italy and the United States. *International Journal of Behavioral Development*, 31, 274-283. <https://doi.org/10.1177/0165025407076440>
- Linaje, E., y Cotán Fernández, A. (2020). Acoso escolar en un centro que implementa tutorías entre iguales. *Ciencia y Educación*, 4(2), 75-86. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp75-86>
- LoParo, D., Fonseca, A. C., Matos, A. P., y 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(9), 1303-1314. <https://doi.org/10.1007/s10802-023-01053-0>
- Luis-Rico, M. I., De la Torre-Cruz, T., Escolar-Llamazares, M. C., Ruiz-Palomo, E., Huelmo-García, J., Palmero-Cámara, C., y Jiménez-Eguizábal, 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>
- Martín-Antón, L. J., Molinero-González, P., Carbonero-Martín, M. A., y Arteaga-Cedeño, W. L. (2024a). Distribución sociométrica en Educación Infantil: Razones de aceptación y rechazo a los iguales. *Educación XXI*, 27(1), 323-352. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36780>
- Martín-Antón, L. J., Molinero-González, P., Carbonero-Martín, M. A., Arteaga-Cedeño, W. L., y Rodríguez-Sáez, J. L. (2024b). Peer rejection and academic performance in early childhood: The mediating role of Special Educational Needs of Spanish students. *Education Sciences*, 14(8), 897. <https://doi.org/10.3390/educsci14080897>
- Martín-Antón, L. J., Monjas, M. I., García-Bacete, F. J., y 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>
- Martín-Cabrera, E., Torbay-Betancor, Á., y Guerra-Hernández, C. M. (2021). Gender segregation in peer relationships and its association with peer reputation. *Psicothema*, 33(2), 244-250. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.359>
- Messetti, M. (2020). *Le relazioni tra pari in età prescolare e scolare: un'indagine sui fattori associati al grado di accettazione e di rifiuto sociale*. [Tesis de doctorado, Università degli Studi di Milano-Bicocca]. IRIS.
- Molinero-González, P., Martín-Antón, L. J., Carbonero-Martín, M. A., Arteaga-Cedeño, W. L., y Rodríguez-Sáez, J. L. (2023b). The Effectiveness of an intervention programme for reducing peer rejection in early childhood education. *Children*, 10(11): 1826. <https://doi.org/10.3390/children10111826>
- Molinero-González, P., Martín-Antón, L. J., Carbonero-Martín, M. A., y Arteaga-Cedeño, W. L. (2023a). 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. (2016). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. CEPE.
- Monjas, M. I. (2017). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS)*. CEPE.
- Monjas, M. I., Martín-Antón, L. J., García-Bacete, F. J., y 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., y 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>
- Moore, C. C., Hubbard, J. A., Bookhout, M. K., y Mlawer, F. (2019). Relations between reactive and proactive aggression and daily emotions in adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47, 1495-1507. <https://doi.org/10.1007/s10802-019-00533-6>
- Mrug, S., Molina, B. S., Hoza, B., Gerdes, A. C., Hinshaw, S. P., Hechtman, L., y Arnold, L. E. (2012). Peer rejection and friendships in children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Contributions to long-term outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(6), 1013-1026. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9610-2>
- Nelson, D. A., Robinson, C. C., Hart, C. H., Albano, A. D., y Marshall, S. J. (2010). Italian preschoolers' peer-status linkages with sociability and subtypes of aggression and victimization. *Social Development*, 19, 698-720. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00551.x>
- 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>
- Peceguina, M. I. D., Daniel, J. R., Correia, N., y 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>
- Perolli-Shehu, B. (2019). Peer acceptance in early childhood: Links to socio-economic status and social competence. *Journal of Social Studies Education Research*, 10, 176-200. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1241768.pdf>
- Rodríguez-Carrillo, J., González-Alfaya, E., Mérida, R., y Olivares-García, M.A. (2018). Aulas infantiles que trabajan por Proyectos. La

- interacción social entre iguales como herramienta de aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 185-203. <https://doi.org/10.5209/RCED.56076>
- Romera, E. M., Casas, J. A., Muñoz, Y., y Ortega-Ruiz, R. (2021). Estatus social, búsqueda de popularidad y narcisismo en la conducta agresiva del acoso escolar y el ciberacoso. *Revista de Psicología y Educación*, 16(2), 173-182. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.02.209>
- Sakyi, K. S., Surkan, P. J., Fombonne, E., Chollet, A., y Melchior, M. (2015). Las amistades de la infancia y las dificultades psicológicas en la edad adulta joven: Un estudio de seguimiento de 18 años. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 24, 815-826. <https://doi.org/10.1007/s00787-014-0626-8>
- Santamarta, L., y Arrimada, M. (2025). Impacto de las alteraciones del lenguaje oral en los rasgos psicosociales del alumnado de Educación Infantil y Primaria: Un estudio preliminar. *Revista de Psicología y Educación*, 20(1), 64-73. <https://doi.org/10.70478/rpye.2025.20.07>
- Schoop-Kasteler, N., y 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/educ.2021.726854>
- Sette, S., Baumgartner, E., y Schneider, B. H. (2014). Shyness, child-teacher relationships, and socio-emotional adjustment in a sample of Italian preschool-aged children. *Infant and Child Development*, 23(3), 323-332. <https://doi.org/10.1002/icd.1859>
- Sjöblom, M., Jacobsson, L., Öhring, K., y 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., y Rodríguez, C. (2018). Children rejected by their peers in Kindergarten education: Prevalence, gender, differences and association with externalizing problems. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 5(2), 125-132. <https://doi.org/10.17979/reipe.2018.5.2.4421>
- Sureda, I., García-Bacete, J. F., y Monjas, I. (2009). Razones de niños y niñas de diez y once años para preferir o rechazar a sus iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 305-321. <http://doi.org/10.14349/rlp.v41i2.382>
- Swart, F., Scholte, R. H., Delsing, M. J., van Efferen, E., der Stege, H. V., Nelen, W., y Burk, W. J. (2019). Behavioral classroom norms in special education: Associations with peer acceptance and rejection. *International Journal of Behavioral Development*, 46(5), 382-389. <https://doi.org/10.1177/0165025419885028>
- Van der Wilt, F. (2024). The relation between social acceptance and school well-being in early childhood. *Infant and Child Development*, 33(3), e2470. <https://doi.org/10.1002/icd.2470>
- Van der Wilt, F., Van der Veen, C., Van Kruistum, C., y 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, D., y Fletcher, A. C. (2017). El papel de las interacciones con los maestros y el conflicto con los amigos en la conformación del ajuste escolar. *Social Development*, 2, 545-559. <https://doi.org/10.1111/sode.12218>
- Wang, Y., Palonen, T., Hurme, T. R., y 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>
- Wentzel, K. R., Jablansky, S., y Scalise, N. R. (2021). Peer social acceptance and academic achievement: A meta-analytic study. *Journal of Educational Psychology*, 113(1), 157-180. <https://doi.org/10.1037/edu0000468.supp>
- Wu, L., Zhang, D., Su, Z., y Hu, T. (2015). Peer victimization among children and adolescents: A meta-analytic review of links to emotional maladjustment. *Clinical Pediatrics*, 54, 941-955. <https://doi.org/10.1177/0009922814567873>
- Yue, X., y Zhang, Q. (2023). The association between peer rejection and aggression types: A meta-analysis. *Child Abuse y Neglect*, 135: 105974. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105974>