

# **El rechazo entre iguales en Educación Infantil: caracterización y programa socioemocional para su prevención y reducción**

**Paula Molinero González**



**UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

Memoria presentada para optar al Título de doctora por la Universidad de Valladolid dentro del Programa de Doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación

Dirigida por:

**Dr. Luis Jorge Martín Antón**

**Dr. Miguel Ángel Carbonero Martín**

Departamento de Psicología. Área de Psicología Evolutiva y de la Educación



**Universidad de Valladolid**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN  
TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN**

**TESIS DOCTORAL:**

**EL RECHAZO ENTRE IGUALES EN EDUCACIÓN  
INFANTIL: CARACTERIZACIÓN Y PROGRAMA  
SOCIOEMOCIONAL PARA SU PREVENCIÓN Y  
REDUCCIÓN**

Presentada por Paula Molinero González para optar al  
grado de  
Doctora por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:

Dr. Luis Jorge Martín Antón  
Dr. Miguel Ángel Carbonero Martín

Paula Molinero González,

Con DNI 12\*\*\*\*\*7D

Estudiante del Programa de Doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación de la Universidad de Valladolid, como autora de este documento académico, titulado:

**El rechazo entre iguales en Educación Infantil: caracterización y programa socioemocional para su prevención y reducción**

presentado en modalidad de tesis por compendio de publicaciones para poder optar título al título de doctora.

DECLARO QUE

este documento es fruto de mi trabajo personal, que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales e ilustraciones diversas, sacadas de cualquier obra, artículo, memoria, etc., (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía. Así mismo, soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden.

Firmado por MOLINERO GONZALEZ PAULA -  
\*\*\*2934\*\* el día 06/03/2024 con un  
certificado emitido por AC FNMT Usuarios

Fdo.: Paula Molinero González



La presente Tesis Doctoral ha sido financiada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, a través de una Ayuda del Programa de Formación del Profesorado Universitario (FPU; Referencia FPU20/01301) para financiar contratos predoctorales conforme a lo establecido Art. 7 del Real Decreto 103/2019, de 1 de marzo, por el que se aprueba el Estatuto del Personal Investigador en Formación.



# Índice de contenidos

Agradecimientos .....	13
Especificaciones .....	15
Resumen .....	17
Abstract.....	19
Sintesi .....	21
1. Introducción.....	25
1.1. Las relaciones sociales: competencia socioemocional y estatus sociométrico	26
1.2. El rechazo entre iguales .....	29
1.3. La amistad en las primeras etapas de escolarización.....	31
1.4. Caracterización del alumnado rechazado .....	33
1.4.1. Rasgos y variables asociadas al rechazo entre iguales .....	33
1.4.2. Diferencias por género en el rechazo entre iguales .....	38
1.4.3. Alumnado con necesidades educativas y rechazo entre iguales.....	40
1.5. Proceso de formación del rechazo entre iguales.....	42
1.6. Consecuencias derivadas y estabilización del rechazo entre iguales .....	45
1.7. Intervención para prevenir y reducir el rechazo entre iguales.....	47
2. Objetivos.....	57
2.1. Objetivos generales.....	57
2.2. Correspondencia entre objetivos y publicaciones .....	57
3. Publicaciones .....	63
3.1. Sociometric distribution in Early Childhood Education: reasons for peer acceptance and peer rejection / Distribución sociométrica en Educación Infantil: razones de aceptación y rechazo a los iguales.....	65
3.1.1. Resumen .....	67
3.1.2. Abstract.....	68
3.1.3. Estándares de calidad de la revista <i>Educación XXI</i> .....	69
3.2. Estrategias docentes para reducir el rechazo entre iguales en educación infantil: aplicación piloto .....	73
3.2.1. Resumen .....	75
3.2.2. Abstract.....	76
3.2.3. Estándares de calidad de la revista <i>Fuentes</i> .....	77
3.3. The Effectiveness of an Intervention Programme for Reducing Peer Rejection in Early Childhood Education .....	79

3.3.1. Abstract.....	81
3.3.2. Estándares de calidad de la revista <i>Children</i> .....	82
4. Conclusiones.....	87
4. Conclusioni.....	99
Referencias .....	109
Anexos .....	137
Anexo 1. Permiso del Comité de Ética para realizar la investigación.....	137
Anexo 2. Autorización de Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León	138
Anexo 3. Información del proyecto y permiso a las familias para el estudio de aula .....	139
Anexo 4. Información del proyecto y permiso a las familias para la intervención ..	140
Anexo 5. Carta detallada a los centros sobre la investigación.....	141
Anexo 6. Cuestionario Nominaciones Sociométricas (GREI) .....	150
Anexo 7. Escala de Victimización (GREI).....	151
Anexo 8. Taxonomía de Situaciones Sociales Problemáticas (TOPS).....	152
Anexo 9. Escala de Competencia Social y Antisocial (Merrel) .....	155
Anexo 10. Hoja de datos identificativos.....	157

\*Anexado a este documento y no disponible en el repositorio público se encuentra el *Programa en Competencia Socioemocional para Prevenir y Reducir el Rechazo entre Iguales en Educación Infantil* con todos sus recursos asociados (justificación, calendarización de la propuesta, desarrollo de las fichas de actividades, material complementario fotocopiable, imágenes, cuaderno de seguimiento de la intervención, evaluaciones para el alumnado, la familia y el profesorado, QR asociado a la página web de la propuesta, replicación piloto en Italia que justifica la mención internacional y página web, así como imágenes del desarrollo del proyecto).

## Índice de Tablas

<b>Tabla 1</b> .....	58
Correspondencia entre objetivos de la investigación y las publicaciones .....	58

## Índice de Figuras

Figura 1 .....	44
El ciclo del rechazo (Adaptado por García-Bacete et al., 2014, a partir de Bierman, 2004) .....	44
Figura 2 .....	70
JIF 1 de Revista Educación XXI. Fuente: Clarivate .....	70
Figura 3 .....	70
JIF 2 de Revista Educación XXI. Fuente: Clarivate .....	70
Figura 4 .....	71
Citaciones Revista Educación XXI. Fuente: Clarivate .....	71
Figura 5 .....	78
JIF de Revista Fuentes: Clarivate .....	78
Figura 6 .....	78
Citaciones Revista Fuentes. Fuente: Clarivate .....	78
Figura 7 .....	83
JIF de Revista Children. Fuente: Clarivate .....	83
Figura 8 .....	83
Citaciones Revista Children. Fuente: Clarivate .....	83



*A mis padres, Sara y Dany, por ser ejemplo, cariño, apoyo y hogar*

*A mi hermana Carmen, por ser valiente y perseverante*

*A mi tío Pedri, por querer ganar la lucha*

*Y a mi abuela Cholo, por darme fuerza desde el cielo*



## **Agradecimientos**

Recuerdo que cuidaba a Marcos y Gael cuando, dando un paseo por la calle, llegó la resolución de los contratos predoctorales, desde entonces fueron muchos los que se alegraron porque comenzara de verdad en esta andadura, los que me han visto saltar de alegría y también desesperarme, los que han vivido conmigo la ilusión y me la han dado cuando me faltaba, a todos vosotros, muchas gracias.

Este apartado puede parecer que no es tan importante, sin embargo, me cuesta escribirlo, pues me da una sensación de despedida o de un viaje por los recuerdos que me han traído estos años, y realmente han sido bastantes. En primer lugar, me gustaría agradecer el apoyo de mis directores: Luis Jorge Martín Antón y Miguel Ángel Carbonero Martín, pues su ayuda se remonta a finales de mis estudios de grado, cuando ya fueron directores de mis trabajos de fin de carrera y máster. Si no hubiera sido por su impulso, no estaría escribiendo esta tesis. Durante estos años sus conocimientos y consejos, personales y profesionales, me han ayudado a irme formando como doctoranda, como docente y como persona. Mi más sincero agradecimiento por vuestra paciencia, dedicación, apoyo y tiempo para que esto salga adelante.

Por los pasillos siempre han estado mis compañeros, a todo el Departamento de Psicología no puedo más que agradecerles sus ánimos, sus invitaciones a la cafetería, sus conversaciones en la puerta del despacho, sus preguntas por cómo estoy y, por supuesto, las veces que me han ofrecido su ayuda y me han hecho sentirme acogida y comprendida. También muchas gracias a otros compañeros de la facultad que he ido conociendo en estos años y que se han interesado por mi tesis y, sobre todo, por mí. Un agradecimiento especial a Wendy, porque fue una fortuna encontrarte el primer día y sigue siéndolo ser compañeras de trabajo, a Álvaro, porque fue una suerte entrar a la vez en la facultad, pero más suerte ha sido irte conociendo como persona, y un ánimo especial a Marina y Juan, para que el despacho se llene de productividad doctoral y seáis los próximos.

Estoy muy contenta de que un tercio de mi vida haya pasado en la Universidad de Valladolid. A todas las personas de la Escuela de Doctorado, del Programa en Investigación Transdisciplinar en Educación y a las personas que me concedieron el contrato predoctoral, muchas gracias. La formación que he podido recibir estos años, los congresos a los que he tenido la oportunidad de asistir, todas las jornadas que se han organizado, las estancias formativas, la ayuda de otros compañeros de doctorado, de FPU

Investiga y de IniciActiva, a muchos ahora les considero amigos, el apoyo de Vincenzo en mi estancia en Roma... por todo ello estoy también muy satisfecha y agradecida.

En esta tesis están los resultados de años de entrevistas y trabajo con alumnado de 3 a 6 años. No puedo dar las gracias por todos los momentos que me han hecho reír, porque han sido muchos, a todos esos niños y niñas que no me recordarán en unos años, pero que han hecho que sus anécdotas y ocurrencias hagan de esta investigación una experiencia muy bonita, muchas gracias. Gracias también a sus familias, por autorizarles a participar en esta investigación y, por supuesto, a todo el equipo docente de los colegios que han participado, directores, directoras y profesorado que me han abierto las puertas de sus aulas, gracias de corazón. En especial gracias a “mi cole”, Dominicos, porque una parte muy grande de la persona que soy hoy es gracias a ellos.

Muchas gracias también a todos los amigos que durante estos años han entendido las ausencias y han estado pendientes de mí, no hace falta que comprendan lo que haces para sentirte comprendida. Especialmente gracias a María, Mireia, Nerea, Sandra y Dani, porque me conocen de verdad, con mis miedos y mis fortalezas, porque me han apoyado siempre y son el claro ejemplo de que no hace falta estar muy cerca para estar. A Sandra, por empezar juntas con la lupa, a Adrián, Pablo, Cris y Luis, por escuchar y preguntar. También a Elisabetta, el mejor descubrimiento de Roma, a Carlos, un verdadero amigo, y Enrico, porque los tres han sido mi ayuda y motivación con los idiomas y los cambios.

Por último, y no menos importante, gracias al amor incondicional de mi familia, a mis abuelos, Cholo, Pipi, Jesús y Camino, para mí es una alegría poder compartir con vosotros este logro, aunque no estéis todos presentes como me gustaría, sé que estáis orgullosos de mí y, como dice mi madre: “hoy hay fiesta en el cielo”; a mis tíos y primos, en especial a mi tío Pedri, porque nos hemos dado fuerza mutuamente y porque es un ejemplo de lucha cuando parece que la batalla está perdida. Qué suerte tengo de teneros.

Esta tesis se la dedico de forma especial a mis padres, Sara y Dany, y a mi hermana Carmen, que va a ser una gran enfermera. Gracias por los valores que me habéis transmitido, por vuestro ejemplo de unión y sacrificio, por inculcarme siempre la importancia de esforzarme y de estudiar, por apoyarme en mis decisiones, entenderme, educarme, secarme las lágrimas, llenarme de alegrías, permitirme equivocarme, perdonarme y quererme como lo hacéis.

Ojalá yo tenga la suerte de formar una familia como la nuestra. Os quiero mucho.

## **Especificaciones**

### **Normas de publicación**

El formato del documento que se presenta se ha ajustado, salvo alguna excepción de menor valor, a las normas de publicación recomendadas en la 7ª edición del Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (APA, 2020). Así mismo, se ha seguido el Reglamento de Estudios de Doctorado de la Universidad de Valladolid (Aprobado por el Consejo de Gobierno en sesión de 11 de mayo de 2022, BOCyL núm. 96 de 20 de mayo. Corrección de errores publicada en BOCyL de 24 de mayo); específicamente el Capítulo VI, Artículo 20: *Tesis doctoral por compendio de publicaciones* y las consideraciones indicadas por la Escuela de Doctorado de la Universidad de Valladolid (ESDUVA).

### **Uso del lenguaje**

Previamente al desarrollo de la presente tesis doctoral se hace necesario indicar que, según la Real Academia de la Lengua Española, los desdoblamientos de género en el uso de sustantivo referidos a personas (alumnos y alumnas, niños y niñas...) son artificiosos desde un punto de vista lingüístico. Siempre que ha sido posible, se ha tratado de utilizar términos globales inclusivos (alumnado, estudiantado), aunque, en casos puntuales, se presente el género masculino en su condición de término no marcado en la oposición masculino/femenino, sin significar esta generalización el impulso de un posible lenguaje sexista.



## Resumen

El rechazo entre iguales es un fenómeno que afecta entre al 10-15% del alumnado, sin embargo, es muy sutil en su detección y persistente en el tiempo, por lo que su identificación y caracterización resultan fundamentales para prevenir y reducir este problema. Desde hace décadas, las investigaciones sobre el rechazo entre iguales han aumentado, pero son muy pocas las que se centran en el estudio de las primeras etapas, debido, en numerosas ocasiones, a la complejidad asociada a la investigación en educación infantil. Este hecho acarrea un problema, la cronicidad, pues se ha demostrado que, aunque las relaciones en la infancia son cambiantes, muchos de los alumnos que presentan rechazo persistente en las etapas superiores, ya habían comenzado a ser rechazados en educación infantil. Por ello, esta investigación se centra en la identificación de los diferentes tipos sociométricos que se distribuyen en el aula de educación infantil (preferidos, medio, controvertidos, ignorados y rechazados) haciendo hincapié en el alumnado rechazado y en algunas de sus variables implicadas, como el género, las necesidades educativas específicas, la victimización o la competencia social y antisocial. La literatura científica en este campo ha identificado las razones que dan los estudiantes para preferir o rechazar a sus iguales. Sin embargo, estos motivos no se han estudiado en la etapa infantil, siendo fundamental profundizar en ellos para incluirlos en programas de intervención diseñados para prevenir y reducir el rechazo.

Se ha encontrado que entre un 11.5% del alumnado ya es rechazado por sus iguales es las primeras etapas de escolarización, siendo similar en los tres cursos y significativamente superior la presencia de rechazo en varones (16.2%). También son más rechazados aquellos con necesidades educativas (35.5%), el alumnado más agresivo y el menos competente socialmente. En este estudio se han analizado los 11989 motivos, 7876 de aceptación, y 4113 de rechazo emitidos por 2116 niños y niñas de 105 aulas para aceptar o rechazar a sus pares, encontrando que las principales razones para ser aceptado son la afinidad, el disfrute de juegos compartidos y las características de personalidad, mientras que las razones para ser rechazado son más habituales por la agresión física, así como por comportamientos inmaduros o molestos hacia los demás. Además, las niñas mencionan más razones relacionadas con la reciprocidad afectiva, mientras que los niños tienden a ser menos expresivos o no son conscientes tan conscientes de las causas.

Tras un estudio amplio sobre la literatura científica del rechazo entre iguales se diseña y aplica un programa de intervención piloto en competencia socioemocional y estrategias docentes en dos centros, que, tras su publicación y mejoras, se implanta en una fase posterior con 637 estudiantes, 6 colegios y 33 aulas, bajo un grupo experimental y otro control. El programa incluye 35 actividades y estrategias educativas que fomentan el desarrollo de habilidades para la inclusión del alumnado, involucrando a estudiantes, docentes y familiares, además de la inclusión de otros recursos complementarios.

Los resultados más importantes de esta tesis doctoral son: la identificación del alumnado rechazado en educación infantil, su porcentaje, las razones de elección y otras variables relacionadas (género, necesidades educativas, victimización, competencia social y antisocial), así como la creación y aplicación de un programa de intervención en competencia socioemocional y estrategias docentes, diseñado en su totalidad y aplicado previamente en una fase piloto, disminuyendo la proporción de alumnado rechazado.

La estructura de este documento sigue la modalidad de tesis por compendio, dividiéndose en cuatro capítulos principales. En el primero se presenta la fundamentación teórica que ha guiado la investigación realizada, siendo ampliada y centralizada en cada una de las publicaciones aportadas acorde a los objetivos. En el segundo capítulo se muestra una relación de los objetivos que se han establecido en la realización de esta tesis, explicando la correspondencia de estos en cada uno de los artículos presentados. Siguiendo con la estructura, en el capítulo 3, aparecen las tres publicaciones con las que se fundamenta esta tesis por compendio. Así mismo, se comentan en este apartado implicaciones prácticas sobre las revistas en las que se han publicado, así como sus estándares. El último capítulo, el capítulo 4, unifica la investigación realizada, cohesionando y concentrando las conclusiones obtenidas, presentándose también en italiano por ser el idioma oficial de la estancia realizada para poder optar al doctorado con mención internacional. Finalmente, se puede consultar el apartado de referencias utilizadas en el cuerpo de este documento y los anexos más importantes que competen a esta investigación. Asociado a este manuscrito, se encuentra el programa de intervención en competencia socioemocional y estrategias docentes que se ha diseñado y aplicado en las aulas. Este programa y su cuaderno complementario de recursos anexados se reservan a la publicación impresa y no se presentan de forma pública.

**Palabras clave:** *rechazo entre iguales, educación infantil, razones, competencia socioemocional, programa de intervención, estrategias docentes*

## **Abstract**

Peer rejection is a phenomenon that affects between 10-15% of students, however, it is very subtle in its detection and persistent over time, so its identification and characterization are essential to prevent and reduce this problem. Despite increased research in recent decades, few studies focus on early childhood stages due to associated complexities. This fact brings with it the problem of chronicity, since it has been shown that, although relationships in childhood are changeable, many of the students who show persistent rejection in the higher stages had already begun to be rejected in early childhood education. Therefore, this research focuses on the identification of the different sociometric types that are distributed in the early childhood classroom (preferred, average, controversial, ignored and rejected) with emphasis on the rejected students and some of the variables involved, such as gender, specific educational needs, victimization, or social and antisocial competence. While the reasons behind peer preference or rejection are well-documented in the scientific literature, their exploration during infancy remains relatively uncharted territory, underscoring the necessity for comprehensive intervention programs designed to prevent and reduce rejection.

It has been found that between 11.5% of students are already rejected by their peers in the early stages of schooling, being similar in all three grades and significantly higher the presence of rejection in boys (16.2%). Those with educational needs (35.5%), the most aggressive students and the least socially competent are also more rejected. This research scrutinized 11989 reasons, 7876 for acceptance and 4113 for rejection given by 2116 boys and girls across 105 classrooms, highlighting affinity, enjoyment of shared games and personality characteristics as primary acceptance factors, juxtaposed with physical aggression and immature or annoying behavior towards others as prevalent causes of rejection. In addition, girls mention more reasons related to affective reciprocity, compared to boys, that tend to be less expressive or less aware of the causes.

Following an extensive literature review on peer rejection, a pilot intervention program focusing on socioemotional competence and teaching strategies was developed and deployed in two schools. After its refinement, it was expanded into a later phase that included 637 students across 6 schools and 33 classrooms, under an experimental group and a control group. The program includes 35 activities and educational strategies that

promote the development of skills for students' inclusion, involving students, teachers and families, as well as other complementary resources.

Key findings of this doctoral thesis include: the identification of rejected students in early childhood education classrooms, reasons for choice and other associated variables (gender, educational needs, victimization, social and antisocial competence), as well as the successful creation and deployment of an intervention program in socioemotional competence and teaching strategies, applied in a pilot phase, reducing the proportion of rejected students.

The document is structured as a compendium thesis, divided into four main chapters. The first chapter elaborates on the theoretical foundation that has guided the research, expanding upon it, and aligning it with the objectives outlined in each publication. The second chapter shows a list of the objectives that have been established in the realization of this thesis, explaining the correspondence of these in each of the articles presented. Chapter 3 focuses on the three publications upon which the thesis is based, also examining the practical implications of the journals in which they are published and their respective standards. The last chapter, Chapter 4, consolidates the research carried out, along with its findings and conclusions. Additionally, it is also presented in Italian, as it is the official language chosen, as well as the one in which the international stay took place, to qualify for the doctorate with an international mention. Finally, references cited throughout the current document and the most relevant annexes can be consulted in their respective sections. Accompanying this manuscript is the intervention program in socioemotional competence and teaching strategies that has been designed and applied in classrooms. This program, along with its complementary booklet of attached resources, is reserved for printed publication and are not available to the public.

**Keywords:** *peer rejection, early childhood education, reasons, social-emotional competence, intervention programme, teaching strategies.*

## Sintesi

Il rifiuto dei coetanei è un fenomeno che colpisce tra il 10-15% degli alunni, ma è molto sottile nella sua individuazione e persistente nel tempo, per cui la sua identificazione e caratterizzazione sono essenziali per prevenire e ridurre questo problema. Per decenni, la ricerca sul rifiuto dei pari è aumentata ma, pochissime ricerche si sono concentrate sullo studio delle prime fasi, spesso a causa della complessità associata alla ricerca nell'educazione della prima infanzia. Questo fatto porta con sé il problema della cronicità, poiché è stato dimostrato che, sebbene le relazioni nell'infanzia siano mutevoli, molti degli alunni che mostrano un rifiuto persistente nelle fasi superiori avevano già iniziato a essere rifiutati nella prima infanzia. Pertanto, questa ricerca si concentra sull'identificazione dei diversi tipi sociometrici distribuiti nelle classi della prima infanzia (preferito, medio, controverso, ignorato e rifiutato), con particolare attenzione agli studenti rifiutati e ad alcune delle variabili coinvolte, come il genere, i bisogni educativi specifici, la vittimizzazione o la competenza sociale e antisociale. La letteratura scientifica in questo campo ha individuato le ragioni che spingono gli studenti a preferire o rifiutare i loro compagni. Tuttavia, queste ragioni non sono state studiate nella fase infantile, ed è essenziale approfondirle per includerle nei programmi di intervento volti a prevenire e ridurre il rifiuto.

È stato riscontrato che l'11.5% degli alunni viene rifiutato dai coetanei già nelle prime fasi della scuola, in misura simile in tutti e tre i gradi di scuola e con una presenza di rifiuto significativamente più elevata nei ragazzi (16.2%). Anche gli alunni con bisogni educativi (35.5%), quelli più aggressivi e quelli meno competenti socialmente sono più rifiutati. Questo studio ha analizzato le 11989 ragioni, 7876 per l'accettazione e 4113 per il rifiuto, addotte da 2116 ragazzi e ragazze in 105 classi per accettare o rifiutare i loro coetanei, scoprendo che le ragioni principali per essere accettati sono l'affinità, il piacere dei giochi condivisi e le caratteristiche della personalità, mentre le ragioni per essere rifiutati sono più comuni per l'aggressività fisica, così come per il comportamento immaturo o fastidioso verso gli altri. Inoltre, le ragazze citano più motivi legati alla reciprocità affettiva, mentre i ragazzi tendono a essere meno espressivi o meno consapevoli delle cause.

Dopo un ampio studio della letteratura scientifica sul rifiuto tra pari, è stato progettato e applicato in due scuole un programma di intervento pilota sulle competenze

socio-emotive e sulle strategie didattiche che, dopo la pubblicazione e i miglioramenti, è stato implementato in una fase successiva con 637 studenti, 6 scuole e 33 classi, in un gruppo sperimentale e in un gruppo di controllo. Il programma comprende 35 attività e strategie educative che promuovono lo sviluppo di competenze per l'inclusione degli studenti, coinvolgendo studenti, insegnanti e famiglie, nonché l'inclusione di altre risorse complementari.

I risultati più importanti di questa tesi di dottorato sono: l'identificazione degli studenti respinti nelle classi di educazione della prima infanzia, la loro percentuale, ragioni della scelta e altre variabili correlate (genere, bisogni educativi, vittimizzazione, competenza sociale e antisociale), nonché la creazione e l'applicazione di un programma di intervento in materia di competenza socio-emotiva e strategie didattiche, progettato nella sua interezza e precedentemente applicato in una fase pilota, riducendo la percentuale di studenti respinti.

La struttura di questo documento segue la modalità di una tesi di laurea per compendio, suddivisa in quattro capitoli principali. Il primo capitolo presenta il fondamento teorico che ha guidato la ricerca svolta, ampliato e centralizzato in ciascuna delle pubblicazioni previste in base agli obiettivi. Il secondo capitolo riporta un elenco degli obiettivi che sono stati stabiliti nella realizzazione di questa tesi, spiegandone la corrispondenza in ciascuno degli articoli presentati. Continuando con la struttura, il capitolo 3 mostra le tre pubblicazioni su cui si basa questa tesi per compendio. In questa sezione si discutono anche le implicazioni pratiche delle riviste in cui sono state pubblicate, nonché i loro standard. L'ultimo capitolo, il capitolo 4, unifica la ricerca svolta, riunendo e concentrando le conclusioni ottenute, ed è presentato anche in italiano in quanto lingua ufficiale del period di ricerca svolto per ottenere il titolo di dottore con menzione internazionale. Infine, è possibile consultare la sezione dei riferimenti utilizzati nel corpo di questo documento e gli allegati più importanti relativi a questa ricerca. Associato a questo documento è il programma di intervento sulla competenza socio-emotiva e sulle strategie di insegnamento che è stato progettato e applicato in classe. Questo programma e il suo opuscolo di risorse complementari sono riservati alla pubblicazione a stampa e non vengono presentati pubblicamente.

**Parole chiave:** *rifiuto tra pari, educazione della prima infanzia, motivi, competenza socio-emotiva, programma di intervento, strategie di insegnamento.*

# **CAPÍTULO 1**

## **INTRODUCCIÓN**



# Capítulo 1

## 1. Introducción

"El ser humano es un ser social", ya lo argumentó Aristóteles en el siglo IV a.C. Por su propia naturaleza, el ser humano exhibe una innata curiosidad y una constante motivación para comunicarse e interactuar con sus semejantes desde el origen de su especie. Antes del siglo XIX, la infancia solía ocupar un papel secundario en la sociedad, siendo una etapa poco relevante y pasando desapercibida en la comunidad. El cambio más significativo se produjo en el siglo XX, cuando comenzaron a reconocerse los derechos de los niños/as y se implementaron medidas para protegerlos y fomentar su desarrollo personal y social (Romero & Puig, 2013).

Para lograr un adecuado desarrollo emocional, cognitivo y social, desde que un estudiante entra en el aula, tener amistades, ser aceptado y querido por sus coetáneos y, en definitiva, estar integrado, comienzan a ser tareas evolutivas fundamentales que deben irse consiguiendo (Monjas et al., 2014). Desde las primeras etapas infantiles, los niños y las niñas se van desenvolviendo en presencia de sus compañeros durante gran parte del día, lo que hace que el entorno de iguales sea muy importante para su desarrollo (Rubin et al., 2015). Sin embargo, aunque la mayoría del alumnado entabla relaciones positivas, entre un 10-15% de ellos son rechazados por sus iguales (García-Bacete et al., 2010; García-Bacete et al., 2017; Martín-Antón, Molinero-González et al., 2024; Monjas et al., 2014; Nelson et al., 2010; Suárez-García et al., 2018), distribución que se acerca más al 10% en educación infantil (Molinero-González, Martín-Antón, Carbonero-Martín & Arteaga-Cedeño, 2023; Suárez-García et al., 2018), siendo este porcentaje similar en las aulas de todo el mundo (Hladik & Hrbáková, 2021). La presencia de un menor porcentaje en los primeros cursos podría explicarse porque en esta etapa suele haber un mayor clima de apoyo e interacción con el profesorado (Prino et al., 2022), suponiendo este hecho un importante factor de protección frente al rechazo (Kiuru et al., 2012).

## **1.1. Las relaciones sociales: competencia socioemocional y estatus sociométrico**

Aunque desde un punto de vista teórico la competencia emocional y la competencia social son constructos distintos y separados, están tan estrechamente vinculados que algunos autores cuestionan la línea que les separa, tomándose, en numerosas ocasiones, la integración de ambos dominios como un aspecto fundamental (Grazzani Gavazzi, 2014).

La LOMLOE (2020) incorpora, como competencia clave en educación infantil, la competencia personal, social y aprender a aprender, y establece que los estudiantes “[...] comienzan a poner en marcha, de manera cada vez más eficaz, recursos personales y estrategias que los ayudan a desenvolverse en el entorno social con progresiva autonomía y a resolver los conflictos” (p.12). La competencia social comprende una amplia gama de factores internos y comportamientos externos que inciden en la probabilidad y calidad de las interacciones sociales (Kennedy, 2018). Esta competencia social se ha destacado como un factor esencial para prevenir conductas antisociales, subrayando así la importancia de un ajuste social adecuado, pues las relaciones sociales inciden en la futura adaptación e inadaptación a lo largo de la vida (Schneider, 2016). Además, se reconoce que el grupo de iguales es fundamental (Krampač & Kolak, 2018), ya que fomenta el desarrollo positivo de las habilidades cognitivas, emocionales y sociales de los estudiantes (Martín-Antón et al., 2016), favoreciendo la promoción de diversos procesos de aprendizaje (Rodríguez-Carrillo et al., 2018) y de socialización (Perolli-Shehu, 2019).

En las últimas décadas, ha surgido un creciente interés científico en el estudio de las emociones y su desarrollo en el ámbito educativo (Alfaro Mateu et al., 2016). Este enfoque no contribuye únicamente a que los estudiantes comprendan y gestionen sus propias emociones, sino que también fomenta la formación de relaciones interpersonales positivas y facilita el afrontamiento de los desafíos de la vida de manera adecuada (Rodríguez-Saltos et al., 2020). El aprendizaje social y emocional se describe como un proceso por el que el estudiantado adquiere y utiliza eficazmente los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desarrollar identidades saludables, gestionar sus emociones, fijar metas personales y colectivas, mostrar empatía, establecer y mantener relaciones interpersonales positivas y de apoyo y tomar decisiones responsables y solidarias (Jagers et al., 2019; Mahoney et al., 2021; Taylor et al., 2017).

Durante la infancia se establecen hábitos y costumbres que perduran en la vida adulta, estas situaciones se irán aprendiendo en la familia, pero desde los primeros años de desarrollo empieza a ser también fundamental el contexto de aprendizaje escolar (Salas et al., 2018). De hecho, las experiencias de apego tempranas proporcionan el escenario sobre el cual el alumnado construirá sus relaciones con otras personas a lo largo de la vida (Booth-Laforce & Groh, 2018). Debido al tiempo que pasa el alumnado en el aula y por el interés creciente en el ámbito socioemocional mencionado, no es sorprendente que cada vez más estudios respalden la tarea imperativa de capacitar al profesorado en educación emocional (Carbonero-Martín et al., 2022; Pérez Bonet & García Domínguez, 2024; Porras et al., 2020).

En cuanto a las relaciones con los iguales, las amistades en la primera etapa infantil se basan en el afecto y la reciprocidad (Howes, 1989). Para que estas relaciones tempranas se produzcan, es necesario que los menores hayan desarrollado una relación de apego segura con su cuidador principal, permitiéndoles explorar las relaciones con iguales. Además, es crucial que mantengan un contacto regular y directo con otros niños y niñas de edad similar, así como tiempo suficiente aparte de los adultos para iniciar relaciones libremente (Howes, 1989).

Dada la significativa influencia que ejerce la aceptación o el rechazo de los compañeros, numerosos estudios se han enfocado en analizar el estatus social que los estudiantes ostentan en el contexto escolar. Este interés se basa en gran medida en el hecho de que, durante los años de escolarización, el alumnado se encuentra inmerso en un entorno donde la estructura del grupo está estratificada por edades durante una parte considerable de su tiempo (Hawley & Bower, 2018).

El estatus sociométrico representa la posición que un menor ocupa respecto a su grupo de iguales (Coie & Cillessen, 1993). Este concepto ha sido utilizado en la literatura para apoyar el estudio sobre las relaciones con los compañeros y compañeras (McMullen et al., 2014). Para determinar el estatus social en la clase se suele contar con estrategias sociométricas de nominación entre iguales (Avramidis et al., 2017, Cillessen & Marks, 2017, Elia & Cassibba, 2009; González & García-Bacete, 2010; Morrow et al., 2016).

A lo largo del tiempo, ha habido cambios en los métodos matemáticos utilizados para determinar el estatus sociométrico. A pesar de estas variaciones, las metodologías propuestas inicialmente por Coie et al. (1982) han sido fundamentales para la

investigación en esta área, según lo señalado por Cillessen & Bukowski (2018). Gracias a estas estrategias se puede acceder a la estructura de la red social del aula en un momento concreto (Urbina et al., 2018).

Las técnicas para definir las configuraciones sociales grupales comenzaron a ser fundamentales por las investigaciones de Moreno sobre sociometría (1934), ya que identificó un método valioso para examinar la dinámica relacional en los grupos. Este método implica analizar el grado de cohesión y organización que se encuentra en cada grupo, así como determinar la posición social ocupada por cada individuo, es decir, cuál es su estatus sociométrico. Además, también se centra en evaluar el nivel de aceptación o rechazo experimentado por los pares en el grupo.

El tipo sociométrico ha generado un gran interés en investigaciones empíricas, especialmente en su aspecto negativo, el rechazo (Marande et al., 2011), que se refiere a la cantidad de conexiones negativas que un estudiante tiene con otros iguales en su aula (Greco, 2019). Tradicionalmente se han definido los siguientes tipos de estatus sociométrico (Coie et al., 1982; García-Bacete et al., 2010):

- a) *Preferidos (popular)*: es un alumnado con una alta competencia socioemocional. Destacan por ser amables, solucionar asertivamente los problemas de clase, aportar buenas ideas, ayudar a los demás, ser cooperativos y amigables. Son estudiantes que poseen alto impacto y preferencia en el grupo. No son conformistas, pero tampoco agresivos.
- b) *Medio (average)*: en este caso el impacto y preferencia dentro del grupo es intermedio, se llevan bien con los demás y tienen algunos amigos.
- c) *Ignorados (neglected)*: suelen ser sujetos a los que les resulta complicado tener relaciones positivas y recíprocas, frecuentemente son tímidos. Generalmente, pasan desapercibidos para el grupo, no siendo nominados ni positiva, ni negativamente.
- d) *Rechazados (rejected)*: manifiestan un alto impacto dentro de la clase, pero en este caso, lo tienen de forma negativa. Son estudiantes que no encajan en el grupo y son pasiva o activamente rechazados por sus iguales.
- e) *Controvertidos (controversial)*: presentan un número significativo de nominaciones de preferencia, pero también de rechazo. No tienen una posición muy encorsetada, pues puede variar hacia el tipo sociométrico medio o hacia el rechazo.

## 1.2. El rechazo entre iguales

Un estudiante rechazado es aquel que, por diversos motivos y circunstancias, no gusta a un número significativo de sus coetáneos (Bianchi et al., 2021). El rechazo entre pares es un proceso interpersonal que hace que el alumnado entre en una espiral negativa, que provoca como resultado directo una restricción importante de oportunidades de interacción positiva con sus compañeros. Esta situación les priva o dificulta la adquisición de habilidades sociales fundamentales para establecer relaciones satisfactorias con sus iguales, lo que, a su vez, provoca consecuencias negativas de gran alcance a corto y largo plazo (Asher, 1990; Díaz-Aguado, 1996; García-Bacete et al., 2010; Gifford-Smith & Brownell, 2003).

Habitualmente, puede confundirse el término rechazo con el concepto de acoso, pues, aunque ambos no sean fenómenos equivalentes, están conceptual y empíricamente relacionados (Monjas et al., 2014). El bullying o acoso entre iguales se define como una forma de violencia interpersonal en la que un individuo maltrata y hostiga de manera intencional y sistemática a otro que se encuentra indefenso, convirtiéndose en víctima. Esta conducta genera una distorsión en las relaciones entre iguales, dejando de ser equitativas y simétricas para convertirse en desequilibradas, reguladas por la dinámica de dominio-sumisión entre el agresor y la víctima (Avilés & Monjas, 2008; Garaigordobil & Oñederra, 2010)

El fenómeno del rechazo entre iguales representa una de las formas primordiales de abuso que se han identificado en la escuela (Linaje & Cotán-Fernández, 2020). A pesar de ello, no suele ser un problema visible y los docentes no siempre tienen una percepción precisa de la realidad que experimentan sus estudiantes (Schoop-Kasteler & Müller, 2021). Además, cuanto más joven es el alumnado, más complejo resulta identificar su situación en el aula (Peceguina et al., 2022). Se estima que el 95.5% del alumnado nomina negativamente a algún coetáneo cuando se les indica que nombren los niños o niñas de su clase que no le gustan y el 85.5% de los iguales reciben al menos una nominación negativa de otro estudiante (García-Bacete et al., 2017).

Se ha de tener en cuenta que el estudio del rechazo entre iguales se ha investigado principalmente en la etapa secundaria; sin embargo, no son tantos los estudios que se han centrado en edades tempranas, por varias razones: (a) dificultad de medida, ya que la

administración de los instrumentos debe ser individual, no colectivo, pero a la vez en su propio contexto; (b) no ser una situación evidente, ya que la propia dinámica de aula camufla las situaciones de exclusión, (c) no haber consecuencias visibles o cronificadas, y (d) garantía de la fiabilidad de las respuestas, al ser alumnado que, en muchos casos, está en el inicio de la escolarización reglada.

El alumnado rechazado puede identificarse en subtipos gracias a la combinación de los patrones propuestos por Bierman (2004), estos subtipos de rechazo fueron presentados por García-Bacete, et al. (2008):

- *Rechazado agresivo*: esta categoría abarca al 25% de los estudiantes, la mayoría varones. Se caracterizan por altos niveles de agresividad, conductas disruptivas y molestas. El estudiantado que experimenta este tipo de exclusión manifiesta una agresividad que carece de eficacia, es decir, se presenta de manera más emocional o descontrolada, como respuestas explosivas ante la derrota en un juego. Sin embargo, se observa, que aquellos que logran canalizar esta agresividad de forma controlada y la emplean para liderar al grupo suelen ser aceptados en el entorno escolar.
- *Rechazados retraído*: corresponden al 15% de los alumnos rechazados. En este subtipo se manifiestan niveles elevados de ansiedad e inmadurez, adoptando también conductas de evitación. Estos estudiantes encuentran dificultades para integrarse y suelen preocupar a los adultos porque son excluidos o porque les molestan sus compañeros.
- *Rechazados no agresivos - no retraídos*: representando al 60% del alumnado rechazado, este grupo incluye a aquellos que son menos aceptados debido a características consideradas inusuales o atípicas (discapacidades, falta de atractivo físico, obesidad). También se incluyen aquellos que simplemente no encajan en el grupo, ya sea por no compartir intereses comunes con sus pares o por parecer distantes o aburridos a pesar de exhibir conductas sociales funcionales. En este grupo se encuentran más alumnos con necesidades educativas especiales (Monjas & Sabeh, 2002) y minorías étnicas (Cabrera et al., 1998).

### **1.3. La amistad en las primeras etapas de escolarización**

Décadas de estudios han evidenciado que la amistad constituye una habilidad humana fundamental con implicaciones significativas en los procesos de crecimiento y aprendizaje (Berndt & Murphy, 2002; Hartup, 1996). Hartup & Stevens (1997) ya informaron que las percepciones sobre la amistad que tienen los estudiantes varían con la edad. Durante la infancia, se vinculan principalmente con la compañía en el juego (Martín-Antón, Molinero-González et al., 2024) mientras que, al iniciar la educación primaria, se asocian con realizar actividades juntos. En cambio, en la preadolescencia, se caracterizan por relaciones más equitativas, y, en la adolescencia, se desarrolla en términos de compartir identidades y dependencias.

En cuanto a la agrupación por género, algunos estudios han corroborado que las amistades del mismo sexo son más habituales en las primeras etapas, probablemente por sentirse más similares y desarrollar sentimientos positivos entre ellos (Martin et al., 2018; Zosuls et al., 2014). Independientemente del sexo, la falta de amistades en la infancia se relaciona con consecuencias negativas a corto plazo, como el estrés escolar autoinformado (Wang & Fletcher, 2017), y a largo plazo, como la depresión en la edad adulta (Lansford et al., 2007; Sakyi et al., 2015). Los problemas con el grupo de compañeros, como el rechazo y la victimización, que se estudiarán en el presente documento, se asocian con un ajuste psicológico deficiente más adelante (Schwartz et al., 2015), por lo que resulta fundamental establecer amistades durante la etapa inicial de la infancia para un adecuado desarrollo social (Domitrovich et al., 2017), vinculado al bienestar (Holder & Coleman, 2015).

La popularidad y la aceptación entre los pares comparten características conductuales similares, aunque la popularidad exhibe ciertos comportamientos diferentes a aquellos vinculados con ser querido (McDonald & Asher, 2018). Antes se creía que la aceptación y la amistad eran sinónimos, asumiendo que los estudiantes rechazados, debido a su baja aceptación, carecían de amigos. Sin embargo, se ha demostrado que cerca de un tercio del alumnado rechazado no tiene una amistad recíproca (Muñoz-Tinoco et al., 2014), pero el 39% de los estudiantes rechazados tienen al menos un amigo cercano (Gest et al., 2001).

No obstante, ya Kupersmidt et al. (1995) informaron que el alumnado con comportamientos similares de agresión o aislamiento tienen más probabilidades de ser amigos entre sí que con otros niños y niñas que no comparten esas características. Esto limita las opciones de amistad del alumnado rechazado, quienes a menudo tienen amigos con carencias en habilidades prosociales. Por tanto, como se verá más adelante, las amistades que tienen los sujetos rechazados suelen tener menor competencia social y más problemas de conducta (Muñoz-Tinoco et al., 2014).

La reciprocidad en la amistad es crucial para la autoestima y la identificación con los pares (Maunder & Monks, 2019). De hecho, la calidad de las relaciones con los cuidadores principales y los iguales, así como el apego a los mejores amigos o amigas predice una mejor autoestima (Schneider et al., 2014). Sin embargo, la investigación sobre la amistad y en particular sobre su estabilidad desde los primeros años sigue siendo escasa (Carter, 2021), probablemente porque se ha asumido que los lazos de amistad que se forman en la primera infancia son inestables y transitorios (Wang et al., 2019).

Estudios recientes han evidenciado que algunas variables, como las dinámicas dentro del aula y la habilidad del educador para fomentar relaciones de amistad, ejercen influencia en el desarrollo de interacciones positivas entre el alumnado de las primeras etapas (Irvin et al., 2021; Molinero-González, Martín-Antón, Carbonero-Martín & Arteaga-Cedeño, 2023; Molinero-González, Martín-Antón, Carbonero-Martín, Arteaga-Cedeño & Rodríguez-Sáez, 2023). Fomentar la conversación en clase y en grupos pequeños se traduce en más oportunidades para que los estudiantes participen (Díez-Palomar et al., 2021) y conozcan mejor a sus iguales. Otra cuestión que puede influir en las relaciones entre iguales son las disposiciones pedagógicas diarias en el orden de los asientos (Wang et al., 2019) y las diferentes configuraciones de agrupamiento (De Vroey et al., 2015). Todo ello indica que es necesario elevar las amistades del alumnado y fomentar una perspectiva educativa de la amistad (Carter & Nutbrown, 2016), utilizando estrategias docentes que impulsen las relaciones sociales de grupos interactivos que podrían apoyar las amistades de los estudiantes y facilitar su estabilidad a través de la Educación Infantil hasta la Educación Primaria (Molinero-González, Martín-Antón, Carbonero-Martín & Arteaga-Cedeño, 2023; Molinero-González, Martín-Antón, Carbonero-Martín, Arteaga-Cedeño & Rodríguez-Sáez, 2023; Khalfaoui et al., 2021).

## **1. 4. Caracterización del alumnado rechazado**

Dada la relevancia de la aceptación social en el desarrollo adaptativo del alumnado (Dodge et al., 1985; Hartup, 1964), resulta fundamental comprender las características que distinguen a los estudiantes más aceptados de aquellos que experimentan el rechazo por parte de sus compañeros.

Los estudiantes rechazados no forman un conjunto uniforme u homogéneo (Hladik & Hrbáková, 2021), si bien es cierto que hay colectivos más propensos a ser rechazados por sus iguales por presentar algunas características determinadas. No obstante, actualmente no está claro cómo se aplican a dichas características los marcos teóricos fundamentales que esclarecen el rechazo (Hjalmarsson et al., 2023).

### **1.4.1. Rasgos y variables asociadas al rechazo entre iguales**

Además de las probabilidades de ser más o menos rechazado dependiendo del género y de la presencia o no de necesidades, encontramos algunos atributos que pueden llevar al alumnado a ser rechazado. Algunos de estos atributos fueron descritos por Sanahuja et al. (2013):

- *La agresión:* constituye la causa más común por la cual se manifiesta el rechazo, que puede incluir comportamientos como el uso de violencia física, burlas hacia los compañeros o insultos, entre otras conductas.
- *Molestar al bienestar:* las conductas que afectan a la calma del bienestar personal del alumnado como, por ejemplo, hacer mucho el tonto, ser pesado o no dejar atender a los demás, constituyen otro motivo importante que puede conducir al rechazo.
- *Conductas sociales y escolares problemáticas:* las conductas que se apartan de la norma convencional de comportamiento en el colegio o del rendimiento académico estándar, tales como el uso de lenguaje inapropiado o dificultades en la lectura, pueden llegar a ser competencias en las que los compañeros se fijan para que no les gusten sus iguales (aunque no es tan habitual en educación infantil).

- *Motivos contra la identidad del individuo o del grupo social:* rechazo por características físicas o étnicas que, por alguna razón, no gustan. Entre ellas encontramos el uso de gafas, pertenecer a la etnia gitana o tener alguna discapacidad.
- *Referentes a preferencias y gustos distintos:* esta razón se manifiesta cuando entre pares no comparten actividades comunes o cuando uno de ellos realiza una actividad durante un periodo que, al resto del grupo, no le parece bien. Un ejemplo puede ser un alumno que se dedique de forma exclusiva e intensa al fútbol.
- *Dominancia:* es uno de los motivos menos frecuentes en la infancia, pero también importante. Ocurre cuando un estudiante trata de controlar las situaciones y a los demás de una forma extrema. Por ejemplo, un niño que trata de ser siempre el protagonista de los juegos o el alumnado definido tradicionalmente como un mandón.

Se puede apreciar que, algunas de las razones descritas anteriormente, también son expresadas por los propios estudiantes. Son pocas las investigaciones que se han centrado en el estudio de las razones que argumenta el alumnado para preferir o rechazar a sus iguales, sin embargo, podemos destacar las siguientes siete categorías por las que el alumnado expresa desagrado y no acepta a sus coetáneos (García-Bacete, Marande, Muñoz-Tinoco & Jiménez-Lagares, 2019):

- **Identidad Personal:** en esta categoría se incluyen los motivos de rechazo por no compartir preferencias o por expresar directamente desagrado. Por ejemplo: *no me gusta a lo que juega o me cae mal.*
- **Identidad Social:** se expresa un desagrado hacia otros niños o niñas por su pertenencia a un grupo o categoría social, pueden incluir estereotipos y prejuicios sociales como la etnia o el aspecto físico. Por ejemplo: *es una chica.*
- **Falta de familiaridad:** la evaluación negativa puede deberse a la falta de contactos. Por ejemplo: *no la conozco, no jugamos juntas.*
- **Conductas Sociales y Escolares Problemáticas:** son comportamientos sociales y escolares no aceptados o que están fuera de la normalidad. Por ejemplo: *enfada mucho a la profe, lee muy mal.*

- Molestias al Bienestar: conductas que provocan malestar, incomodidad, fastidio personal o grupal o que dificultan lograr metas. Por ejemplo: *dice muchas tonterías, no me deja trabajar.*
- Dominancia: conductas que tienen como objetivo imponer lo que se debe hacer, influir en los demás en beneficio propio o fortalecer su propio ego a expensas de los demás. Por ejemplo: *me manda mucho.*

Teniendo en cuenta las clasificaciones anteriores, es importante, por tanto, ser conscientes de que los estudiantes que muestran conductas más problemáticas en clase suelen ser más rechazados (Martín-Antón, Molinero-González et al., 2024; Castro et al., 2018; Sette et al., 2014) ya que, al producirse comportamientos más disruptivos, alteran el desarrollo normativo de las actividades (Favorini, 2014). Además de tener conductas más disruptivas o inmaduras, suelen presentar menor respeto a las normas y la autoridad, peor ajuste en las conductas prosociales y, en ocasiones, reacciones negativas en situaciones que tienen éxito (Martín-Antón et al., 2016), sobre todo en juegos o competiciones en las que no obtienen lo esperado (Parlatan & Sığirtmaç, 2022).

En general, los niños tienden a mostrar niveles más altos de agresión que las niñas (Martín-Antón, Molinero-González et al., 2024; Martín-Cabrera et al., 2021; Romera et al., 2021), por ello, probablemente, las niñas indican más motivos de rechazo hacia sus pares por comportamientos relacionados con la agresividad que los niños (Freire et al., 2019). Este hecho puede llevar a que sean más rechazados, dado que la agresión es una de las causas más destacadas para rechazar a los iguales (Bengtsson et al., 2022; Coie & Dodge, 1983; Rubin et al., 2012; Sureda et al., 2009), debido a la fuerte asociación entre agresión, manifiesta o relacional, con la categoría sociométrica de rechazado (Yue & Zhang, 2023). De hecho, según los argumentos del propio alumnado, un 24.8% del estudiantado rechaza a sus iguales por conductas relacionadas con la agresividad física, con comportamientos violentos como pegar, arañar o empujar (Martín-Antón, Molinero-González et al., 2024), probablemente porque el alumnado más pequeño aún no ha desarrollado la expresión de sus emociones y la regulación de sus comportamientos (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).

Aunque la agresión es vista como el correlato más fuerte del rechazo (Wu et al., 2015), no toda agresividad origina rechazo, encontrando que (Asher & McDonald, 2009; Bierman, 2004):

- Los tipos de agresividad más ligados con el rechazo son: la agresividad directa (física o verbal) y la agresividad reactiva (emocional) que surge como respuesta a situaciones frustrantes.
- Los tipos de agresividad no asociados al rechazo son: la agresividad relacional, aquella que se utiliza en interacción social para hacer daño o excluir a un sujeto y la agresividad proactiva, es decir, la que se produce para lograr un fin en concreto; pudiendo estar asociados estos dos últimos tipos con la popularidad (García-Bacete et al., 2014).

Por otro lado, estudios recientes indican que 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), no importando en esta afirmación el género de los sujetos y siendo igual de determinante para varones y mujeres (Van der Wilt et al., 2018).

También se ha demostrado que se encuentra más aislado el alumnado tímido (Sette et al., 2019) o con rasgos temperamentales de inhibición conductual (Druskin et al., 2023).

Por lo general, al tener una capacidad comunicativa más limitada, suelen tener menos amistades y de menor calidad, encontrándose más vulnerables ante sus pares (Lloyd-Esenkaya et al., 2020). De hecho, las probabilidades de establecer una amistad recíproca en el alumnado con trastornos del lenguaje, los más rechazados por problemas de comunicación (Sureda et al., 2021), son un 50% más bajas en comparación con el resto de los estudiantes (Chow et al., 2022). Además, la afinidad en el ámbito lingüístico puede desempeñar un papel significativo en la conexión emocional y en la construcción de amistades, ya que, al compartir un idioma común, se puede facilitar la comunicación efectiva, fomentar una comprensión mutua más profunda y contribuir a la creación de lazos amistosos sólidos (Chow et al., 2023). Es importante tener en cuenta que la competencia oral se desarrolla, sobre todo, en la etapa infantil y, por ello, estimularla en el aula es fundamental (Van der Veen et al., 2017). Además, el desarrollo lingüístico muchas veces está ligado al rendimiento escolar, empezando a ser más determinante como causa de rechazo en etapas superiores si éste es bajo (Wentzel et al., 2021).

En un estudio de García-Bacete, Marande, Muñoz-Tinoco & Jiménez-Lagares (2019) con alumnado del primer ciclo de primaria se constató que un 33.8% de los argumentos para rechazar a los iguales tienen que ver con la agresión (correspondiendo un 4.5% a agresión verbal, un 22.6% a agresión física y un 6.5% a intimidación), un 18% a conductas que producen una molestia al bienestar, un 17.5% son rechazados por tener conductas sociales y escolares problemáticas, también se aprecia un 14.1% rechazado por su identidad personal, un 7.1% por falta de familiaridad, un 3.6% por dominancia y un último 3.5% de alumnado que es rechazado por identidad social.

En una investigación similar, Sureda et al. (2009), estudian las diferencias por sexo en los motivos para rechazar a sus compañeros o compañeras, encontrando que los motivos más frecuentes que dan los varones para rechazar son: dominancia-superioridad (21.7%; en especial los ítems de prepotencia), agresión física (11.8%), ser pesado (9.5%). Otros motivos importantes, pero con menores frecuencias, son: me cae mal (8.4%), agresión verbal (8.2%), tonto-niñato o inmaduro (7.7%) y mal amigo (6.2%). Para las chicas, los motivos que expresan más frecuentemente son dominancia-superioridad (21.1%, especialmente prepotencia), tonto-niñato o inmaduro (9.7%), agresión verbal y agresión física, ambos con 9.1%. Me cae mal (8.5%); el aburrimiento/retraimiento (7.0%), ser pesado y molesto (6.5%) y desleal o poco recíproco (6.1%) son también motivos aludidos por las niñas para expresar rechazo.

En el caso contrario, Monjas et al. (2008) estudiaron los motivos más habituales del alumnado de primaria para preferir a los iguales, destacándose la simpatía, la diversión, la satisfacción mutua y la presencia de características importantes en una relación de amistad. Por ello, el desarrollo de las relaciones sociales es fundamental, encontrándose que, en el alumnado rechazado, es más negativo que las de los demás (Seland et al., 2021).

Estudiando las diferencias por sexo en los motivos de preferencia, Sureda et al. (2009), encontraron que el sexo masculino informa más frecuentemente que prefiere a sus iguales por: diversión (17.1%), amistad (16.6%), simpatía (16.3%) y actividades en común (16.0%). Otros motivos importantes, aunque con frecuencias inferiores, son el compañerismo (13%) y el caerse bien (7.9%). Las niñas, en cambio, manifiestan sus preferencias de forma más concentrada en los siguientes motivos: simpatía (23.8%), diversión (21.3%), amistad (19.3%). Otros motivos con menor frecuencia son: compañerismo (10.1%) y caerse bien (9%).

Teniendo en cuenta las características más habituales asociadas al rechazo o los motivos más usuales para preferir a los iguales (Monjas et al., 2008), cabe preguntarnos por las razones que expresa el propio alumnado de educación infantil para preferir o rechazar a sus compañeros, basándonos en el estudio similar de Sureda et al. (2009) sobre las razones que exponen estudiantes de primaria. Conocer la opinión del alumnado puede ser la base para incidir en aquellos aspectos que ayudan o dificultan la aceptación en este periodo de escolarización, razones que se conocerán en el primer estudio que se presenta en esta tesis doctoral (Martín-Antón, Molinero-González et al., 2024). Conociendo los motivos que expresan y teniendo en cuenta las aportaciones de distintos estudios sobre el fenómeno del rechazo, así como las intervenciones de prevención y reducción hasta la actualidad, y que se detallarán en apartados siguientes, se puede diseñar un programa que englobe todo ello para así adaptarlo a la etapa objetivo de este estudio: la educación infantil.

#### **1.4.2. Diferencias por género en el rechazo entre iguales**

Hace ya unos años, Cillesen et al. (1996) señalaban que los niños tienen el doble de probabilidad de ser rechazados que las niñas y la mitad de ser preferidos. El rechazo entre iguales, por tanto, afecta más a varones (Luis-Rico et al., 2020; Martín-Antón, Molinero-González et al., 2024; Messetti, 2020; Molinero-González, Martín-Antón, Carbonero-Martín, Arteaga-Cedeño & Rodríguez-Sáez, 2023), pudiendo llegar a ser triple el impacto negativo de los niños frente a las niñas (Suárez-García et al., 2018) y presentando la mitad de probabilidades de ser preferidos (Luis-Rico et al., 2020). De hecho, Monjas et al. (2014) encontraron en una muestra de 1351 alumnos del primer curso de primaria que el 64.8% del alumnado rechazado eran varones y el 35.2% mujeres.

En un estudio de García-Bacete, Marande, Muñoz-Tinoco & Jiménez-Lagares (2019) con alumnado del primer ciclo de primaria se apreció que las niñas emiten el 51.2% de los desagradados y reciben un 38.0% y los niños emiten un 48.8% de las nominaciones y reciben un 62.0%. Respecto de los desagradados emitidos por cada sexo, las niñas dirigen un 71.8% de razones negativas al sexo masculino y un 28.2% al femenino, y en los niños el 51.7% de las nominaciones negativas son a varones y el 48.3% restantes a mujeres. Respecto de los desagradados recibidos por cada sexo, las niñas reciben un 62% de un niño y un 38% de otras niñas. Y los niños, de los 1557 que reciben, el 59.3% provienen de una

niña y el 40.7% de otros niños. Además, el perfil de la distribución de motivos de rechazo y preferencia emitidos por los niños y las niñas es diferente (Sureda et al., 2009)

Bajo esta panorámica se analizan algunos hallazgos interesantes en lo que respecta a las relaciones entre los compañeros del aula teniendo en cuenta, como variable principal comparativa, el género (Muñoz-Tinoco et al., 2019): (a) casi todos los niños y niñas que tienen amistades poseen al menos una de su propio género y tres de cada cuatro estudiantes tienen amistades exclusivamente intra-género, (b) las relaciones entre dos géneros que se producen en el aula giran en torno al 25%, sin apenas diferencias entre varones y mujeres en su tendencia a la segregación en el ámbito de las relaciones de amistad, (c) únicamente entorno al 8% de las díadas de mejor amigo son entre una niña y un niño. Más del 50% de las díadas de mejores amigos son parejas de niña-niña, (d) casi la mitad de los grupos están formados solo por niñas y casi la tercera parte son exclusivamente de niños, que, generalmente son más grandes, (e) únicamente uno de cada cinco grupos es mixto y en éstos suele haber menos chicas que chicos y (f) es más frecuente la enemistad que se produce entre niños y niñas seguidas entre varones y siendo menos frecuentes las enemistades entre el género femenino. Podemos relacionar este dato con que las nominaciones negativas sean emitidas mayoritariamente hacia los varones, tanto por parte de ellos como por parte de ellas (García Bacete et al., 2010).

Unido a los argumentos anteriores, parece que existe una tendencia significativamente mayor a rechazar al género contrario, ya que, habitualmente, los niños rechazan a más niñas que a varones y, siguiendo esta inclinación, las niñas suelen rechazar más a los niños que a las compañeras de su mismo género (Hjalmarsson et al., 2023). Además, en esta etapa las niñas suelen involucrarse en más interacciones diádicas que los varones (Chow et al., 2023).

Por otro lado, en el contexto de las disparidades por género, en la etapa primaria, Sureda et al. (2009) describieron que aquellos individuos que son aceptados por su grupo suelen exhibir cualidades específicas que los hacen más o menos atractivos para sus pares. Las habilidades sociales, la empatía, la confianza en sí mismos, la apariencia física y la ausencia de ansiedad son atributos altamente valorados en el género femenino. Por otro lado, en el caso de los niños aceptados, se destacan por ser menos irritables, poseer habilidades atléticas más sólidas y demostrar una mayor tolerancia y asertividad.

### **1.4.3. Alumnado con necesidades educativas y rechazo entre iguales**

El alumnado con necesidades de apoyo educativo es aquel que, según la orden EDU/1152/2010, tienen una discrepancia respecto a sus compañeros, así como dificultades en diversos aspectos o riesgo de padecerlas, en todos los niveles: cognitivo, intelectual, emocional, conductual, sensorial, social, físico, del lenguaje, de comunicación, de lectoescritura o rendimiento académico. Un alto porcentaje de estudiantes con necesidades educativas son menos aceptados y más rechazados en comparación con sus pares sin necesidades (Freire et al., 2024; Gamboa et al., 2021; Monjas et al., 2014; Whal et al., 2022).

Por tanto, en general, es más habitual que el alumnado con necesidades de apoyo educativo se encuentre dentro de la tipología sociométrica de rechazados e ignorados, produciendo una distribución estadísticamente diferente en los grupos de promedios y preferidos. En este sentido, mientras el 9.2% de los niños sin necesidades son rechazados, aquellos con NAE forman el 29.2% de este tipo sociométrico. Sin embargo, el 15.2% de los niños sin necesidades son preferidos, frente al 4.7% del alumnado con NAE (Monjas et al., 2014). Datos similares se encuentran en la presente investigación, pues en un estudio se aprecia que un 35.5% del alumnado con NAE es rechazado y únicamente un 2.3% es preferido (Martín-Antón, Molinero-González et al., 2024), porcentajes similares al 32.6% del estudiantado rechazado en otra de las investigaciones que componen esta tesis doctoral (Molinero-González, Martín-Antón, Carbonero-Martín, Arteaga-Cedeño & Rodríguez-Sáez, 2023).

Se trata de un grupo bastante heterogéneo que, a pesar de ser más rechazado y menos aceptado por el grupo, generalmente, no difiere en sus niveles de sentido de pertenencia (Freire et al., 2024), aunque la situación de rechazo de este colectivo presenta algunas características habituales (Monjas et al., 2014): (a) El rechazo ocurre tanto en momentos de juego como en situaciones académicas (Frederickson & Furnham, 2004), (b) la percepción que tienen los docentes y familias respecto a la posición social de este alumnado es más positiva que la que expresan los compañeros del grupo, siendo mínimamente más acertada por los docentes de apoyo de estos estudiantes (Koster et al., 2007; Pijl & Frostad, 2010), (c) los docentes los suelen valorar como menos competentes, lo que puede suponer que se cumpla el fenómeno de la profecía autocumplida, (d) se encuentran más posibilidades de que este colectivo sea rechazado y no es habitual que

sean preferidos, (e) suelen sentirse más maltratados por sus compañeros (pegar, insultar, hacer rabiar) y (f) habitualmente tienen peor reputación social y se autoperciben más negativamente. El perfil reputacional de este alumnado presenta más agresión, aislamiento/retraimiento y especialmente menos prosocialidad, características que como describe Bierman (2004) son propias del estudiantado rechazado: estudiantes menos sociables, más agresivos-disruptivos y los más aislados.

Ser considerado diferente aumenta la probabilidad de ser objeto de rechazo o aislamiento social. Tener necesidades educativas o discapacidad incrementa el riesgo de victimización, ya que estas personas son categorizadas como vulnerables (Díaz-Aguado et al. 2013). Además, los problemas o comportamientos diferentes que pueda presentar este estudiantado también pueden aumentar el riesgo de experimentar rechazo entre compañeros y ser víctima de situaciones adversas en el entorno escolar (Donoghue et al., 2015).

Carter & Spencer (2006) en una revisión sistemática encontraron que tanto en las dificultades visibles (p.ej. espina bífida, parálisis cerebral, disfemia) como invisibles (p.ej. problemas de conducta, atención, hiperactividad) el alumnado que las presenta es habitualmente más rechazado que sus compañeros sin dificultades, excepto en el caso del alumnado que padece ceguera total, que muestra una menor incidencia de violencia por parte de sus iguales, invirtiéndose esta tendencia a medida que aumenta el resto de visión, por lo que su déficit parece que actúa más como factor de protección que de riesgo (Eguren et al., 2006).

Asimismo, existe la creencia de que el alumnado que exhibe habilidades motoras más avanzadas tiende a gozar de mayor popularidad y a establecer relaciones más positivas con sus compañeros, en contraste con aquellos que muestran menor competencia desde la perspectiva motriz (Rytioja et al., 2019), siendo habitual que muchos alumnos presenten necesidades de este tipo y, por tanto, puedan llegar a ser rechazados más fácilmente. Sin embargo, existe poca información sobre la relación entre las habilidades motoras y los cinco grupos de sociométricos, así como sobre cuánto interfiere en la autopercepción del estatus social (de Medeiros et al., 2021).

## 1.5. Proceso de formación del rechazo entre iguales

La situación de rechazo se forja ya en edades muy tempranas (Nergaard, 2020). Las personas generalmente no revelan abiertamente sus opiniones negativas hacia los demás (Bellmore & Cillessen, 2003), lo que hace complicada la detección del rechazo por parte de los iguales. A pesar de esto, parece que el alumnado utiliza esta información en cierta medida como base para evaluar sus relaciones con los demás.

La precisión en las evaluaciones diádicas implica identificar correctamente a aquellos compañeros y compañeras que les agradan y desagradan, basándose en la retroalimentación más explícita que proporciona por cada uno de ellos (Morrow et al., 2016). Es relevante destacar que algunos estudios han indicado que el alumnado rechazado tiende a nominar de forma negativa a aquellos iguales que no les agradan con más frecuencia que el alumnado de tipo sociométrico medio (García-Bacete, Marande & Schneider et al., 2019). En cambio, cuando los compañeros tienen que comentar los motivos por los que nominan de manera positiva a sus pares, suelen inferir la calidad de su relación, especialmente considerando que los eligen porque muestran comportamientos sociales hacia ellos (García-Bacete et al., 2018).

Pero ¿Cómo se forma y se mantiene el rechazo? La teoría transaccional de Coie (1990), sintetizada por García-Bacete et al. (2010) distingue en su modelo asociativo dos fases principales en el proceso del rechazo entre iguales:

- *Fase emergente*: en ella, las interacciones con los pares conllevan al rechazo inicial, donde las relaciones negativas son temporales y circunstanciales.
- *Fase de mantenimiento*: en la que el rechazo se va haciendo estable y se inicia su influencia en los patrones conductuales y cognitivos tanto del estudiante rechazado como del grupo de iguales. Se observa un aumento en la frecuencia, intensidad y generalización de las relaciones negativas.

Además de estas dos fases, se debe comentar el papel que tienen los iguales en el surgimiento del rechazo y en su mantenimiento posterior. En el aula surgen diversas interacciones que provocan el desarrollo paulatino de amistades, la formación de grupos, estructuras sociales y jerarquías. Este tipo de alumnado busca satisfacer dos necesidades fundamentales: una relacionada con la afiliación y el compartir y otra vinculada a la necesidad de control, autonomía y estatus (dominio y jerarquía). Priorizar estas

necesidades puede llevar a conflictos, provocando disparidades en los roles y estableciendo el tipo sociométrico de cada individuo. Este proceso da lugar al problema de la victimización y el rechazo entre los iguales. (García-Bacete, et al., 2014). De esta forma se crean grupos dentro del aula, con metas colectivas que no están escritas, pero que se entienden de forma implícita, de modo que, ante la percepción de amenazas a las normas, es común que el grupo reaccione con rechazo.

Por ello, se aprecia una fase inicial de rechazo en la que la conducta del estudiante y sus características se considerarían primarias, mientras que la del grupo sería secundaria. Posteriormente, a medida que el rechazo se estabiliza y consolida, los procesos grupales adquieren mayor relevancia, contribuyendo al mantenimiento del estatus de rechazo (Coie, 1990).

Por otro lado, es importante mencionar el significado de popularidad, un índice reputacional de la posición de un sujeto en las dinámicas de un grupo que, a diferencia de la aceptación o rechazo, no mide la cantidad de simpatía o antipatía recibida, sino la posición o el rol que asigna el grupo a una persona en particular (Bukowski, 2011). La reputación entre pares se refiere a las evaluaciones colectivas que un grupo realiza sobre las características personales de uno de sus integrantes. Bajo esta óptica, la reputación se configura como un fenómeno colectivo que se genera por procesos sociales (Emler, 2011).

Encontramos, por tanto, que el grupo acepta o rechaza ciertos comportamientos o características y que la reputación de un estudiante se puede producir como juicio colectivo de la clase (Bierman, 2004). La reputación se construye sobre la base de los comentarios y comportamientos que se reciben y que se emiten en las interacciones, así como por observaciones y extrapolaciones a partir de situaciones diversas. En este proceso evolutivo de definición de la reputación, diversos escenarios desempeñan un papel crucial, incluyendo el canal a través del cual se ha obtenido información sobre el estudiante, las diversas fuentes de esa información, la posición del grupo del que forma parte la persona que realiza el comentario, y otros aspectos relevantes (Hughes et al., 2001, adaptado por García-Bacete et al., 2014):

- *Interacciones directas con los iguales y los docentes*: la imagen del niño o niña se construye a través de su experiencia directa con los otros.

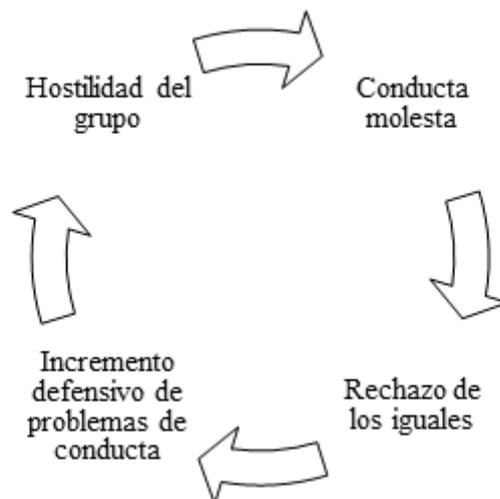
En este contexto, la manera en que un estudiante se comporta y las expresiones que utiliza desempeñan un papel fundamental en la formación de su reputación.

- *Formas de tratar a un sujeto en diferentes situaciones:* el docente y los compañeros se van a dirigir a un niño o niña de una forma determinada, por ejemplo, criticándole o elogiándole. Estas acciones se observan de forma directa por el resto de la clase y se va interiorizando. Esta dimensión es de suma importancia, ya que los adultos tienen la capacidad de regular conscientemente sus influencias en este proceso.
- *Escenarios sin la presencia del sujeto:* los comentarios que se escuchan sobre un niño o niña rechazado van creando una reputación, aunque los que lo escuchan no sean testigos de ello (rumores, comentarios, etiquetas). También, puede formarse observando cómo tratan al igual en escenarios diferentes.

Vistos los argumentos anteriores es posible afirmar que el grupo contribuye a que la situación del rechazo sea altamente estable, puesto que el proceso por el que se crean las reputaciones negativas y las propias conductas de rechazo hacia los sujetos producen el ciclo del rechazo (Bierman, 2004; Coie, 1990) el cual está condenado a continuar en el tiempo si no se interviene (García-Bacete et al., 2014).

**Figura 1.**

*El ciclo del rechazo (Adaptado por García-Bacete et al., 2014, a partir de Bierman, 2004).*



## **1.6. Consecuencias derivadas y estabilización del rechazo entre iguales**

La aceptación o rechazo de los iguales es uno de los determinantes más reconocidos del desarrollo y el ajuste social y personal (Mrug et al., 2012). Por el contrario, el rechazo es un factor de riesgo para la desadaptación, tanto presente, como futura, del alumnado (Rohner & Carrasco, 2014), afectando al bienestar psicológico (Timeo et al., 2019) y emocional (Nergaard, 2020) de los estudiantes.

Ser rechazado por los iguales del aula duele, tanto en sentido literal como estricto, pues se ha localizado que las bases neurológicas del dolor social son similares a las del dolor físico, estando involucrada la corteza cingulada anterior ante la percepción de peligro en ambas situaciones (Eisenberg et al., 2003; Eisenber & Lieberman, 2004).

Este fenómeno trae consigo una serie de consecuencias negativas tanto a corto como a largo plazo (García-Bacete et al., 2013): dificultades socioemocionales como la soledad, el aislamiento y un bajo rendimiento, así como problemas internalizados como una baja autoestima, ansiedad y depresión. Además, se observan impactos externos, como la disminución del compromiso académico (Juvonen et al., 2019), el abandono escolar y comportamientos antisociales (Bierman, 2004; Martín-Antón et al., 2016). De hecho, algunos estudiantes rechazados muestran una opinión negativa hacia sus centros debido a las situaciones que viven por su estatus sociométrico (Rodríguez-Gudillo et al., 2022).

No obstante, en cuanto el efecto del rechazo sobre la autoestima, se encuentra que generalmente la autoestima aumenta y se refuerza tras las experiencias de aceptación con los demás, pero, aparentemente, no se ve afectada e incluso puede llegar a fortalecerse con la experiencia del rechazo, siendo hipotéticamente posible porque la necesidad de pertenencia es tan importante que se desarrollan mecanismos de protección frente a la amenaza (García-Bacete et al., 2014).

Otras investigaciones se han centrado en los problemas que a nivel biológico pueden suceder. Si se consulta el inventario infantil de estresores cotidianos se puede conocer, gracias a los estudios de neurociencia y endocrinología, que en los episodios de rechazo se activa el área del cerebro que capta el dolor y se producen cambios en la hormona del estrés y el cortisol (Trianes et al., 2009). Por otro lado, las vivencias psicóticas, como las alucinaciones, son comunes en algunos estudiantes y han sido vinculadas a la victimización. El equipo de Steenkamp et al. (2021) observó que ocupar posiciones

desfavorables dentro de las redes de rechazo entre iguales, pero no en las redes de aceptación entre iguales, se asoció con un mayor riesgo de experimentar alucinaciones en el futuro. Asimismo, la existencia precoz de problemas emocionales o conductuales incrementa la probabilidad de desarrollar un trastorno mental en fases posteriores del desarrollo (Widiger et al., 2009). Estos aspectos, por tanto, impactan en el desarrollo conductual, cognitivo, social y emocional del alumnado (Herd & Kim-Spoon, 2021; Morales et al., 2019; Zarra-Nezhad et al., 2019).

Una de las consecuencias que también se han asociado tradicionalmente al estudio del rechazo ente iguales es la victimización. La victimización se define como una situación en la que una persona experimenta conductas negativas persistentes por parte de uno o varios iguales (Bondu et al., 2016; Harbin et al., 2019), de edad similar, siendo la mayoría de estas agresiones evidentes en el ámbito escolar (Wu et al., 2015).

En los últimos tiempos, se ha registrado un marcado aumento en los estudios relacionados con la victimización en la escuela (Cava et al., 2010; Kljakovic & Hunt, 2016; Pouwels et al., 2016). Este fenómeno puede manifestarse de manera *directa* a través de actos verbales agresivos (p.ej. gritos, burlas e insultos) y físicos (p.ej. pegar, empujar), así como de manera *indirecta o relacional*, empleando métodos más sutiles como la exclusión social del grupo (Cava & Buelga, 2018; Mehari & Farrell, 2015; Troop-Gordon, 2017).

Este problema refleja una clara relación positiva con la violencia escolar (León-Moreno et al., 2019), aportando graves consecuencias para el bienestar psicosocial de las víctimas, y en necesidades psicológicas básicas de competencia, relación y autonomía (Menéndez-Santurio et al., 2020) incluso problemas de depresión (Palomares-Ruiz et al., 2019). Por ello, resulta imperativo introducir programas de intervención, ya que la victimización entre pares muestra una persistencia notable a lo largo del tiempo, y algunos estudiantes experimentan de manera constante, durante varios años académicos, agresiones físicas, verbales y relacionales por parte de sus coetáneos (Pouwels et al., 2016).

Siguiendo con los efectos de duración y cronicidad, es esencial considerar que experimentar el rechazo tiene una persistencia significativa (LoParo et al., 2023), ya que aproximadamente la mitad de los estudiantes que son rechazados en educación primaria, lo siguen siendo en etapas posteriores (García-Bacete et al., 2008). Esta persistencia del

estatus sociométrico a lo largo del tiempo adquiere una relevancia particular, ya que refuerza la influencia del estatus social en los resultados de los estudiantes (Geukes et al., 2018; Ilmarinen et al., 2019).

Según el metaanálisis realizado por Cillessen et al. (2000), la estabilidad del rechazo es la más alta de todos los tipos sociométricos, tanto a corto como a largo plazo. En término medio, alrededor del 50% de los menores populares y rechazados mantienen su estatus entre un año y otro, mientras que la estabilidad de los estatus ignorado y controvertido tiende a ser más baja (Cillessen et al., 2000). De hecho, García-Bacete et al. (2010) indican que hay entre un 45% y 75% de mantenimiento del rechazo a corto plazo y una media de 30% de prevalencia en 4 o 5 años más tarde (Coie & Dodge, 1983); pues la estabilidad se incrementa con la edad (Marande et al., 2011).

No obstante, aunque, como hemos visto anteriormente, el rechazo es un problema con una elevada resistencia a ser cambiado o eliminado de las aulas, a estas edades aún no es crónico, ya que los grupos sociales están cambiando constantemente y los estudiantes están aprendiendo muchas de las habilidades sociales que pueden hacerlos resistentes a la frustración con respecto a sus iguales (Martín-Antón et al., 2016), por lo que aún se puede modificar este problema.

### **1.7. Intervención para prevenir y reducir el rechazo entre iguales**

La escuela desempeña un papel fundamental en la formación del alumnado y uno de sus objetivos primordiales es facilitar el desarrollo de una actitud responsable entre los estudiantes. Esta actitud implica la habilidad para asumir la responsabilidad de sus acciones de manera adecuada, adaptándose a las normas sociales establecidas (Martín-Antón et al., 2020). Para poder adaptarnos a las normas sociales no escritas es necesario fomentar la competencia social, ya que contribuye a cultivar un comportamiento prosocial que se distingue por abordar y solucionar de manera efectiva los desafíos interpersonales. Esto implica el entrenamiento en competencia emocional (Arteaga-Cedeño et al., 2022; Estrada-Fernández et al., 2023) y el desarrollo de habilidades como la empatía y el autocontrol, conduciendo a relaciones sociales más saludables y un rendimiento académico mejorado (Frey et al., 2000).

Son varios los programas desarrollados en educación infantil para entrenar y favorecer la competencia social desde las primeras etapas (Arón 1996; Justicia et al.,

2008; Monjas 2002, 2016, 2017; Webster-Stratton & Reid, 2004). En el desarrollo de estos programas se ha demostrado que la formación en habilidades sociales resulta eficaz en la instrucción de comportamientos socialmente competentes (January et al., 2011). Por ello, resulta imperante trabajar por el desarrollo de la competencia social en el alumnado, pues predice un adecuado ajuste social en su vida futura con las consecuencias positivas que esto conlleva para la sociedad (Fernández et al., 2012).

Algunos resultados que se han obtenido en educación infantil al promover programas en la mejora de la competencia social y la convivencia del alumnado muestran una mayor capacidad para cooperar, compartir, escuchar y respetar a los demás. También mejoras en la capacidad de pedir ayuda cuando la necesitan, pedir perdón, reconocer los sentimientos de los demás, aumentan los niveles de atención, adaptarse mejor socialmente y ser más independientes en la realización de las actividades (Benítez, et al., 2011; Fernández et al., 2011).

Esta tesis doctoral se apoya ampliamente en el desarrollo de la competencia social y emocional del alumnado, así como en la disminución de las conductas no prosociales con la finalidad de prevenir y reducir el rechazo. Sin embargo, es importante conocer cómo se ha abordado tradicionalmente el estudio y la intervención del rechazo entre iguales, fundamentalmente de dos formas distintas (Villanueva et al., 1998): por un lado, encontramos un planteamiento focalizado en las *características personales* que posee el alumnado rechazado, es decir, dificultades específicas en el procesamiento de la información social que hacen que no se comporten de un modo competente y socialmente hábil con sus iguales (conductas de aislamiento, agresividad, falta de prosocialidad), enfrentando problemas por carencias en su desempeño social (Dodge & Feldman, 1990). Por el otro lado, un planteamiento que incluye los *procesos grupales* que también influyen en el problema del rechazo (Hymel et al., 1990), añaden que un estudiante puede llegar a ser rechazado, no únicamente por sus características personales, sino también por los procesos grupales que se producen en el contexto como estereotipos, reputación social o prejuicios (Coie, 1990; Escobar et al., 2011; Villanueva et al., 2002).

Las primeras intervenciones que se realizaron tenían su foco de atención en el propio estudiante rechazado y, principalmente, trataban de formar al sujeto en una mejora de sus habilidades sociales (Monjas, 1993). Tras estas primeras intervenciones empezaron a desarrollarse programas que además de ayudar al alumnado a desarrollar un repertorio

adecuado de habilidades prosociales trataban de disminuir en ellos los comportamientos que no agradaban al grupo de iguales como agresividad, hiperactividad, ansiedad, evitación, etc. (Rubin et al., 2006). El siguiente avance tuvo que ver con la inclusión de las familias, docentes y otros agentes en las propuestas, para así crear programas de intervención multinivel, multicomponente, multiagente, longitudinales, ecológicos, globales y comprometidos (Marande et al., 2014).

Bierman & Powers (2009) describieron una serie de etapas en lo que respecta a las intervenciones y que fue sintetizada por García-Bacete et al. (2014):

- a) *Primera etapa* (desde el principio de los 70 hasta mediados de los 80): se centró en los programas de entrenamiento de habilidades sociales, ya que se pensaba que las dificultades prosociales eran las responsables del problema del rechazo.
- b) *Segunda etapa* (desde la mitad de los 80 hasta mediados de los 90): estudió de forma exhaustiva la diferencia entre ser rechazado y ser ignorado y trató de disminuir las conductas que no gustaban a los iguales; además de mejorar, como en la etapa anterior, el repertorio de habilidades sociales del individuo.
- c) *Tercera etapa* (desde la mitad de los 90 hasta principios del 2000): se dedica tiempo a la investigación de la estabilidad del rechazo. También se observa que el rechazo crónico entre iguales puede venir unido a otros problemas en la conducta, déficits de atención, dificultades académicas y otras alteraciones que pueden contribuir a su origen. Además, se muestra la necesidad de incorporar otros agentes en las intervenciones como a las familias, los iguales y los docentes.

Considerando los dos escenarios primordiales que generan el rechazo (Villanueva et al., 1998), podemos afirmar que este problema emerge inicialmente debido a la interacción entre variables individuales del sujeto (carencia de habilidades sociales, comportamientos disruptivos, rasgos atípicos, entre otros) y variables contextuales (Hymel et al., 1990) (valores del grupo, características de los pares, manifestaciones de hostilidad, etc.). Por consiguiente, es fundamental diseñar una estrategia que aborde ambas dimensiones (individual y grupal) para abordar efectivamente la problemática del rechazo. La implementación de intervenciones ecológicas que se enfoquen tanto en el individuo afectado por el rechazo en particular, como en el contexto en el que se desenvuelve, han demostrado generar un alto grado de interacciones y participación entre iguales en el entorno escolar, lo cual se vincula con niveles más bajos de violencia en el ámbito escolar (Crespo-Ramos et al., 2017).

Las intervenciones deben desarrollar en los estudiantes un nivel suficiente de competencia psicosocial que ayude a prevenir el comportamiento antisocial (Shin et al., 2019), puesto que en España son bastante limitados los programas de prevención universal que trabajan de forma sistemática con alumnado de educación infantil (Pichardo et al., 2016).

Resulta fundamental mencionar la importancia del juego en las intervenciones, pues es esencial en el desarrollo de las interacciones con los iguales y fomenta la adquisición de las habilidades sociales. Diferentes investigaciones han tratado de potenciar la amistad entre los iguales a través de diversos tipos de intervenciones entre las que podemos destacar algunas de ellas en la síntesis realizada por García-Bacete, Marande & Mikami (2019):

- *Grupos de amistad*: formados por un estudiante que tiene dificultades sociales, cinco o seis compañeros o compañeras de clase que se presenten como voluntarios y un adulto que actúe como facilitador. En sesiones de aproximadamente una hora por semana los estudiantes ensayan habilidades de competencia social. Un ejemplo de esta modalidad se encuentra en el *Proyecto Fast Track* (Lavallee et al., 2005).
- *Programas de formación de padres*: para mejorar las relaciones entre los compañeros y compañeras también es importante implicar a la familia (Dishion & Stormshak, 2007). Los docentes, formados, tratan de enseñar habilidades de juego y conversacionales a sus hijos e hijas, es decir, son proveedores de relaciones y situaciones de juego.
- *Parejas de estudiantes como peer-paired* (Bierman et al., 1996): se trata de colocar juntos a un estudiante en situación de riesgo y otro sin problemas relacionales, cambiando estas parejas cada semana.
- *Parejas de estudiantes como buddy pairing* (Hoza et al., 2003): esta estrategia consiste en emparejar al alumnado que pueda potencialmente desarrollar una amistad, de tal forma que realicen actividades juntos en tiempos libres como el recreo, sentarse en el autobús si van de excursión, etc. Esta experiencia incrementa las posibilidades de que los pares se conozcan y vayan ganando amistades.
- *Parejas de estudiantes/pair therapy*: el programa de terapia entre iguales fue desarrollado por Selman (1980), consiste en emparejar a dos niños o niñas que tienen dificultades de relación en un escenario de juego con supervisión, siempre

bajo unos criterios que garanticen que el emparejamiento sea eficaz para el desarrollo social de ambos. En esta situación se pone el foco en la calidad de las interacciones de los estudiantes, para ayudar así a desenvolverlas de una forma correcta.

Los argumentos aportados sugieren que el estudio de las interacciones entre iguales ha ganado importancia significativa en las últimas décadas, una tendencia impulsada por el inicio cada vez más temprano de la escolarización (Luis-Rico et al., 2020), pues, aunque la etapa de educación infantil no sea obligatoria, cada vez son más los estudiantes que comienzan su escolarización en este periodo (OECD, 2022). Debido a ello, es urgente implementar medidas precoces de intervención, destinadas a cultivar en el alumnado habilidades sociales sólidas que no solo prevengan conductas antisociales, sino que también fomenten la mejora del entorno social y la convivencia (Linero et al., 2019).

Prevenir el rechazo entre iguales inicia con establecer relaciones sociales adecuadas entre los estudiantes, lo que favorece la adquisición de aprendizajes diversos y un desarrollo personal ajustado (Rodríguez-Carrillo et al., 2018). Son múltiples las variables que influyen en la calidad y cantidad de estas interacciones (Lecce et al., 2017) como, por ejemplo: un adecuado desarrollo del lenguaje (Sureda et al., 2021), ciertos rasgos temperamentales, como la emocionalidad positiva y negativa, habilidades cognitivas como la competencia emocional (Dollard et al., 2017) o las propias características personales del estudiante o los roles de género (Martín-Cabrera et al., 2021).

En cuanto a los contenidos es fundamental citar diferentes habilidades que hay que trabajar en los programas de intervención, estas son (Bierman, 2004):

- *La participación social*: fomentar que el estudiante aprenda con los demás a divertirse y se sienta feliz y cómodo interactuando con sus iguales.
- *La comprensión emocional*: no solamente ser conscientes de los sentimientos propios, sino también ser capaces de reconocer los ajenos y actuar de forma adecuada ante ellos.
- *El comportamiento prosocial*: promover habilidades de trabajo en equipo, siendo empático y agradable con los demás.
- *El autocontrol*: se debe trabajar, sobre todo, disminuyendo de forma paulatina las reacciones desacertadas (agresiones, gritos, rabietas), esto es posible fomentando el uso de diferentes técnicas reguladoras del enfado, la ansiedad y la frustración.

- *Las habilidades de comunicación:* es fundamental ayudar al alumnado a promover la escucha activa hacia los demás, no solamente de aquellos temas que les interesen, sino de cualquier argumento de su igual.
- *El juego limpio:* desde pequeños tienen que aprender a perder en los juegos, entendiendo cualquier actividad deportiva o competitiva como una oportunidad lúdica sin enfrentamientos, trampas o violencia.
- *Habilidades de solución de problemas sociales:* es importante el alumnado vaya siendo capaz de identificar los problemas y entenderlos.

Por otro lado, la calidad de las relaciones profesorado-alumnado se ha mostrado como un factor protector frente al incremento de problemas internalizantes y/o externalizantes, a la vez que estimula la conducta prosocial en el alumnado (Longobardi et al., 2019) e influye positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Rodríguez-Saltos et al., 2020). Para que surjan esas conexiones relacionales y emocionales significativas entre estudiantes y docentes se deben producir interacciones prolongadas (Fraire et al. 2013; Longobardi et al., 2016). En la misma línea, algunos trabajos señalan también que los docentes desempeñan un importante papel de mediación en los conflictos entre iguales, corrigiendo algunas conductas y fomentando otras (Gastaldi et al., 2015). Por ello, una buena calidad en la relación docente-estudiantado es un factor protector frente al riesgo de exclusión del grupo (Marengo et al., 2018), así como para una adecuada adaptación educativa (Longobardi et al., 2016). No obstante, es importante destacar que, para el profesorado, desarrollar este tipo de relación es habitualmente más complejo con el alumnado que muestra menos control, mayor inquietud y reacciones impulsivas o con aquellos con conductas prosociales más disminuidas (Freire et al., 2020).

Según García-Bacete et al. (2014) las intervenciones para prevenir y reducir el rechazo entre iguales han tener las siguientes características:

- Deben trabajar y fomentar aspectos relacionados con el *self*, es decir, con el conocimiento de sí mismo y de las emociones.
- Deben llevarse a cabo interviniendo, tanto de forma individual como en grupo. Se ha de trabajar con el alumnado rechazado en particular y con el grupo que contribuye a su estabilización en general.

- Se ha de reforzar el papel de los adultos, tanto de los equipos de profesorado, como de las familias. La puesta en práctica de estrategias docentes y la implicación familiar es fundamental.
- Se ha de establecer una continuidad en las intervenciones.
- Deben tener una perspectiva situacional, es decir, cada clase y cada estudiante es una realidad diferente, un caso concreto al que dar respuesta en un contexto determinado. Reconocer la heterogeneidad del alumnado resulta fundamental.

Teniendo en cuenta los argumentos expuestos se deben crear programas de intervención que impliquen a todo el alumnado, profesorado y familias (Canfield et al., 2023; Shin, 2019). Estos programas deben fomentar el desarrollo de las habilidades sociales (Monjas, 2016, 2017) y la inteligencia emocional de cada estudiante (Arteaga-Cedeño et al., 2022), ya que un apropiado control emocional y de la conducta le facilitará la adaptación al entorno (Estrada-Fernández et al., 2023) y contribuirá significativamente al rendimiento académico, el autocontrol y la sociabilidad (Mancini et al., 2017).

A pesar de que, generalmente, los programas de formación inicial del profesorado dedican poco tiempo al desarrollo de habilidades para gestionar conductas problemáticas y disruptivas en el aula (L'Écuyer et al., 2021), resulta fundamental incluir actividades y prácticas que ayuden a controlar los comportamientos agresivos y molestos, profundizando en el autoconocimiento y autocontrol emocional (Cuenca-Sánchez & Mendoza-González, 2017). Estas conductas van ligadas a una mejora de la responsabilidad social, por lo que potenciar la autonomía del alumnado, el respeto por el entorno y el desarrollo prosocial son retos fundamentales (Martín-Antón et al., 2020).

Se deben fomentar las situaciones de juegos compartidos que favorezcan la participación de todo el alumnado (Sjöblom et al., 2020), para ello también se puede aprovechar el tiempo de recreo, porque en él se producen relaciones informales, pero dentro de un contexto formal, de carácter lúdico (Rodríguez-Medina et al., 2016). Además, se deben fomentar los intercambios entre distintos géneros, pues fomentan su desarrollo social (Fabes et al., 2018). También es importante generar situaciones de comprensión de los demás, conductas empáticas y actitudes prosociales que ayudarán a que los estudiantes sean más queridos por sus coetáneos (Chávez et al., 2022).

Los docentes pueden favorecer contextos y entornos que ayuden a conocerse entre el alumnado (Nergaard, 2020), por ejemplo, actividades en grupos, en diadas y disposiciones compartidas en el aula, como los propios asientos de clase (De Vroey et al., 2015; Wang et al., 2019). Además, por ser un colectivo bastante vulnerable, se debe prestar importancia al alumnado con necesidades educativas, realizando intervenciones más intensas e individualizadas (Ferreira et al., 2019).

Por ello, el programa de intervención que se ha diseñado y aplicado en esta investigación tiene en cuenta las características que deben incluir las intervenciones para prevenir y reducir el rechazo (García-Bacete et al., 2013); también las estrategias y competencias docentes que pueden disminuir el fenómeno y, por último, los contenidos que deben incluir las intervenciones (disminución de la agresividad, trabajo de la amistad, mejora de la comunicación, impulso de la cooperación, regulación emocional, desarrollo de habilidades sociales). Todo ello unido al conocimiento de la información real de cada clase, adaptando el programa al contexto y realidades de cada docente y a la configuración de cada aula; pues conocer los motivos concretos por los que el alumnado en las primeras etapas no acepta a algunos compañeros y compañeras ofrece pistas fundamentales para saber por dónde se ha de empezar a intervenir (García-Bacete, Marande, Mikami et al., 2019). Trabajando estas y otras habilidades transversales será posible una mejora de la competencia social y emocional como medio para la prevención de problemas de relaciones entre iguales en el aula y la victimización física (Godleski et al., 2015).

# **CAPÍTULO 2**

## **OBJETIVOS**



# Capítulo 2

## 2. Objetivos

### 2.1 Objetivos generales

Previamente a la presentación de las publicaciones que componen esta tesis doctoral se indican los objetivos que motivaron la realización de este trabajo de investigación. El objetivo principal que se ha perseguido es estudiar el rechazo entre iguales en educación infantil: identificando las variables asociadas (género, necesidades educativas, victimización, competencia social y antisocial, situaciones sociales problemáticas) y profundizando en las razones que dan los propios estudiantes para aceptar o rechazar a sus coetáneos. Para, posteriormente, diseñar e implementar un programa de intervención en competencia socioemocional y estrategias docentes, aplicado previamente en su forma piloto, y así prevenir y reducir el rechazo entre iguales en las primeras etapas de escolarización. Este objetivo se desarrolla en los siguientes específicos:

1. Examinar la distribución sociométrica y tipo de relaciones del alumnado.
2. Profundizar en las razones del alumnado para preferir o rechazar a sus compañeros.
3. Analizar las relaciones entre rechazo y otras variables personales y contextuales.
4. Formar al profesorado en habilidades docentes efectivas y en estrategias didácticas prácticas y eficaces a través de un programa de intervención en competencia socioemocional, aplicado previamente de forma piloto.
5. Aplicar y medir la eficacia del programa de intervención en competencia socioemocional y estrategias docentes, diseñado en su totalidad, para la prevención y reducción del rechazo entre iguales.

### 2.2 Correspondencia entre objetivos y publicaciones

En la **tabla 1** se muestra una relación de los objetivos que persigue esta tesis doctoral y su correspondiente desarrollo en las tres publicaciones que conforman este compendio.

**Tabla 1***Correspondencia entre objetivos de la investigación y las publicaciones*

Objetivos	P. 1	P. 2	P. 3
1.Examinar la distribución sociométrica y tipo de relaciones del alumnado.	X	X	X
2.Profundizar en las razones del alumnado para preferir o rechazar a sus compañeros.	X		
3.Analizar las relaciones entre rechazo y otras variables personales y contextuales.	X		X
4.Formar al profesorado en habilidades docentes efectivas y en estrategias didácticas prácticas y eficaces a través de un programa de intervención en competencia socioemocional, aplicado previamente de forma piloto		X	X
5.Aplicar y medir la eficacia del programa de intervención en competencia socioemocional y estrategias docentes, diseñado en su totalidad, para la prevención y reducción del rechazo entre iguales.			X

El propósito principal que se persigue en la primera publicación de este documento consiste en examinar la distribución sociométrica obtenida (alumnado preferido, medio, ignorado, controvertido y rechazado) de una muestra extensa de estudiantes del segundo ciclo de educación infantil, acorde con el objetivo 1. Además, se contrastan estos resultados con los hallazgos de otras investigaciones realizadas con estudiantes de la misma etapa educativa, tomando en consideración variables como el género, el nivel de escolarización y la presencia o ausencia de necesidades específicas de apoyo educativo. También, se analizan los fundamentos de las elecciones de preferencia o rechazo, centrándose especialmente en las diferencias de género, correspondiente al objetivo 3 de esta tesis doctoral. Por último, se profundizará en los motivos que da el alumnado del segundo ciclo de educación infantil para aceptar o rechazar a sus iguales, correspondiendo con el objetivo 2. Razones que serán fundamentales para tenerlas en cuenta en el diseño e implementación de estrategias en el aula para prevenir y reducir el rechazo, incidiendo también, indirectamente, en los objetivos 4 y 5 de esta investigación.

La segunda publicación que compone este compendio estudia la tipología sociométrica presente en dos aulas de educación infantil, correspondiente al objetivo 1, con el fin principal de implementar estrategias docentes y actividades prácticas que

contribuyan a mejorar las relaciones entre los estudiantes mediante la aplicación de un programa en competencia socioemocional piloto, por lo que se centra específicamente en el objetivo 4.

La última publicación que se presenta, el artículo 3, engloba la mayor parte de los objetivos propuestos en esta tesis doctoral, fundamentándose en las publicaciones anteriores. Los propósitos de esta investigación son identificar el alumnado que experimenta rechazo (objetivo 1) e investigar las relaciones entre el rechazo y otras variables personales y contextuales (victimización, comportamiento social, conducta antisocial, etc.), correspondiente al objetivo 3, con el fin de implementar un programa de intervención en competencia socioemocional y estrategias docentes orientado a prevenir y disminuir este problema (objetivos 4 y 5), contrastando los resultados entre los grupos experimental y control, evaluando su efectividad (objetivo 5).



# **CAPÍTULO 3**

## **PUBLICACIONES**



# Capítulo 3

## 3. Publicaciones

Como méritos principales de esta tesis doctoral se presentan en el capítulo las tres publicaciones que son parte del resultado de la investigación. Teniendo en cuenta el *Scimago Journal & Country Rank (SJC)* y el índice *Journal Citation Reports (JCR)*, las publicaciones se encuentran en los cuartiles: Q1, Q3 y Q2. Los manuscritos que se incluyen en este capítulo se presentan en español y/o inglés según su idioma de publicación original, siendo presentados en ambos idiomas si así han sido publicados. A continuación, se adjuntan las referencias de los tres artículos que componen este compendio:

### Artículo 1.

Martín-Antón, L. J., Molinero-González, P., Carbonero-Martín, M. A., & 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 XXI*, 27(1), 323-352. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36780>

### Artículo 2.

Molinero-González, P., Martín-Antón, L. J., Carbonero-Martín, M. A., & 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>

### Artículo 3.

Molinero-González, P., Martín-Antón, L. J., Carbonero-Martín, M. A., Arteaga-Cedeño, W. L., & Rodríguez-Sáez, J. L. (2023). The Effectiveness of an Intervention Programme for Reducing Peer Rejection in Early Childhood Education. *Children*, 10(11), Article 1826. <https://doi.org/10.3390/children10111826>



# **ARTÍCULO 1**

**3.1. Sociometric distribution in Early Childhood Education: reasons for peer acceptance and peer rejection / Distribución sociométrica en Educación Infantil: razones de aceptación y rechazo a los iguales.**



### 3.1.1. 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 la de rechazo hace 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*

### 3.1.2. 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*

### 3.1.3. Estándares de calidad de la revista *Educación XXI*

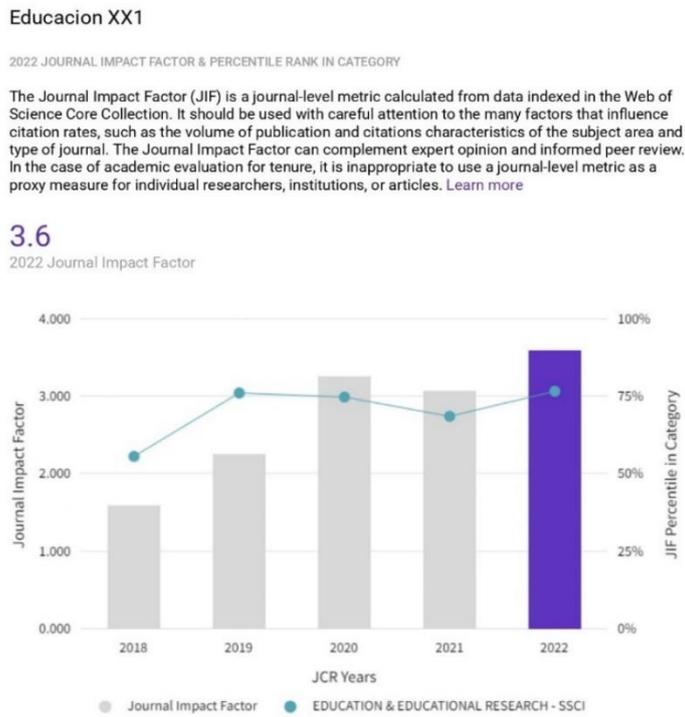
*Educación XXI* (eISSN: 2174-5374 / ISSN: 1139-613X) es una revista semestral que publica en español o en inglés. Se trata de una publicación científica promovida y editada por la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Comenzó su andadura en 1998, ligada al Decanato de la Facultad de Educación. Desde el primer número, se ha dirigido a la difusión de ensayos, trabajos de carácter científico y experiencias educativas innovadoras en todos los campos y contextos de intervención educativa. En este sentido, ha sido testigo de la evolución de la educación en estas últimas décadas, a la vez que reconocido medio de difusión de los avances en la investigación y la innovación en educación, tanto a nivel nacional como internacional. Sus contenidos son accesibles a texto completo y de forma gratuita.

Es una revista con factor de impacto internacional en *Journal Citation Reports* (JCR). En la última edición de este ranking (2022) la revista se ha posicionado en el primer cuartil (Q1) de la categoría *Education & Educational Research*. *Educación XXI* ocupa el primer cuartil (Q1) en la categoría *Education* de *Scimago Journal & Country Rank* (SJR). La revista también ocupa el primer cuartil (Q1) en el ranking de visibilidad e impacto de revistas científicas españolas de Ciencias de la Educación con Sello de Calidad FECYT y en Dialnet Métrica. Se adjunta la información de indexación más detalladamente:

- **Journal Citations Reports 2022:** esta revista se encuentra dentro de la plataforma Web Of Science, en la base de datos *Social Science Citation Index* (SSCI). Presenta un *Journal Impact Factor*: 3.6, posición 63 de 269 revistas en la categoría *Education & Educational Research*, correspondiente al primer cuartil (Q1); *Journal Citation Indicator*: 2.08.
- **Scopus 2022:** *CiteScore*: 6.7; *Scimago Journal Rank*: 0.958, posición 107 de 1469 revistas en la categoría *Education*, correspondiente al primer cuartil (Q1); *Source Normalized Impact per Paper*: 2.253.
- **Índice Dialnet de Revistas 2022:** impacto: 3.35, posición 4 de 232 revistas en la categoría *Educación*, correspondiente al primer cuartil (Q1).
- **Ranking de revistas con sello de calidad FECYT 2022:** puntuación: 54.43, posición 5 de 76 revistas en la categoría de *Ciencias de la Educación*, correspondiente al primer cuartil (Q1).

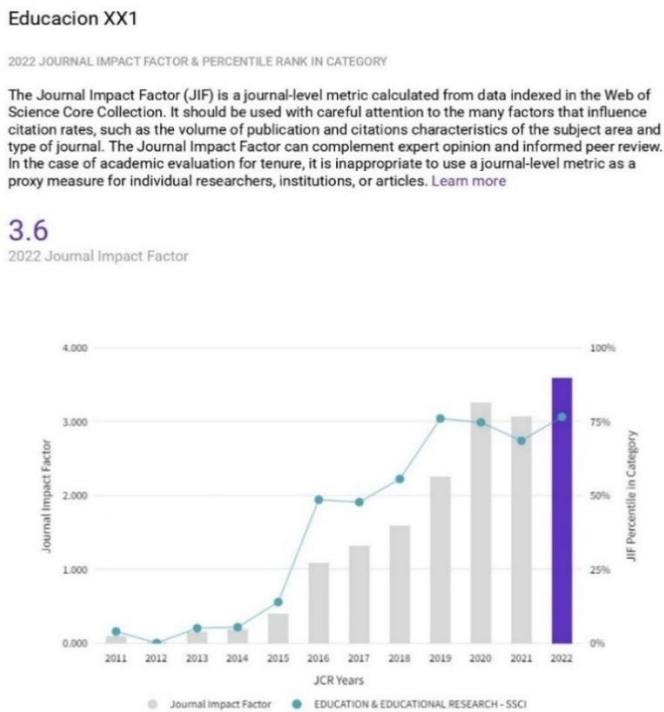
**Figura 2.**

*JIF 1 de Revista Educación XXI. Fuente: Clarivate.*



**Figura 3.**

*JIF 2 de Revista Educación XXI. Fuente: Clarivate.*



## Figura 4.

*Citaciones Revista Educación XXI. Fuente: Clarivate.*

### Educacion XX1

#### CITATION DISTRIBUTION

The Citation Distribution shows the frequency with which items published in the year or two years prior were cited in the JCR data year (i.e., the component of the calculation of the JIF). The graph has similar functionality as the JIF Trend graph, including hover-over data descriptions for each data point, and an interactive legend where each data element's legend can be used as a toggle. You can view Articles, Reviews, or Non-Citable (other) items to the JIF numerator. [Learn more](#)

ARTICLE CITATION MEDIAN

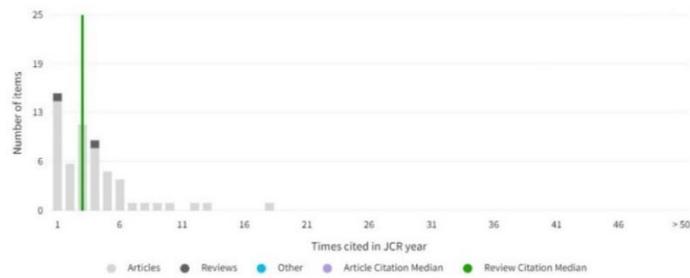
**3**

REVIEW CITATION MEDIAN

**2.5**

UNLINKED CITATIONS

**14**



#### 0 times cited

ARTICLES

**9**

REVIEWS

**0**

OTHER

**3**



## **ARTÍCULO 2**

### **3.2. Estrategias docentes para reducir el rechazo entre iguales en educación infantil: aplicación piloto**



### 3.2.1. Resumen

Las relaciones en la infancia son fundamentales para que los estudiantes alcancen su desarrollo integral. En cambio, a veces estas relaciones son deficitarias, como ocurre con aquellos que son rechazados por sus compañeros/as, fenómeno que afecta aproximadamente a un 10-15% del alumnado. Este problema, además de ser muy incapacitante por su cronicidad, es complejo de detectar por los adultos lo que provoca un retraso en medidas de prevención e intervención. Este estudio presenta la situación de rechazo entre iguales que encontramos en una muestra de 44 alumnos/as de educación infantil, de dos aulas y centros diferentes, en los que se forma a sus tutoras, para poner en práctica estrategias docentes bajo un programa piloto destinado a la mejora de la competencia socioemocional y ambiente del aula para reducir el rechazo entre iguales. Los resultados dan indicios de que la realidad de muchos alumnos y alumnas que sufren rechazo puede mejorar con la aplicación de estrategias docentes y actividades prácticas, siendo las mismas valoradas de forma positiva en los resultados de las encuestas docentes. Este estudio y los datos obtenidos llevan a una mejora del diseño del programa para aumentar la prevención y reducción del rechazo entre iguales en educación infantil de una muestra más amplia con una intervención más intensiva.

**Palabras clave:** *relaciones entre pares, educación de la primera infancia, estrategias educativas, competencias para la vida, rechazo entre iguales, programa de intervención piloto, competencia socioemocional.*

### 3.2.2. Abstract

Relationships in childhood are fundamental for students to achieve their full development. However, sometimes these relationships are deficient, as is the case with those who are rejected by their peers, a phenomenon that affects approximately 10-15% of pupils. This problem, as well as being very disabling due to its chronic nature, is difficult for adults to detect, which leads to a delay in prevention and intervention measures. This study presents the situation of peer rejection found in a sample of 44 infant education students from two different classrooms and centres, in which their tutors were trained to implement teaching strategies under a pilot programme aimed at improving socioemotional competence and classroom environment to reduce peer rejection. The results give indications that the reality of many students who suffer rejection can be improved with the application of teaching strategies and practical activities, which are positively evaluated in the results of the teacher surveys. This study and the data obtained lead to an improvement of the programme design to increase the prevention and reduction of peer rejection in early childhood education in a larger sample with a more intensive intervention.

**Keywords:** *peer relationship, early childhood education, educational strategies, basic learning needs, peer reject, pilot intervention programme, socioemotional competence.*

### 3.2.3. Estándares de calidad de la revista *Fuentes*

La *Revista Fuentes* (eISSN: 2172-7775/ ISSN: 1575-7072) es una revista científica de alcance internacional editada por la Editorial Universidad de Sevilla desde 1998. Publica de forma cuatrimestral y su objetivo fundamental es la difusión y el intercambio de estudios empíricos en educación desde el pluralismo metodológico. Está indexada en Scopus (CiteScore y SJR), WoS (Emerging Sources Citation Index), Dialnet Métricas y otras bases de datos internacionales, catálogos y repertorios de todo el mundo. Sus contenidos son accesibles a texto completo, de forma gratuita, para toda la comunidad científica e investigadores.

En cuanto a la posición de la revista en indexaciones internacionales, se aprecia que, en el ranking 2022, la revista se posiciona en el tercer cuartil (Q3). También ocupa el tercer cuartil (Q3) en la categoría *Education* de *Scimago Journal & Country Rank (SJR)*, aunque en la última actualización de *Scopus* se ha posicionado en el segundo cuartil (Q2). A continuación, se especifican las características de indexación:

- **Journal Citations Reports 2022:** *Journal Impact Factor:* 0.9, posición 563 de 759 revistas en la categoría *Education & Educational Research*, correspondiente al tercer cuartil (Q3); *Journal Citation Indicator:* 0.31
- **Scopus 2022:** *CiteScore:* 1.2; *Scimago Journal Rank:* 0.251, posición 945 de 1469 revistas en la categoría *Education*, correspondiente al tercer cuartil (Q3); *Source Normalized Impact per Paper:* 0.459.
- **Índice Dialnet de Revistas 2022:** Impacto: 0.71, posición 68 de 232 revistas en la categoría *Educación*; correspondiente al segundo cuartil (Q2).
- **Ranking de revistas con sello de calidad FECYT 2022:** Puntuación: 25.96, posición 50 de 89 revistas en la categoría de *Ciencias de la Educación*, correspondiente al tercer cuartil (Q3).

## Figura 5.

*JIF de Revista Fuentes: Clarivate.*

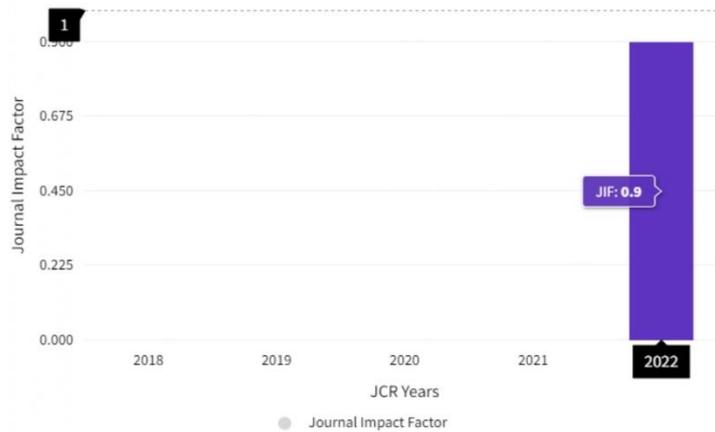
### Revista Fuentes

2022 JOURNAL IMPACT FACTOR & PERCENTILE RANK IN CATEGORY

The Journal Impact Factor (JIF) is a journal-level metric calculated from data indexed in the Web of Science Core Collection. It should be used with careful attention to the many factors that influence citation rates, such as the volume of publication and citations characteristics of the subject area and type of journal. The Journal Impact Factor can complement expert opinion and informed peer review. In the case of academic evaluation for tenure, it is inappropriate to use a journal-level metric as a proxy measure for individual researchers, institutions, or articles. [Learn more](#)

0.9

2022 Journal Impact Factor



## Figura 6.

*Citaciones Revista Fuentes. Fuente: Clarivate.*

### Revista Fuentes

CITATION DISTRIBUTION

The Citation Distribution shows the frequency with which items published in the year or two years prior were cited in the JCR data year (i.e., the component of the calculation of the JIF). The graph has similar functionality as the JIF Trend graph, including hover-over data descriptions for each data point, and an interactive legend where each data element's legend can be used as a toggle. You can view Articles, Reviews, or Non-Citable (other) items to the JIF numerator. [Learn more](#)

ARTICLE CITATION MEDIAN

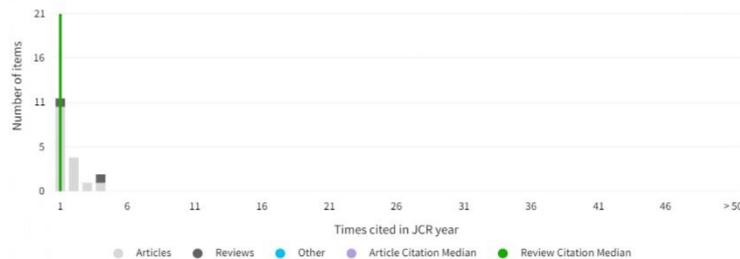
0

REVIEW CITATION MEDIAN

1

UNLINKED CITATIONS

14



### 0 times cited

ARTICLES

31

REVIEWS

1

OTHER

0

## **ARTÍCULO 3**

### **3.3. The Effectiveness of an Intervention Programme for Reducing Peer Rejection in Early Childhood Education**



### 3.3.1. Abstract

In the early years of schooling, peer groups are key to fostering students' overall learning and development. Yet it has been found that around 10% of children suffer from peer rejection in the classroom, with this problem entailing negative consequences both in the short and long term. The problem proves difficult for adults to detect, which usually leads to a delay in measures being taken to intervene and prevent it. This study applies an experimental design with pre-test and post-test measurements in two groups—experimental and control—in order to address the problem of rejection in the early years of schooling. It explores aspects such as sociometric type, degree of victimisation, social and antisocial behaviour, as well as problematic situations among 637 students at six schools. We then implement an intervention programme for socioemotional competence throughout a school year in an effort to improve students' social skills and relationships, focusing specifically on preventing and reducing the rejection experienced by some of these children. The programme comprises 35 teaching activities and strategies that promote the development of competences for student inclusion (curbing aggression, encouraging teamwork, fostering self-esteem, etc.) and that seek to involve all students, teachers, and relatives by offering an array of complementary resources that enrich the initiatives applied (a programme calendar, assessment notebook, questionnaires, related website, material resources). After the intervention programme, it was found that the experimental group had reduced the percentage of students who suffered rejection from 9.9% to 7.3%, although the same was not true of the control group, which went from 9.5% of rejected students to 10.2%. The reduction in the percentage of rejected students in the experimental group after the application of the programme is an encouraging result that invites us to continue working on more comprehensive interventions to prevent and reduce this phenomenon.

**Keywords:** *peer rejection; early childhood education; early intervention; socioemotional competence; prevention*

### 3.3.2. Estándares de calidad de la revista *Children*

*Children* (ISSN 2227-9067) es una revista internacional suiza, revisada por pares y de acceso abierto sobre salud infantil que MDPI publica mensualmente en línea. En el año 2014 comenzó su andadura publicando su número inaugural. La publicación se centra en compartir la ciencia clínica, epidemiológica y traslacional relevante para la salud infantil. Además, dentro de los principales objetivos de la publicación, se encuentra la necesidad de hacer hincapié en la investigación interdisciplinaria y difundir los avances en el conocimiento de la salud infantil mundial.

En cuanto a la posición de la revista en indexaciones internacionales, se aprecia que, en el ranking 2022, la revista se posiciona en el segundo cuartil (Q2). También ocupa el segundo cuartil (Q2) en la categoría *Pediatric, Perinatology and Child Health* de *Scimago Journal & Country Rank (SJR)*. A continuación, se especifican otros criterios:

- **Journal Citations Reports 2022:** esta revista se encuentra dentro de la plataforma Web Of Science, en la base de datos *Social Science Citation Index (SSCI)*. Presenta un *Journal Impact Factor*: 2.4, posición 58 de 130 revistas en la categoría *Pediatrics*, correspondiente al segundo cuartil (Q2); *Journal Citation Indicator*: 0.93
- **Scopus 2022:** *CiteScore*: 2.0; *Scimago Journal Rank*: 0.504, posición 166 de 306 revistas en la categoría *Pediatric, Perinatology and Child Health* correspondiente al segundo cuartil (Q2); *Source Normalized Impact per Paper*: 0.796

## Figura 7.

*JIF de Revista Children. Fuente: Clarivate*

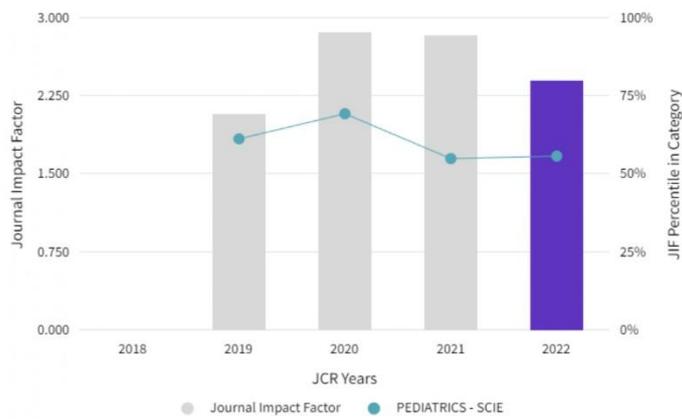
### Children-Basel

2022 JOURNAL IMPACT FACTOR & PERCENTILE RANK IN CATEGORY

The Journal Impact Factor (JIF) is a journal-level metric calculated from data indexed in the Web of Science Core Collection. It should be used with careful attention to the many factors that influence citation rates, such as the volume of publication and citations characteristics of the subject area and type of journal. The Journal Impact Factor can complement expert opinion and informed peer review. In the case of academic evaluation for tenure, it is inappropriate to use a journal-level metric as a proxy measure for individual researchers, institutions, or articles. [Learn more](#)

## 2.4

2022 Journal Impact Factor



## Figura 8.

*Citaciones Revista Children. Fuente: Clarivate.*

### Children-Basel

CITATION DISTRIBUTION

The Citation Distribution shows the frequency with which items published in the year or two years prior were cited in the JCR data year (i.e., the component of the calculation of the JIF). The graph has similar functionality as the JIF Trend graph, including hover-over data descriptions for each data point, and an interactive legend where each data element's legend can be used as a toggle. You can view Articles, Reviews, or Non-Citable (other) items to the JIF numerator. [Learn more](#)

ARTICLE CITATION MEDIAN

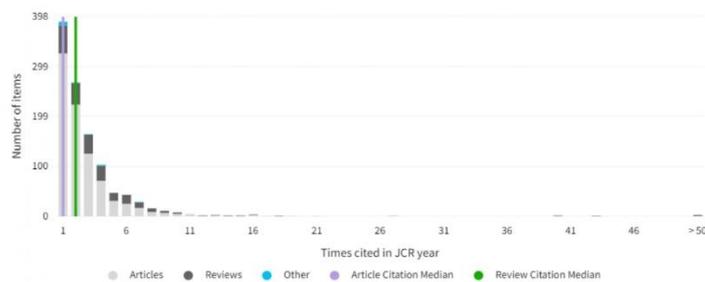
**1**

REVIEW CITATION MEDIAN

**2**

UNLINKED CITATIONS

**31**



### 0 times cited

ARTICLES

**349**

REVIEWS

**45**

OTHER

**18**



# **CAPÍTULO 4**

## **CONCLUSIONES**



# Capítulo 4

## 4. Conclusiones

El objetivo principal que se ha perseguido en el desarrollo de esta tesis doctoral ha sido “estudiar el rechazo entre iguales en educación infantil, identificando las variables asociadas (género, necesidades educativas, victimización, competencia social y antisocial, situaciones sociales problemáticas) y profundizando en las razones que dan los propios estudiantes para aceptar o rechazar a sus coetáneos; para así diseñar e implementar un programa de intervención en competencia socioemocional y estrategias docentes, aplicado previamente en su forma piloto, con el objetivo de prevenir y reducir el rechazo entre iguales en las primeras etapas de escolarización”. A lo largo de las diferentes publicaciones hemos conocido los resultados de los objetivos que nos hemos propuesto en cada fase de la investigación, siendo este capítulo una recopilación de los mismos.

Este estudio demuestra que el rechazo entre iguales es un fenómeno de especial relevancia que ya comienza a forjarse en edades muy tempranas (Nergaard, 2020). En el primer manuscrito se ha localizado un 11.5% de alumnado rechazado (Martín-Antón, Molinero-González et al., 2024), al igual que en la muestra de la segunda publicación, un 11.4% (Molinero-González, Martín-Antón, Carbonero-Martín & Arteaga-Cedeño, 2023), siendo menor el porcentaje de alumnado rechazado en el último artículo, un 9.7% (Molinero-González, Martín-Antón, Carbonero-Martín, Arteaga-Cedeño & Rodríguez-Sáez, 2023); la distribución de alumnado rechazado encontrada coincide, por tanto, con otros estudios nacionales e internacionales, que estiman que, globalmente, entre el 10 y el 15% de los estudiantes de cada aula son rechazados (García-Bacete et al., 2010; García-Bacete et al., 2017; Martín-Antón, Molinero-González et al., 2024; Monjas et al., 2014; Nelson et al., 2010; Suárez-García et al., 2018), observando una tendencia más cercana al 10% en las primeras etapas de escolarización (Molinero-González, Martín-Antón, Carbonero-Martín & Arteaga-Cedeño, 2023; Suárez-García et al., 2018).

Hace ya unos años, Cillessen et al. (1996) señalaban que los niños tienen el doble de probabilidad de ser rechazados que las niñas y la mitad de ser preferidos. La literatura científica muestra que el rechazo entre iguales está más asociado al género masculino, encontrando, en esta investigación, más niños rechazados que niñas en las tres

publicaciones (Luis-Rico et al., 2020; Messetti, 2020), siendo también, en los tres artículos, más preferido el género femenino frente al masculino (Luis-Rico et al., 2020).

Siguiendo con las variables asociadas al rechazo entre iguales, debemos mencionar que un elevado porcentaje de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo son menos aceptados y más rechazados en comparación con sus pares sin necesidades (Freire et al., 2024; Gamboa et al., 2021; Monjas et al., 2014; Whal et al., 2022), encontrando un porcentaje mucho más alto de estudiantes rechazados con necesidades educativas (35.5% en el primer artículo y 32.6% en el tercero) que no rechazados (8.8% en el primero y 5% en el tercero). Además, hay un número significativamente menor de alumnado con necesidades educativas que es preferido por sus iguales, por ejemplo, el 2.3% encontrado en el primer artículo, frente aquellos sin necesidades educativas, correspondiente al 9%. Estos datos nos muestran la importancia de llevar a cabo intervenciones más intensas e individualizadas para el alumnado con necesidades (Ferreira et al., 2019).

En esta tesis doctoral se ha hecho hincapié en el conocimiento de las propias razones del alumnado para preferir o rechazar a sus iguales. Otras investigaciones (Monjas et al., 2005; Sureda et al., 2009) se han centrado en analizar estos motivos realizando un vaciado y categorizando los argumentos de aceptación y rechazo del alumnado en etapas superiores, a partir de educación primaria, para así estudiar su presencia y ausencia y aquellas que son más relevantes. Sin embargo, no hemos encontrado investigaciones que categoricen las respuestas del alumnado de educación infantil a las preguntas: (a) ¿por qué has elegido a estos compañeros/as como mejores amigos/as?, (b) ¿por qué has elegido a estos compañeros/as como menos amigos/as? Motivados por la necesidad de categorizar también las respuestas en las primeras etapas, parte de esta tesis doctoral se ha basado en las clasificaciones citadas y en las respuestas de los estudiantes para categorizar los 7.876 argumentos que ha expresado el alumnado para escoger a sus iguales y las 4.113 respuestas ofrecidas para rechazarlo. El resultado ha sido una categorización de 14 razones de preferencia y 20 razones de rechazo, así como la prevalencia de las más argumentadas por el propio alumnado y las diferencias por género.

Esta categorización resulta fundamental, pues ayuda a tener en cuenta la propia opinión del alumnado y así poder incluir las dimensiones que deben trabajarse en los programas de intervención para disminuir aquellas conductas que no gustan tanto a los

iguales y, por tanto, generan más rechazo y fomentar aquellas que producen aceptación en el aula.

Se ha encontrado que compartir afinidades con los iguales, tanto en opiniones como en experiencias de juego, constituye el factor más significativo para escoger a un compañero o compañera (Martín-Antón, Molinero-González et al., 2024). Este hallazgo subraya la importancia de fomentar actividades lúdicas en el entorno educativo (Sjöblom et al., 2020). En concordancia con la investigación de Monjas et al. (2008), también se destaca la relevancia de la reciprocidad en las relaciones entre iguales, lo que subraya la necesidad de implementar intervenciones que promuevan la amistad (Shin, 2019). También se ha identificado que la satisfacción y apoyo emocional proporcionado por el igual es muy importante para escogerlo como amigo o amiga (Monjas et al., 2008), lo que enfatiza la importancia del trabajo en la regulación e inteligencia emocional en estas edades (Arteaga-Cedeño et al., 2022; Estrada-Fernández et al., 2023). En cuanto a los motivos más frecuentes de rechazo se ha encontrado la agresividad física (Bengtsson et al., 2022; Martín-Antón, Molinero-González et al., 2024; Sureda et al., 2009), seguida de las conductas molestas e inmaduras (Martín-Antón et al., 2016; Sanahuja et al., 2013), que en una reciente investigación se ha encontrado que suponen un 18.7% de los motivos de rechazo (Martín-Antón, Molinero-González et al., 2024).

Una vez conocidos los motivos de aceptación y rechazo entre iguales en estas edades, se ha procedido al diseño de un programa de intervención en competencia socioemocional y estrategias docentes (Molinero-González, Martín-Antón, Carbonero-Martín & Arteaga-Cedeño, 2023; Molinero-González, Martín-Antón, Carbonero-Martín, Arteaga-Cedeño & Rodríguez-Sáez, 2023) que se han detallado en la segunda y tercera publicación y que se muestran anexados a este documento.

El estudio realizado en esta tesis doctoral ha tenido en cuenta diversas aportaciones de la literatura científica del rechazo entre iguales y cuáles son aquellas conductas y estrategias favorecedoras de la amistad y cuales, por el contrario, afectan al rechazo; teniendo también en cuenta los propios motivos de los estudiantes.

El programa piloto (Molinero-González, Martín-Antón, Carbonero-Martín & Arteaga-Cedeño, 2023), segundo estudio en el que se ha aplicado una parte del programa en dos centros experimentales, ha ayudado a determinar aquellos aspectos que podían mejorarse en la ampliación y diseño definitivo del programa de intervención final,

teniendo en cuenta la valoración docente, las críticas y aspectos positivos, así como, los resultados obtenidos. En esta fase de la investigación no se han encontrado cambios sustanciales en la tipología sociométrica del alumnado, es decir, casi todos los estudiantes que eran rechazados continuaban siéndolo tras aplicar el programa piloto. Sin embargo, sí se produjo un cambio en los índices de nominaciones positivas y negativas del alumnado rechazado, aumentando las nominaciones positivas y disminuyendo las negativas tras la intervención piloto. Este hecho refuerza la idea de la importancia de llevar a cabo intervenciones extensas y prolongadas en el tiempo (García-Bacete et al., 2013).

Finalmente, en la última fase de esta tesis doctoral, se aprecia con el tercer estudio (Molinero-González, Martín-Antón, Carbonero-Martín, Arteaga-Cedeño & Rodríguez-Sáez, 2023), que, tras la implantación del programa de intervención durante todo un curso escolar, las aulas experimentales que han recibido intervención han disminuido su prevalencia de rechazo, pasando de un 9.9% de alumnado rechazado a un 7.3%. Sin embargo, en las aulas control que no han formado parte del programa, no se aprecian cambios en los porcentajes de alumnado rechazado, pues de un 9.5% de alumnado que sufría rechazo, han pasado a un 10.2%. Estos resultados nos muestran que, la puesta en práctica de intervenciones para favorecer las relaciones en la infancia, pueden tener impactos positivos (Sarasola & Ripoll, 2019).

Además, en la estancia de investigación ligada a esta tesis doctoral se ha llevado a cabo una replicación piloto con seis aulas de alumnado italiano, adaptando los instrumentos, el programa de intervención y la página web (QR) asociada al programa, al idioma y el contexto (p. ej. cuentos infantiles). Los hallazgos de esta aplicación piloto se encuentran en fase de revisión para su posible publicación.

Los resultados de esta tesis doctoral, por tanto contribuyen principalmente a: (a) el conocimiento de la distribución sociométrica que se encuentra en las aulas de educación infantil; (b) la identificación de las razones que llevan a la aceptación y rechazo, guiando las soluciones a implementar en función de las características de los estudiantes; (c) la identificación de variables personales y contextuales vinculadas a los alumnos propensos a experimentar dificultades en las relaciones sociales, mediante la utilización de instrumentos adaptados al nivel educativo; (d) un mayor conocimiento del fenómeno por parte de los docentes participantes, ahondando específicamente en la situación del alumnado de su clase; y (e) la puesta en práctica de un programa de intervención diseñado

para mejorar la competencia socioemocional con el fin de reducir y prevenir el rechazo entre iguales, beneficiando al conjunto del alumnado.

No obstante, esta tesis no está libre de limitaciones. En primer lugar, debemos mencionar las limitaciones de tipo técnico, pues a pesar de haber utilizado instrumentos con una adecuada validez y fiabilidad son muchas las circunstancias que pueden afectar a su precisión (condiciones en las que se aplica el instrumento de medición, longitud del instrumento y posibilidad de cansancio, adaptaciones del idioma y de la edad, dificultad en el entendimiento de las instrucciones o de las preguntas, ausencia de alguna página o que no se haya cumplimentado parte de la información). En relación con estas limitaciones, nos encontramos también las dificultades de tipo ambiental, pues los espacios en los que se han llevado a cabo las pruebas son diferentes en cada uno de los centros. El nivel de iluminación y/o temperatura de la habitación, el ruido o la presencia de otros niños o niñas que tienen que pasar puntualmente alrededor, son aquellas más destacadas. Otras fuentes potenciales de varianza del error durante la aplicación de las pruebas pueden haber sido las variables personales, tanto del alumnado como de la persona que suministra la prueba (el estado emocional, la incomodidad física, la carencia de descanso, la timidez, etc.). Es importante mencionar los errores que también pueden producirse al traspasar la información verbal de los estudiantes a las hojas físicas y de éstas a la organización e interpretación de las bases de datos.

Siguiendo con las limitaciones, debemos mencionar las propias dificultades asociadas a la investigación de un alumnado tan pequeño. Como se ha comentado en este documento, los estudios que se centran en las primeras etapas de escolarización, es decir, en la educación infantil, son bastante escasas. El tiempo que ha de dedicarse para conocer la opinión o los argumentos de los estudiantes más pequeños es elevado y las adaptaciones suelen suponer un reto, pues deben ser motivadoras y lúdicas a la vez que comprensivas y rigurosas. Ligado a lo anterior, se han de tener en cuenta variables como las ausencias por los resfriados infantiles, la importancia de dedicar tiempo a conseguir confianza con una persona externa o los habituales miedos o vergüenzas por tener que expresarse con una nueva persona. Además, este estudio comenzó cuando la pandemia por el Covid-19 aún dejaba secuelas y se debe reconocer que la adquisición de permisos y las barreras que nos encontramos fueron muy elevadas. Más allá de las medidas preventivas, como el protocolo covid o el uso de la mascarilla, que también perjudicaba en el entendimiento del alumnado o de ayudarnos de gestos tan importantes como puede ser una sonrisa, nos

encontramos con rechazos o aplazamientos del estudio por el miedo a que una persona externa entrara en los grupos burbuja que se habían formado.

Otra limitación importante tiene que ver con el porcentaje muestral de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, pues en estas edades no es habitual realizar una categorización diagnóstica o no todos presentan un diagnóstico claro. Además, se han reservado algunos datos para salvaguardar la protección de la información asociada a los menores.

Por otro lado, en lo que respecta a los docentes de cada aula, debemos ser conscientes de que, tanto al grupo experimental como al grupo control, se les ha dado un feedback sobre su alumnado, explicándoles su situación en cuanto a distribución sociométrica, medidas grupales, grado de victimización, etc. La conciencia previa de los docentes sobre qué alumnado experimenta rechazo puede influir en una aplicación indirecta de estrategias o medidas para ayudar a sus estudiantes, afectando potencialmente los resultados. Siguiendo con las limitaciones docentes, se deben mencionar que tres instrumentos de esta investigación contienen la información completa o parcial obtenida de la observación y los pensamientos de los docentes sobre su alumnado. La valoración de su comportamiento, de sus actitudes, sus dificultades y fortalezas pueden tener una mirada sesgada y calibrarse de forma diferente dependiendo de cada docente.

Por último, encontramos limitaciones asociadas a la colaboración, tanto de los docentes participantes, como de las familias. En cuanto a los docentes, encontramos diferencias de actitud y disponibilidad en la recogida de datos, así como de implicación en la puesta en práctica del programa de intervención, siendo en algunos casos una participación plena y en otros un nivel de participación menos intensa. Además, el interés del equipo docente también puede estar sesgado, pues algunos de ellos han participado con motivación y aceptación real de la temática y en otros la propuesta puede no haberse acogido con tanta implicación y realizarse por un compromiso con los equipos directivos del centro. En cuanto a las familias, además de citar la propia implicación con la autorización o no autorización de sus hijos o hijas, también debemos mencionar que se encuentran sesgos en la diferente participación real en las propuestas y actividades del programa de intervención. Todas las familias han tenido la opción de participar en una reunión detallando las cuestiones principales del proyecto y la explicación de las actividades diseñadas para trabajar con ellos en casa. Sin embargo, el nivel de implicación

y participación, tanto en las reuniones como en la realización de las actividades y propuestas ha sido diferente dependiendo de cada familia.

Como líneas futuras resulta fundamental la ampliación de la muestra, tanto en número de alumnado participante como en variedad de centros, para llevar a cabo el programa de intervención en competencia socioemocional y estrategias docentes. Además, sería interesante adaptar el programa de intervención a otras culturas educativas similares a la española, para realizar comparaciones y estudiar los cambios en la prevalencia del rechazo entre iguales en educación infantil.

Ligado a los argumentos anteriores, se deben llevar a cabo intervenciones más intensivas en el tiempo, pues, al ser los procesos de relación entre iguales tan cambiantes en estas etapas y las amistades tan variables, los resultados de mejora pueden ser puntuales si no se conserva y mantiene la intervención, por lo que la puesta en marcha de protocolos escolares que incluyan esta perspectiva puede ser prometedor. Sería interesante comprobar la eficacia del programa de forma diferencial variando los años de aplicación, es decir, llevar a cabo una modalidad de intervención durante los tres años del segundo ciclo de infantil (realizarse con el alumnado de 1º de infantil, que posteriormente recibirá intervención también cuando esté en 2º y 3º de infantil), otra intervención durante dos cursos (p.ej. 1º y 2º de infantil, o bien, 2º y 3º de infantil) y una última intervención de un curso de duración (p.ej. realizar la intervención únicamente en 1º, en 2º o en 3º de infantil). Esta forma de llevar a cabo el programa de intervención puede posteriormente analizarse para investigar si la duración de la intervención, dependiendo de la modalidad, afecta a los resultados. Unido a esos argumentos, uno de los aspectos que es importante contemplar, es la posibilidad de llevar a cabo estudios longitudinales y de realizar un seguimiento de los resultados obtenidos después de las intervenciones, de esta forma podemos apreciar si son específicos del momento reciente en el que se han implantado o si se mantienen estables.

En futuras investigaciones es necesaria la puesta en marcha de medidas de prevención e intervención con una implicación multidisciplinar real, es decir, que la implicación de los equipos docentes y de las familias sea un hecho de trabajo conjunto, pues no todo el profesorado tiene la misma implicación, ni tampoco todas las familias.

Además, debemos ser conscientes de que términos como el acoso escolar o el bullying habitualmente se confunden con el rechazo entre iguales, por lo que la falta de

información, añadido a la sutileza en su detección, puede poner aún más complicado la prevención y la reducción de este fenómeno. Asimismo, se ha demostrado que el alumnado universitario, específicamente los futuros docentes en formación, tienen habitualmente tendencias procrastinadoras (Martín-Antón, Saiz-Manzanares, et al., 2024), afirmando, un 85%, que postergan la realización de sus tareas académicas (Martín-Antón et al., 2022), pudiendo ser una conducta extendida a otros ámbitos como la puesta en práctica de medidas de identificación e intervención del rechazo. Se hace por ello imperante la necesidad de una mayor formación docente, tanto desde las primeras etapas de formación universitaria, explicando y detallando el fenómeno y cómo detectarlo, hasta cursos específicos, seminarios o jornadas que puedan ofrecerse en un proceso de formación docente continua.

Por otro lado, se deben tener en cuenta los avances relacionados con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs) y otras tecnologías, pues pueden incluirse como medio, recurso y/o apoyo en los programas de intervención. El uso de las TICs tiene grandes ventajas en el entorno educativo, también en estudiantes de educación infantil, ya que mejora su comprensión, creatividad, capacidad de memoria, motivación para aprender, desarrollo de competencias digitales y el aprendizaje autónomo (Eutsler et al., 2020; Neumann, 2014). Por ello, la utilización de una página web más centralizada o el diseño de una aplicación móvil con recursos para el profesorado, el alumnado y las familias puede ser prometedor. Además, se puede estudiar si es útil la inclusión de la tecnología para la identificación de la distribución sociométrica y el estudio de otras variables relacionadas, tanto desde aplicaciones móviles con instrumentos adaptados, como con el uso de nuevas tecnologías de identificación como el *eye-tracking*. De hecho, recientemente se está trabajando en diferentes métodos y estrategias para mejorar la situación del rechazo entre iguales, encontrando investigaciones centradas en una nueva forma de detectar los posibles casos de alumnos aislados en el aula a través de técnicas de visión por ordenador que captan los movimientos del alumnado en los momentos de interacción (Chiu, 2020; Thibodeau-Nielsen et al., 2021).

En España, el 97% de los niños y niñas ya están matriculados en el segundo ciclo de educación infantil, cifra que supera la media de la OCDE (83%). Esta elevada tasa de escolarización se ve respaldada por la reciente Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), la cual introduce cambios significativos en la etapa de educación infantil, con la finalidad de incrementar progresivamente la oferta de

educación pública en el primer ciclo para atender todas las solicitudes de matriculación de niños y niñas de cero a tres años. Dado, por tanto, el considerable número de estudiantes matriculados en el segundo ciclo de infantil, y considerando la tendencia creciente de la escolarización en el primer ciclo, es esencial reconocer la necesidad de llevar a cabo intervenciones tempranas, ya que, en la mayor parte de los casos, el alumnado suele continuar con los mismos compañeros y compañeras durante las primeras etapas de escolarización (Sette et al., 2014), lo que puede favorecer que el alumnado rechazado mantenga su estatus al relacionarse con los mismos grupos de iguales (Di Giunta et al., 2018).

Por tanto, la implementación y expansión de esta investigación, teniendo en cuenta sus fortalezas y mejorando sus debilidades, pueden beneficiar a numerosos estudiantes que, a menudo, sufren en silencio debido a críticas hirientes de sus compañeros y hacer que la prevención y reducción del rechazo entre iguales sea una práctica educativa más extendida y a la que se le otorgue la importancia que se merece.



# **CAPITOLO 4**

# **CONCLUSIONI**



## 4. Conclusioni

L'obiettivo principale perseguito nello sviluppo di questa tesi di dottorato è quello di studiare il rifiuto dei pari nell'educazione della prima infanzia, identificando le variabili associate (genere, bisogni educativi, vittimizzazione, competenza sociale e antisociale, situazioni sociali problematiche) e approfondendo le ragioni addotte dagli stessi studenti per accettare o rifiutare i loro coetanei, al fine di progettare e implementare un programma di intervento in materia di competenza socio-emotiva e strategie didattiche, precedentemente applicato nella sua forma pilota, con l'obiettivo di prevenire e ridurre il rifiuto nelle prime fasi della scolarizzazione. Nel corso delle diverse pubblicazioni abbiamo appreso i risultati degli obiettivi che ci siamo posti in ogni fase della ricerca e questo capitolo ne è una raccolta.

Questo studio dimostra che il rifiuto da parte dei pari è un fenomeno particolarmente rilevante che inizia a prendere forma già in età molto precoce (Nergaard, 2020). Nella prima pubblicazione, l'11,5% degli studenti è stato respinto, così come nel campione della seconda pubblicazione, l'11,4%, con una percentuale più bassa di studenti respinti nell'ultima pubblicazione, il 9,7%; la distribuzione degli studenti respinti riscontrata coincide quindi con altri studi nazionali e internazionali, che stimano che, complessivamente, tra il 10 e il 15% degli studenti di ogni classe viene respinto (Martín-Antón et al, 2024; Nelson et al., 2010), con una tendenza più vicina al 10% nelle prime fasi del percorso scolastico (Suárez-García et al., 2018).

Alcuni anni fa, Cillesen et al. (1996) hanno sottolineato che i ragazzi hanno il doppio delle probabilità di essere rifiutati rispetto alle ragazze e la metà delle probabilità di essere preferiti. La letteratura scientifica mostra che il rifiuto dei coetanei è più associato al genere maschile, trovando in questa ricerca più ragazzi rifiutati che ragazze nelle tre pubblicazioni (Luis-Rico et al., 2020; Messetti, 2020), con il genere femminile più preferito di quello maschile nei tre lavori (Luis-Rico et al., 2020).

Proseguendo con le variabili associate al rifiuto dei coetanei, va detto che un'alta percentuale di studenti con bisogni specifici di supporto educativo è meno accettata e più respinta rispetto ai coetanei senza bisogni (Gamboa et al., 2021; Monjas et al., 2014; Whal et al., 2022), trovando una percentuale molto più alta di studenti respinti con bisogni educativi (35,5% nel primo articolo e 32,6% nel terzo) rispetto ai non respinti (8,8% nel

primo e 5% nel terzo). Inoltre, gli studenti con bisogni educativi preferiti dai compagni sono significativamente meno numerosi, ad esempio il 2,3% riscontrato nel primo lavoro, rispetto a quelli senza bisogni educativi, corrispondenti al 9%. Questi dati dimostrano l'importanza di interventi più intensivi e individualizzati per gli studenti con bisogni (Ferreira et al., 2019).

In questa tesi di dottorato, l'accento è stato posto sulla conoscenza delle ragioni che spingono gli studenti a preferire o rifiutare i loro coetanei. Altre ricerche (Monjas et al., 2005; Sureda et al., 2009) si sono concentrate sull'analisi di queste motivazioni analizzando e categorizzando le argomentazioni di accettazione e rifiuto degli studenti nelle fasi educative più alte, a partire dalla scuola primaria, al fine di studiarne la presenza e l'assenza e quelle più rilevanti. Tuttavia, non abbiamo trovato ricerche che categorizzino le risposte degli studenti della prima infanzia alle domande: (a) perché hai scelto questi coetanei come migliori amici, (b) perché hai scelto questi coetanei come meno amici/antipatici. Motivata dalla necessità di categorizzare anche le risposte nelle fasi iniziali, parte di questa tesi di dottorato si è basata sulle classificazioni di cui sopra e sulle risposte degli studenti per categorizzare le 7.876 argomentazioni espresse dagli studenti per la scelta dei loro coetanei e le 4.113 risposte date per il loro rifiuto. Il risultato è stato una categorizzazione di 14 motivi di preferenza e 20 motivi di rifiuto, nonché la prevalenza dei motivi più argomentati dagli studenti stessi e le differenze per genere.

Questa categorizzazione è fondamentale, in quanto aiuta a prendere in considerazione l'opinione degli studenti stessi e quindi a includere le dimensioni su cui lavorare nei programmi di intervento per ridurre i comportamenti che non piacciono ai coetanei e, quindi, generano più rifiuto, e per promuovere quelli che producono accettazione in classe.

La condivisione di affinità con i coetanei, sia nelle opinioni che nelle esperienze di gioco, è risultata essere il fattore più significativo nella scelta di un coetaneo. Questo dato sottolinea l'importanza di promuovere le attività ludiche nell'ambiente educativo (Sjöblom et al., 2020). In linea con la ricerca di Monjas et al. (2008), si evidenzia anche la rilevanza della reciprocità nelle relazioni tra pari, sottolineando la necessità di attuare interventi che promuovano l'amicizia (Shin, 2019). È stato inoltre identificato che la soddisfazione e il supporto emotivo fornito dal coetaneo sono molto importanti per sceglierlo come amico (Monjas et al., 2008), il che sottolinea l'importanza di lavorare sulla regolazione e sull'intelligenza emotiva a queste età (Arteaga-Cedeño et al., 2022;

Estrada-Fernández et al., 2023). Per quanto riguarda i motivi più frequenti di rifiuto, è stata riscontrata l'aggressività fisica (Bengtsson et al., 2022; Sureda et al., 2009), seguita da comportamenti fastidiosi e immaturi (Martín-Antón et al., 2016; Sanahuja et al., 2013).

Una volta conosciute le ragioni dell'accettazione e del rifiuto tra coetanei a queste età, abbiamo proceduto alla progettazione di un programma di intervento sulla competenza socio-emotiva e sulle strategie didattiche che sono state dettagliate nella seconda e nella terza pubblicazione e che sono allegate in formato fisico a questo documento.

Lo studio condotto in questa tesi di dottorato ha tenuto conto di diversi contributi della letteratura scientifica sul rifiuto dei pari e su quali comportamenti e strategie favoriscono l'amicizia e quali, al contrario, influiscono sul rifiuto; tenendo anche conto delle motivazioni degli studenti stessi.

Il programma pilota, il secondo studio in cui una parte del programma è stata applicata in due scuole sperimentali, ha contribuito a determinare gli aspetti che potevano essere migliorati nell'estensione e nella progettazione finale del programma di intervento definitivo, tenendo conto della valutazione degli insegnanti, delle critiche e degli aspetti positivi, nonché dei risultati ottenuti. In questa fase della ricerca non sono stati riscontrati cambiamenti sostanziali nella tipologia sociometrica degli alunni, ossia quasi tutti gli alunni respinti hanno continuato a esserlo anche dopo l'applicazione del programma pilota. Tuttavia, si è verificato un cambiamento nei tassi di nomine positive e negative degli studenti respinti, con un aumento delle nomine positive e una diminuzione di quelle negative dopo l'intervento pilota. Questo fatto rafforza l'idea dell'importanza di realizzare interventi estesi e prolungati nel tempo (García-Bacete et al., 2013).

Infine, nell'ultima fase di questa tesi di dottorato, il terzo studio mostra che, dopo l'attuazione del programma di intervento durante un intero anno scolastico, le classi sperimentali che hanno ricevuto l'intervento hanno diminuito la loro prevalenza di rifiuti, passando dal 9,9% di alunni respinti al 7,3%. Tuttavia, nelle classi di controllo che non hanno partecipato al programma, non ci sono stati cambiamenti nelle percentuali di alunni respinti: dal 9,5% di alunni respinti si è passati al 10,2%. Questi risultati dimostrano che l'attuazione di interventi per promuovere le relazioni nell'infanzia può avere un impatto positivo (Sarasola & Ripoll, 2019).

Inoltre, durante il soggiorno di ricerca legato a questa tesi di dottorato, è stata realizzata una replica pilota con sei classi italiane, adattando gli strumenti, il programma di intervento e la pagina web (QR) associata al programma alla lingua e al contesto (ad esempio, storie di bambini). I dati e conclusioni di questa applicazione pilota sono attualmente in fase di revisione per un'eventuale pubblicazione.

I risultati di questa tesi di dottorato, quindi, contribuiscono principalmente a: (a) la conoscenza della distribuzione sociometrica riscontrata nelle classi dell'educazione della prima infanzia; (b) l'identificazione delle ragioni che portano all'accettazione e al rifiuto, orientando le soluzioni da implementare in base alle caratteristiche degli studenti; (c) l'identificazione delle variabili personali e contestuali legate agli studenti inclini a sperimentare difficoltà nelle relazioni sociali, attraverso l'uso di strumenti adattati al livello educativo; (d) una migliore comprensione del fenomeno da parte degli insegnanti partecipanti, concentrandosi in particolare sulla situazione degli studenti della loro classe; (e) l'attuazione di un programma di intervento volto a migliorare la competenza socio-emotiva al fine di ridurre e prevenire il rifiuto dei pari, a beneficio degli studenti nel loro complesso.

Tuttavia, questa tesi non è esente da limitazioni. Prima di tutto, dobbiamo menzionare le limitazioni tecniche, perché nonostante l'utilizzo di strumenti con validità e affidabilità adeguate, ci sono molte circostanze che possono influire sulla loro accuratezza (condizioni in cui viene applicato lo strumento di misurazione, lunghezza dello strumento e possibilità di affaticamento, adattamenti linguistici e di età, difficoltà a comprendere le istruzioni o le domande, assenza di alcune pagine o mancata compilazione di alcune informazioni). In relazione a queste limitazioni, sono state riscontrate anche difficoltà ambientali, poiché gli spazi in cui si sono svolti i test erano diversi in ciascuno dei centri. Il livello di illuminazione e/o la temperatura della stanza, il rumore o la presenza di altri bambini che devono passare in determinati momenti, sono i più importanti. Altre potenziali fonti di variazione dell'errore durante la somministrazione del test possono essere le variabili personali, sia degli studenti che della persona che somministra il test (stato emotivo, disagio fisico, mancanza di riposo, timidezza, ecc.). È importante menzionare gli errori che possono verificarsi anche nel trasferire le informazioni verbali dagli studenti alle schede fisiche e dalle schede fisiche all'organizzazione e all'interpretazione dei database.

Per quanto riguarda le limitazioni, dobbiamo menzionare le difficoltà associate alla ricerca su un corpo studentesco così piccolo. Come è stato detto in questo articolo, gli studi che si concentrano sulle prime fasi della scolarizzazione, cioè sull'educazione della prima infanzia, sono piuttosto scarsi. Il tempo necessario per comprendere le opinioni o le argomentazioni degli studenti più giovani è elevato e gli adattamenti sono spesso impegnativi, poiché devono essere motivanti e giocosi, oltre che completi e rigorosi. A ciò si aggiungono variabili come le assenze dovute a raffreddori infantili, l'importanza del tempo per costruire la fiducia con un estraneo o le consuete paure o l'imbarazzo di doversi esprimere con una persona nuova. Inoltre, questo studio è iniziato quando la pandemia di Covid-19 ancora influenzava la vita delle persone, e bisogna riconoscere che l'acquisizione di permessi e le barriere che abbiamo incontrato erano molteplici. Oltre alle misure preventive, come il protocollo Covid o l'uso di maschere, che influivano anche sulla comprensione degli studenti, o l'uso di gesti importanti come il sorriso, abbiamo incontrato rifiuti o rinvii dello studio per il timore che una persona esterna potesse entrare nei gruppi (nelle cosiddette “bolle”) che erano stati formati.

Un'altra importante limitazione riguarda la percentuale del campione di alunni con bisogni educativi specifici, poiché a queste età non è usuale fare una categorizzazione diagnostica o non tutti hanno una diagnosi chiara. Inoltre, alcuni dati sono stati omessi per salvaguardare la protezione delle informazioni associate ai bambini.

D'altra parte, per quanto riguarda gli insegnanti di ogni classe, dobbiamo essere consapevoli che sia al gruppo sperimentale che al gruppo di controllo è stato fornito un feedback sui loro studenti, spiegando la loro situazione in termini di distribuzione sociometrica, misure di gruppo, grado di vittimizzazione, ecc. La consapevolezza pregressa degli insegnanti su quali studenti sperimentano il rifiuto può influenzare l'applicazione indiretta di strategie o misure per aiutare i loro studenti, con potenziali ripercussioni sui risultati. Per quanto riguarda i limiti degli insegnanti, va detto che tre strumenti di questa ricerca contengono informazioni complete o parziali ottenute dall'osservazione e dai pensieri degli insegnanti sui loro studenti. La valutazione del comportamento, degli atteggiamenti, delle difficoltà e dei punti di forza degli studenti può essere distorta e calibrata in modo diverso da un insegnante all'altro.

Infine, abbiamo riscontrato dei limiti legati alla collaborazione sia degli insegnanti partecipanti sia delle famiglie. Per quanto riguarda gli insegnanti, abbiamo riscontrato differenze nell'atteggiamento e nella disponibilità alla raccolta dei dati, così come nel loro

coinvolgimento nell'attuazione del programma di intervento, con una partecipazione piena in alcuni casi e meno intensa in altri. Inoltre, anche l'interesse del personale docente può essere parziale, in quanto alcuni di loro hanno partecipato con motivazione e reale accettazione dell'argomento, mentre in altri la proposta potrebbe non essere stata accolta con tale coinvolgimento e portata avanti a causa di un impegno con i team di gestione del centro. Per quanto riguarda le famiglie, oltre a menzionare il proprio coinvolgimento nell'autorizzazione o meno dei propri figli o figlie, va detto che i pregiudizi si riscontrano anche nella diversa partecipazione reale alle proposte e alle attività del programma di intervento. Tutte le famiglie hanno avuto la possibilità di partecipare a un incontro in cui sono stati illustrati i temi principali del progetto e la spiegazione delle attività pensate per lavorare con loro a casa. Tuttavia, il livello di coinvolgimento e partecipazione, sia agli incontri che alla realizzazione delle attività e delle proposte, è stato diverso a seconda delle famiglie.

Come linee di azione future, è essenziale ampliare il campione, sia in termini di numero di studenti partecipanti che di varietà di centri, per realizzare il programma di intervento sulla competenza socioemotiva e sulle strategie didattiche. Inoltre, sarebbe interessante adattare il programma di intervento ad altre culture educative simili a quella spagnola, per fare confronti e studiare i cambiamenti nella prevalenza del rifiuto dei pari nella prima infanzia.

In relazione alle argomentazioni di cui sopra, gli interventi più intensivi dovrebbero essere condotti nel tempo, poiché, poiché i processi delle relazioni tra pari cambiano così tanto in queste fasi e le amicizie sono così variabili, i risultati del miglioramento possono essere temporanei se l'intervento non viene conservato e mantenuto, per cui l'attuazione di protocolli scolastici che includano questa prospettiva potrebbe essere promettente. Sarebbe interessante testare l'efficacia del programma in modo differenziato, variando gli anni di applicazione, cioè realizzando una modalità di intervento durante i tre anni del secondo ciclo della scuola dell'infanzia (da realizzare con gli studenti del primo anno della scuola dell'infanzia, che poi riceveranno l'intervento anche nel secondo e terzo anno della scuola dell'infanzia), un altro intervento durante due anni (ad esempio, primo e secondo anno della scuola dell'infanzia, o secondo e terzo anno della scuola dell'infanzia) e un intervento finale della durata di un anno (ad esempio, realizzando l'intervento solo nel primo, secondo o terzo anno della scuola dell'infanzia). Questa modalità di attuazione del programma di intervento può essere ulteriormente

analizzata per verificare se la durata dell'intervento, a seconda della modalità, influisce sui risultati. Oltre a questi argomenti, uno degli aspetti che è importante considerare è la possibilità di condurre studi longitudinali e di monitorare i risultati ottenuti dopo gli interventi, in modo da capire se sono specifici del momento recente in cui sono stati implementati o se rimangono stabili.

Nella ricerca futura, è necessario implementare misure di prevenzione e intervento con un reale coinvolgimento multidisciplinare, vale a dire che il coinvolgimento delle équipes didattiche e delle famiglie dovrebbe essere uno sforzo congiunto, poiché non tutti gli insegnanti hanno lo stesso coinvolgimento, né tutte le famiglie.

Inoltre, dobbiamo essere consapevoli che termini come il bullismo sono spesso confusi con il rifiuto dei pari, per cui la mancanza di informazioni, sommata alla sottigliezza della sua individuazione, può rendere ancora più complicata la prevenzione e la riduzione di questo fenomeno. Inoltre, è stato dimostrato che gli studenti universitari, in particolare i futuri insegnanti in formazione, hanno di solito una tendenza a procrastinare (Martín-Antón et al., 2024), con l'85% che dichiara di rimandare il completamento dei compiti accademici (Martín-Antón et al., 2022), e questo comportamento potrebbe essere esteso ad altre aree, come l'attuazione di misure per identificare e intervenire sul rifiuto. C'è quindi un'urgente necessità di una maggiore formazione degli insegnanti, sia nelle prime fasi della formazione universitaria, spiegando e dettagliando il fenomeno e come individuarlo, sia in corsi specifici, seminari o conferenze che possono essere offerti in un processo di formazione continua degli insegnanti.

D'altra parte, gli sviluppi relativi alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) e ad altre tecnologie dovrebbero essere presi in considerazione, in quanto possono essere incluse come mezzo, risorsa e/o supporto nei programmi di intervento. L'uso delle TIC presenta grandi vantaggi nell'ambiente educativo, anche per gli studenti della prima infanzia, in quanto ne migliora la comprensione, la creatività, la capacità di memoria, la motivazione ad apprendere, lo sviluppo di competenze digitali e l'apprendimento autonomo (Eutsler et al., 2020; Neumann, 2014). Pertanto, l'uso di un sito web più centralizzato o la progettazione di un'applicazione mobile con risorse per insegnanti, studenti e famiglie possono essere promettenti. Inoltre, si può studiare l'inclusione della tecnologia per l'identificazione della distribuzione sociometrica e lo studio di altre variabili correlate, sia da applicazioni mobili con strumenti adattati sia con

l'uso di nuove tecnologie di identificazione come *l'eye-tracking*. Di recente, infatti, si sta lavorando su diversi metodi e strategie per migliorare la situazione del rifiuto dei pari, con ricerche incentrate su un nuovo modo di rilevare eventuali casi di studenti isolati in classe attraverso tecniche di computer vision che catturano i movimenti degli studenti nei momenti di interazione (Chiu, 2020; Thibodeau-Nielsen et al., 2021).

In Spagna, il 97% dei bambini è già iscritto al secondo ciclo della scuola dell'infanzia, una cifra che supera la media OCSE (83%). Questo alto tasso di iscrizione è supportato dalla recente Legge Organica di Modifica della Legge Organica sull'Educazione (LOMLOE), che introduce cambiamenti significativi nella fase di educazione della prima infanzia, con l'obiettivo di aumentare progressivamente l'offerta di istruzione pubblica nel primo ciclo per soddisfare tutte le richieste di iscrizione dei bambini da zero a tre anni. Considerato, quindi, il numero considerevole di studenti iscritti al secondo ciclo dell'istruzione preprimaria e considerando la tendenza all'aumento delle iscrizioni al primo ciclo, è fondamentale riconoscere la necessità di interventi precoci, poiché, nella maggior parte dei casi, gli studenti tendono a continuare con gli stessi coetanei durante le prime fasi della scolarizzazione.

Pertanto, l'implementazione e l'ampliamento di questa ricerca, tenendo conto dei suoi punti di forza e migliorando le sue debolezze, può giovare a molti studenti che spesso soffrono in silenzio per le critiche offensive dei coetanei e far sì che la prevenzione e la riduzione del rifiuto dei coetanei diventino una pratica educativa più diffusa e a cui venga data l'importanza che merita.

# **REFERENCIAS**



## Referencias

- Alfaro Mateu, V., Bastias Manresa, J., & Salinas Hernández, F. J. (2016). Relación entre inteligencia emocional y notas de las áreas instrumentales en un grupo de tercero de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *19*(3), 149–155. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.267301>
- Arón, A., & Milicic, N. (1996). *Vivir con otros*. CEPE.
- Arteaga-Cedeño, W. L., Carbonero-Martín, M. A., Martín-Antón, L. J., & 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>
- Asher, S. R. (1990). Recent advances in the study of peer rejection. En S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 3–14). Cambridge University Press.
- Asher, S. R., & McDonald, K. L. (2009). The behavioral basis of acceptance, rejection, and perceived popularity. En K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 232–248). The Guilford Press.
- Avilés, J. M., & Monjas, M. I. (2008). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el Cuestionario CIMEI (Avilés, 1999), Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. *Anales de Psicología*, *21*(1), 27-41. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/27091>
- Avramidis, E., Strogilos, V., Aroni, K., & Kantaraki, C. T (2017). Using sociometric techniques to assess the social impacts of inclusion: Some methodological considerations. *Educational Research Review*, *20*, 68–80. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.004>
- Bellmore, A. D., & Cillessen, A. H. (2003). Children's meta-perceptions and meta-accuracy of acceptance and rejection by same-sex and other-sex peers. *Personal Relationships*, *10*(2), 217-234. <https://doi.org/10.1111/1475-6811.00047>
- 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>

- Benítez, J. L., Fernández, M., Justicia, F., Fernández, E., & Justicia-Arráez, A. (2011). Results of the Aprender a Convivir Program for development of social competence and prevention of antisocial behavior in 4-year-old children. *School Psychology International Journal*, 32 (1), 3-19. <https://doi.org/10.1177/0143034310396804>
- Berndt, T. J., & Murphy, L. M. (2002). Influences of friends and friendships: Myths, truths, and research recommendations. En R. V. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior*, Vol. 30, pp. 275–310). Academic Press.
- Bianchi, D., Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Lucidi, F., Girelli, L., Cozzolino, G., Galli, F., & 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>
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection. Developmental, processes and intervention strategies*. The Guilford Press.
- Bierman, K. L., & Powers, C. J. (2009). Social skills training to improve peer relations. En K. H. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 603-621). The Guilford Press
- Bierman, K.L., & Greenberg, M.T., & Conduct Problems Prevention Research Group (1996). Social skills training in the Fast Track program. En R. D. Peters, & R. J. McMahon (Eds.), *Preventing childhood disorders, substance abuse, and delinquency* (pp. 65–89). Sage Publications Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483327679.n4>
- Bondu, R., Rothmund, T., & Gollwitzer, M. (2016). Mutual long-term effects of school bullying, victimization, and justice sensitivity in adolescents. *Journal of Adolescence*, 48, 62–72. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.01.007>
- Booth-LaForce, C., & Groh, A. M. (2018). Parent–child attachment and peer relations. En W. M. Bukowski, B. Laursen, & K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (2 ed., pp. 349–370). The Guilford Press.
- Bukowski, W. M. (2011). Popularity as a social concept. En A H. N. Cillessen, D. Schwartz, & L. Mayeux (Eds.), *Popularity in the Peer System*, (pp. 3-24) The Guilford Press.

- Cabrera, F., Espín, J., Marín, M. A., & Rodríguez, M. (1998). Diagnóstico del contexto de las familias inmigrantes. En M. Bartolomé (Ed.), *Diagnóstico a la escuela multicultural* (pp. 127-159). Cedes.
- Canfield, C. F., Miller, E. B., Zhang, Y., Shaw, D., Morris, P., Galan, C., & Mendelsohn, A. L. (2023). Tiered universal and targeted early childhood interventions: Enhancing attendance across families with varying needs. *Early Childhood Research Quarterly*, *63*, 362-369. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.01.004>
- Carbonero-Martín, M. A., Arteaga-Cedeño, W. L., Martín-Antón, L. J., & Molinero-González, P. (2022). Group segmentation as a strategy for implementing the intervention programme in emotional education for infant and primary teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(23), Article 15702. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315702>
- Carter, B. B., & Spencer, V. G. (2006). The fear factor: Bullying and students with disabilities. *International Journal of Special Education*, *21*(1), 11-23.
- 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>
- Carter, C., & Nutbrown, C. (2016). A pedagogy of friendship: Young children's friendships and how schools can support them. *International Journal of Early Years Education*, *24*(4), 395-413. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1189813>
- Castro, V. L., Cooke, A. N., Halberstadt, A. G., & 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>
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, *15*(1), 21-34. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17512968002>
- Cava, M.J., & Buelga, S. (2018). Propiedades psicométricas de la Escala de Victimización Escolar entre Iguales (VE-I). *Revista Evaluar*, *18*, 40-53. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v18.n1.19768>.

- Chávez, D. V., Salmivalli, C., Garandeanu, 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>
- Chiu, J. (2020). *Identifying Child Isolation in Preschool Classrooms using Computer Vision Techniques*. [Tesis Doctoral, The Ohio State University]. <https://kb.osu.edu/handle/1811/91615>.
- 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), 235-247. <https://doi.org/10.1177/10634266221110861>
- Cillessen, A. H. N., & Bukowski, W. M. (2018). Sociometric perspectives. En W. M. Bukowski, B. Laursen, & K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (2nd ed., pp. 64–83). The Guilford Press.
- 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>
- Cillessen, A. H. N., Bukowski, W. M., & Haselager, G. J. T. (2000). Stability of sociometric categories. En A. H. N. Cillessen y W. M. Bukowski (Eds.), *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system* (pp. 75-93). Jossey-Bass
- Cillessen, A.H.N., Coie, J., Terry, R., & Lochman, J.E. (1996). The role of gender in the behavior basis of children's sociometric status evaluations. En *Proceedings of the Biennial Meetings of the International Society for the Study of Behavioral Development*. ERIC.

- Coie, J. D. (1990). Toward a theory of peer rejection. En S. A. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 365–401). Cambridge University Press.
- Coie, J. D., & Cillessen, A. H. (1993). Peer rejection: Origins and effects on children's development. *Current Directions in Psychological Science*, 2(3), 89–92. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10770946>
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29 (3), 261–282. <http://www.jstor.org/stable/23086262>
- 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>
- Crespo-Ramos, S., Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B., & Musitu, G. (2017). Psychosocial variables and overt school violence among adolescents. *Psychosocial Intervention*, 26(2), 125-130. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2017.05.002>
- Cuenca-Sánchez, V., & Mendoza-González, B. (2017). Comportamiento prosocial y agresivo en niños: tratamiento conductual dirigido a padres y profesores. *Acta de Investigación Psicológica - Psychological Research Records*, 7(2), 2691-2703. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358953728006>
- De Medeiros, P., Almeida Zequinão, M., de Paiva Vieira, E., Carvalho, H. P. D., Rúbila Maciel, I., Libardoni dos Santos, J. O., & Cardoso, F. L. (2021). El rol de las habilidades motoras en el estado sociométrico y el estado social percibido de los escolares. *Andes Pediátrica*, 92 (6), 862-869. <https://doi.org/10.32641/andespediatr.v92i6.3537>
- De Vroey, A., Struyf, E., & Petry, K. (2015). Secondary schools included: A literature review. *International Journal of Inclusive Education*, 20(2), 109–135. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1075609>
- Di Giunta, L., Pastorelli, C., Thartori, E., Bombi, A. S., Baumgartner, E., Fabes, R. A., Martin, C. L., & Enders, C. K. (2018). Trajectories of Italian children's peer rejection: associations with aggression, prosocial behavior, physical attractiveness, and adolescent adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46(5), 1021–1035. <https://doi.org/10.1007/s10802-017-0373-7>

- Díaz-Aguado Jalón, M. J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Pirámide.
- Díaz-Aguado Jalón, M. J., Martínez Arias, M. R., & Martín Babarro, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España: Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164>
- Díez-Palomar, J., Chan, M. C. E., Clarke, D., & Padrós, M. (2021). How does dialogical talk promote student learning during small group work? An exploratory study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 30, Article 100540. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100540>
- Dishion, T.J., & Stormshak, E.A. (2007). *Intervening in children's lives: An ecological, family-centered approach to mental health care*. American Psychological Association.
- Dodge, K. A., & Feldman, E. (1990). Issues in social cognition and sociometric status. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 119–155). Cambridge University Press.
- Dodge, K.A., McClaskey, C.L., & Feldman, E. (1985). Situational approach to the assessment of social competence in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(3), 344-353. <https://doi.org/10.1037//0022-006x.53.3.344>
- Dollar, J. M., Stifter, C. A., & Buss, K. A. (2017). Exuberant and inhibited children: Person-centered profiles and links to social adjustment. *Developmental Psychology*, 53(7), 1222–1229. <https://doi.org/10.1037/dev0000323>
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development*, 88(2), 408–416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Donoghue, C., Rosen, D., Almeida, A., & Brandwein, D. (2015). When is Peer Aggression 'Bullying?' An Analysis of Elementary and Middle School Student Discourse on Bullying at School. *Qualitative Research in Education*, 4(1), 26-44. <https://doi.org/10.4471/qre.2015.55>
- Druskin, L. R., Novick, D. R., Smith, K. A., Chronis-Tuscano, A., Wagner, N. J., Pham, S., Fleece, H. M., Danko, C. M., & Rubin, K. H. (2023). Comparison of behaviorally

inhibited and typically developing children's play behaviors in the preschool classroom. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1193915. <https://doi.org/10.3389%2Ffpsyg.2023.1193915>

Eguren, P., Gutiérrez, H., Herrero, M. I., & López, J. L. (2006). Maltrato y discapacidad visual. *Psicología Educativa*, 12(1), 1135-755. <https://journals.copmadrid.org/psed/archivos/101830.pdf>

Eisenberger, N. I., & Lieberman, M. D. (2004). Why rejection hurts: a common neural alarm system for physical and social pain. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(7), 294–300. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.05.010>

Eisenberger, N. I., Lieberman, M. D., & Williams, K. D. (2003). Does rejection hurt? An fMRI study of social exclusion. *Science*, 302, 290–292. <https://doi.org/10.1126/science.1089134>

Elia, L., & Cassibba, R. (2009). *Valutare le competenze sociali: strumenti e tecniche per l'età prescolare [Assessing social skills: tools and techniques for pre-schoolers]*. Carocci.

Emler, N. (2011). A Social Psychology of Reputation. *European Review of Social Psychology*, 1(1), 171-193. <https://doi.org/10.1080/14792779108401861>

Escobar, M., Fernández Baena, F., Miranda, J., Trianes, M. V., & Cowie, H. (2011). Baja aceptación de los iguales e inadaptación emocional/conductual en escolares: Efectos del estrés cotidiano, afrontamiento y sexo. *Anales de Psicología*, 27(2), 412-417. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/baja-aceptacion-de-los-iguales-e-inadaptacion/docview/1288733400/se-2>

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>

Eutsler, L., Mitchell, C., Stamm, B., & Kogut, A. (2020). The influence of mobile technologies on preschool and elementary children's literacy achievement: A systematic review spanning 2007–2019. *Educational Technology Research and Development*, 68(4), 1739–1768. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09786-1>

- 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>
- Favorini, A. M. (2014). *I problemi di comportamento a scuola: interventi pedagogici e inclusione*. Carocci Faber.
- Fernández, M., Benítez, J. L., Fernández, E., Justicia, F., & Justicia-Arráez, A. (2011). Desarrollo de la competencia social y prevención del comportamiento antisocial en niños de 3 años. *Infancia y Aprendizaje*, 34(3), 337-347. <https://doi.org/10.1174/021037011797238603>
- Fernández, M., Justicia, F., Alba, G., & Justicia-Arráez, A. (2012). El programa aprender a convivir y la reducción de problemas de conducta en niños de educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1) 317-323. <http://hdl.handle.net/10662/3030>
- 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>
- Fraire, M., Longobardi, C., Prino, L. E., Sclavo, E., & Settanni, M. (2013). Examining the Student-Teacher Relationship Scale in the Italian context: a factorial validity study. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 11(3), 851-882.
- Frederickson, N. L., & Furnham, A. F. (2004). Peer-assessed behavioural characteristics and sociometric rejection: Differences between pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *British Journal of Educational Psychology*, 74(3), 391–410. <https://doi.org/10.1348/0007099041552305>
- Freire, S., Gamboa, P., & García Bacete, F. J. (2019). Razones de desagrado en las chicas de cuarto, sexto y octavo curso, en Portugal. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 2(1), 161–172. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v2.1424>
- Freire, S., Pipa, J., Aguiar, C., Vaz da Silva, F., & Moreira, S. (2020). Student-teacher closeness and conflict in students with and without special educational needs. *British Educational Research Journal*, 46(3), 480-499. <https://doi.org/10.1002/berj.3588>

- Freire, S., Roçadas, C., Pipa, J., & Aguiar, C. (2024). Classroom social networks, students' peer-related social experiences and sense of belonging: The specific case of students with SEN. *British Educational Research Journal*, 00, 1–19. <https://doi.org/10.1002/berj.3989>
- Frey, K., Hirschstein, M., & Guzzo, B. (2000). Second Step: preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*, 8(2), 102-112. <https://doi.org/10.1177/106342660000800206>
- Gamboa, P., Freire, S., Anica, A., João Mogarro, M., Fátima Moreira, M., & Vaz da Silva, F. (2021). Correlates of rejection by the peer group: a study comparing students with and without SEN. *International Journal of Inclusive Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1941314>
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129315468008>
- García-Bacete, F. J., Carrero Planes, V. E., Marande Perrin, G., & 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., & 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., Jiménez-Lagares, I., Muñoz-Tinoco, M. V., Marande, G., Monjas, M. I., Sureda, I., Martín-Antón, L. J., Ferrà, P., & Sanchiz, M. L. (2014). *El rechazo entre iguales en su contexto interpersonal: una investigación con niños y niñas de primer ciclo de primaria*. Dávalos-Fletcher.
- García-Bacete, F. J., Marande, G., & Mikami, A. Y. (2019). Evaluation of a multi-component and multi-agent intervention to improve classroom social relationships among early elementary school-age children. *Journal of school psychology*, 77, 124–138. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.09.001>
- García-Bacete, F. J., Marande, G., Muñoz-Tinoco, V., & Jiménez-Lagares, I. (2019). Razones de desagrado en las chicas en el primer ciclo de educación primaria. *International Journal*

*of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 141-150.  
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v2.1419>

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>

García-Bacete, F.J., Marande, G., Schneider, B.H., & 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>

García-Bacete, F.J., Rubio-Barreda, A., Milián, I., & Marande, G. (2013). El aprendizaje de la amistad en Educación Primaria. Un procedimiento intensivo para ayudar a los niños rechazados a hacer amigos. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 155-163. <https://doi.org/10.55414/ap.v31i2.318>

García-Bacete, F.J., Sureda, I., & Monjas, M. I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26(1), 123-136. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16713758015>

García-Bacete, F.J., Sureda, I., Muñoz-Tinoco, V., Jiménez-Lagares, I., Marande, G., & Rosel, J.F. (2018). Interpersonal perceptions of adverse peer experiences in first-grade students. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01165>

Gastaldi, F. G. M., Longobardi, C., Quaglia, R., & Settanni, M. (2015). Parent–teacher meetings as a unit of analysis for parent–teacher interactions. *Culture & Psychology*, 21(1), 95–110. <https://doi.org/10.1177/1354067X15570488>

Gest, S. D., Graham-Bermann, S. A., & Hartup, W. W. (2001). Peer experience: Common and unique features of number of friendships, social network centrality, and sociometric status. *Social Development*, 10(1), 23–40. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00146>

Geukes K., van Zalk M., & Back M. D. (2018). Understanding personality development: An integrative state process model. *International Journal of Behavioral Development*, 42, 43–51. <https://doi.org/10.1177/0165025416677847>.

Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235-284. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(03\)00048-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00048-7)

- Godleski, S. A., Kamper, K. E., Ostrov, J. M., Hart, E. J., & Blakely-McClure, S. J. (2015). Peer victimization and peer rejection during early childhood. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *44*, 380-392. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/15374416.2014.940622>
- González, J., & García-Bacete, F. J. (2010). *Sociomet. Programa para la Realización de Estudios Sociométricos*. TEA Ediciones.
- Grazzani Gavazzi, I. (2014). *Psicologia dello sviluppo emotivo [Psychology of emotional development]*. Il Mulino
- Greco, C. (2019). Relaciones entre pares: aceptación, rechazo, victimización, agresión. Su importancia para el diseño de intervenciones en salud mental en educación primaria. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, *28*(4), 575-586. <https://doi.org/10.24205/03276716.2017.1037>
- Harbin, S. M., Kelley, M. L., Piscitello, J., & Walker, S. J. (2019). Multidimensional bullying victimization scale: *Development and validation*. *Journal of School Violence*, *18*(1), 146–161. <https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1423491>
- Hartup, W. W. (1964). Friendship status and the effectiveness of peers reinforcing agents. *Journal of Experimental Child Psychology*, *1*(2), 154–162. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(64\)90017-7](https://doi.org/10.1016/0022-0965(64)90017-7)
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, *67*(1), 1–13. <https://doi.org/10.2307/1131681>
- Hartup, W. W., & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, *121*(3), 355–370. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.3.355>
- Hawley, P. H., & Bower, A. R. (2018). Evolution and peer relations: Considering the functional roles of aggression and prosociality. En W. M. Bukowski, B. Laursen, & K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 106–122). The Guilford Press.
- Herd, T., & Kim-Spoon, J. (2021). A systematic review of associations between adverse peer experiences and emotion regulation in adolescence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *24*(1), 141–163. <https://doi.org/10.1007/s10567-020-00337-x>

- Hjalmarsson, S., Fallesen, P., & Plenty, S. (2023). Not Next to You: Peer Rejection, Sociodemographic Characteristics and the Moderating Effects of Classroom Composition. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(6), 1191-1205. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01758-x>
- Hladik, J., & Hrbáková, K. (2021). Peer-rejected students: An analysis of their self-regulatory mechanisms. *Children and Youth Services Review*, 126, Article 106030. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106030>
- Holder, M. D., & Coleman, B. (2015). Las amistades de los niños y el bienestar positivo. En M. Demir (Ed.), *Friendship and happiness: Across the lifespan and cultures* (pp. 81-97). Springer.
- Howes, C. (1989). Peer interaction of young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53(1), 1-95. <https://www.jstor.org/stable/1166062?seq=94>
- Hoza, B., Mrug, S., Pelham, W. E. Jr., Greiner, A. R., & Gnagy, E. M. (2003). A friendship intervention for children with attention-deficit/hyperactivity disorder: Preliminary findings. *Journal of Attention Disorders*, 6, 87-98. <https://doi.org/10.1177/108705470300600301>
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher–student relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), 289–301. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00074-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00074-7)
- Hymel, S., Wagner, E., & Butler, L. (1990). Reputational bias: View from the peer group. En S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp.156- 186). Cambridge University Press.
- Ilmarinen, V., Vainikainen, M., Verkasalo, M., & Lönnqvist, J. (2019). Peer Sociometric Status and Personality Development from Middle Childhood to Preadolescence. *European Journal of Personality*, 33(5), 606-626. <https://doi.org/10.1002/per.2219>
- Irvin, D. W., Luo, Y., Huffman, J. M., Grasley-Boy, N., Rous, B., & Hansen, J. H. (2021). Capturing talk and proximity in the classroom: Advances in measuring features of young children's friendships. *Early Childhood Research Quarterly*, 57, 102-109. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.05.003>

- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative social and emotional learning (SEL): toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist, 54*(3), 162–184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>
- January, A. M., Casey, R. J., & Paulson, D. (2011). A Meta-analysis of Classroom-Wide intervention to Build Social Skills: Do They Work? *School Psychology Review, 40*(2), 242-256. <https://doi.org/10.1080/02796015.2011.12087715>
- Justicia, F., Benítez, J. L., Fernández, M., Fernández de Haro, E., & Pichardo, M. C. (2008). Aprender a convivir: programa de prevención del comportamiento antisocial en educación infantil. *Cadernos de Psicología, 32*, 37-47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2971261>
- Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L., & Smith, D. S. (2019). Promoting social inclusion in educational settings: Challenges and opportunities. *Educational Psychologist, 54*(4), 250-270. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655645>
- Kennedy, A. S. (2018). Promoting the social competence of each and every child in inclusive early childhood classrooms. En D. Farland-Smith (Ed.). *Early childhood Education* (pp: 1-13). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.80858>
- 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>
- Kljakovic, M., & Hunt, C. (2016). A meta-analysis of predictors of bullying and victimisation in adolescence. *Journal of Adolescence, 49*, 134–145. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.03.002>
- Koster, M., Pijl, S. J., van Houten, E. & Nakken, H. (2007). The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education, 22*(1), 31-46. <https://doi.org/10.1080/08856250601082265>

- Krampač, A., & Kolak, A. (2018). Peer relations in inclusive classes. *Research in Pedagogy*, 8(1), 17–35. <https://doi.org/10.17810/2015.61>
- Kupersmidt, J. B., Griesler, P. C., DeRosier, M. E., Patterson, C. J., & Davis, P. W. (1995). Childhood aggression and peer relations in the context of family and neighborhood factors. *Child Development*, 66(2), 360–375. <https://doi.org/10.2307/1131583>
- L'Écuyer, R., Poulin, F., Vitaro, F., & Capuano, F. (2021). Bidirectional links between teachers' disciplinary practices, students' peer status, and students' aggression in kindergarten. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 49(5), 671–682. <https://doi.org/10.1007/s10802-021-00767-3>
- Lansford, J. E., Capanna, C., Dodge, K. A., Caprara, G. V., Bates, J. E., Pettit, G. S., & 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>.
- Lavallee, K. L., Bierman, K. L., Nix, R. L., & Conduct Problems Prevention Research Group (2005). The impact of first-grade “friendship group” experiences on child social outcomes in the Fast Track program. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 307–324. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-3567-3>
- Lecce, S., Caputi, M., Pagnin, A., & Banerjee, R. (2017). Theory of mind and school achievement: The mediating role of social competence. *Cognitive Development*, 44, 85–97. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2017.08.010>
- León-Moreno, C., Martínez-Ferrer, B., Ochoa, G. M., & Ruiz, D. M. (2019). Victimización y violencia escolar: el rol de la motivación de venganza, evitación y benevolencia en adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 24(2), 88–94. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.12.001>
- Linaje, E., & 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>
- Linero, M. J., Barajas, C., & Cedeño, C. (2019). Aceptación e influencia social entre iguales en niños y niñas de educación primaria. Repercusiones de las habilidades lingüísticas y de persuasión. *INFAD*, 1(2). <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v2.1400>

- 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), Article 3140. <https://doi.org/10.3390%2Fijerph17093140>
- Longobardi, C., Prino, L. E., Marengo, D., & Settanni, M. (2016). Student-teacher relationships as a protective factor for school adjustment during the transition from middle to high school. *Frontiers in Psychology*, *7*, Article 1988. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01988>
- Longobardi, C., Settanni, M., Prino, L. E., Fabris, M. A., & Marengo, D. (2019). Students' psychological adjustment in normative school transitions from kindergarten to high school: investigating the role of teacher-student relationship quality. *Frontiers in Psychology*, *10*, Article 1238. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01238>
- 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*(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., & 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>
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*, *76*(7), 1128–1142. <https://doi.org/10.1037/amp0000701>
- Mancini, G., Andrei, F., Mazzoni, E., Biolcati, R., Baldaro, B., & Trombini, E. (2017). Brief report: Trait emotional intelligence, peer nominations, and scholastic achievement in adolescence. *Journal of Adolescence*, *59*, 129–133. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.05.020>

- Marande, G., García-Bacete, F. J., Mora, I. G., & Milián, I. (2011). Rechazo entre iguales: una intervención para cambiar la tipología sociométrica del alumnado rechazado de 1º de primaria. *Fòrum de Recerca*, 16, 738-750. <http://hdl.handle.net/10234/77328>
- Marande, G., García-Bacete, F. J., Rubio Barreda, A., Millán Rojas, I., Roselló Sampere, S., & Jiménez Lagares, I. (2014). Impacto de una intervención ecológica en las situaciones de rechazo en aulas de 1er ciclo de primaria. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), 57–68. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.717>
- Marengo, D., Jungert, T., Iotti, N. O., Settanni, M., Thornberg, R., & Longobardi, C. (2018). Conflictual student–teacher relationship, emotional and behavioral problems, prosocial behavior, and their associations with bullies, victims, and bullies/victims. *Educational Psychology*, 38, 1201–1217. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1481199>
- Martin, C. L., Fabes, R. A., & Hanish, L. D. (2018). Differences and similarities: The dynamics of same- and other-sex peer relationships. En W. M. Bukowski, B. Laursen, & K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 391–409). The Guilford Press.
- Martín-Antón, L. J., Aramayo-Ruiz, K. P., Rodríguez-Sáez, J. L., & Saiz-Manzanares, M. C. (2022). La procrastinación en la formación inicial del profesorado: el rol de las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico, *Educación XXI*, 25(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.31553>
- Martín-Antón, L. J., Carbonero-Martín, M. A., Valdivieso, J. A., & Monsalvo, E. (2020). Influence of Some Personal and Family Variables on Social Responsibility Among Primary Education Students. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 1124. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01124>
- Martín-Antón, L. J., Molinero-González, P., Carbonero-Martín, M. A., & Arteaga-Cedeño, W. L. (2024). 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., Monjas, M. I., García-Bacete, F. J., & Jiménez-Lagares, I. (2016). Problematic Social Situations for Peer-Rejected Students in the First Year of

- Martín-Antón, L. J., Saiz-Manzanares, M. C., Molinero-González, P., Arteaga-Cedeño, W., Soto, A. & Carbonero-Martín, M. A. (2024). Academic Procrastination of Spanish Pre-service Teachers during the COVID-19 Pandemic. *Psicología Educativa*, 30, 57-66. <https://doi.org/10.5093/psed2023a17>
- Martín-Cabrera, E., Torbay-Betancor, Á., & 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>
- Maunder, R., & Monks, C. P. (2019). Friendships in middle childhood: Links to peer and school identification, and general self-worth. *The British Journal of Developmental Psychology*, 37(2), 211–229. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12268>
- McDonald, K. L., & Asher, S. R. (2018). Peer acceptance, peer rejection, and popularity: Socialcognitive and behavioral perspectives. En W. M. Bukowski, B. Laursen, y K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 429-446). The Guilford Press.
- McMullen, J. A., Veermans, K., & Laine, K. (2014). Tools for the classroom? An examination of existing sociometric methods for teacher use. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 624-38. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.838694>
- Mehari, K. R., & Farrell, A. D. (2015). The relation between peer victimization and adolescents' well-being: The moderating role of ethnicity within context. *Journal of Research on Adolescence*, 25(1), 118–134. <https://doi.org/10.1111/jora.12095>
- Menéndez-Santurio, J. I. M., Fernández-Río, J., Estrada, J. A. C., & González-Víllora, S. (2020). Conexiones entre la victimización en el acoso escolar y la satisfacción-frustración de las necesidades psicológicas básicas de los adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 119-126. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.11.002>
- 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. (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>
- Molinero-González, P., Martín-Antón, L. J., Carbonero-Martín, M. A., Arteaga-Cedeño, W. L., & Rodríguez-Sáez, J. L. (2023). The Effectiveness of an Intervention Programme for Reducing Peer Rejection in Early Childhood Education. *Children*, 10(11), Article 1826. <https://doi.org/10.3390/children10111826>
- Monjas, M. I. (1993). *Programa de entrenamiento en habilidades de interacción social*. PEHIS. Trilce.
- 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., & Sabeh, E. N. (2002). La aceptación social de niños y niñas con discapacidad: problemas y posibles soluciones. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 33(2), 15-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=250876>
- Monjas, M. I., Martín, I., García-Bacete, F.J., & Sureda, I. (2005). Razones que justifican la aceptación y el rechazo entre iguales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 395–400. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832486029>
- 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>

- Moore, C. C., Hubbard, J. A., Bookhout, M. K., & 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>
- Morales, S., Vallorani, A., & Pérez-Edgar, K. (2019). Young children's behavioral and neural responses to peer feedback relate to internalizing problems. *Developmental Cognitive Neuroscience*, *36*, Article 100610. <https://doi.org/10.1016%2Fj.dcn.2018.12.008>
- Moreno, J. L. (1934). *Who shall survive?: A new approach to the problem of human interrelations*. Nervous and Mental Disease Publishing Co. <https://doi.org/10.1037/10648-000>
- Morrow, M. T., Hubbard, J. A., Sallee, M. L., Barhight, L. R., Lines, M. M., & Rubin, R. M. (2016). Dyadic accuracy and bias in preadolescents' perceived peer relations: Associations with aggression, depression and peer victimization. *Journal of Social and Personal Relationships*, *7*, 892–916. <https://doi.org/10.1177/02654075156059>
- Mrug, S., Molina, B. S., Hoza, B., Gerdes, A. C., Hinshaw, S. P., Hechtman, L., & 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>
- Muñoz-Tinoco, V., García-Bacete, F. J., Jiménez-Lagares, I., & Marande, G. (2019). Niños y niñas en relación: amistades, enemistades y grupos en clave de género. *Infancia y psicología del desarrollo*, *1*(1), 51-60. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v2.1395>
- Muñoz-Tinoco, V., Jiménez-Lagares, I., García-Bacete, F. J., Marande, G., & Martín-Antón, L. J. (2014). Los amigos de los niños y niñas rechazados. un análisis de la similitud conductual. *Psicología y Mundo Moderno*, *1*(6), 175-182. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.731>
- Nelson, D. A., Robinson, C. C., Hart, C. H., Albano, A. D., & 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>

- Neumann, M. M. (2014). An examination of touch screen tablets and emergent literacy in Australian preschool children. *Australian Journal of Education*, 58(2), 109–122. <https://doi.org/10.1177/0004944114523368>
- OECD (2022). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2022. Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:34e47eaa-3bf6-4334-9ef5-604d43f59b9f/panorama-2022-digital-def.pdf>
- Palomares-Ruiz, A., Oteiza-Nascimento, A., Toldos, M. P., Serrano-Marugán, I., & Martín-Babarro, J. (2019). Bullying and depression: The moderating effect of social support, rejection and victimization profile. *Anales de Psicología*, 35(1), 1–10. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.1.301241>
- Parlatan, M. E., & Sığirtmaç, 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>
- Pérez Bonet, G., & García Domínguez, B. (2024). La gestión emocional como “competencia blanda” y su vinculación con los esquemas desadaptativos tempranos en futuros docentes de educación infantil [Emotional Management as a “Soft Skill” and its Link to Early Maladaptive Schemas in Future Early Childhood Education Teachers]. *Revista de Psicología y Educación*, 19(1), 21-30. <https://doi.org/10.23923/rpye2024.01.246>
- 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>
- Pichardo, M. C., Justicia-Arráez, A., Alba, G., & Fernández-Cabezas, M. (2016). Desarrollo de la competencia social y prevención de problemas de conducta en el aula infantil. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 21-31. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.dosp>

- Pijl, S. J., & Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education, 25*(1), 93-105. <https://doi.org/10.1080/08856250903450947>
- Porras, S., Pérez, C., Checa, P., & Luque, B. (2020). Competencias emocionales de las futuras personas docentes: Un estudio sobre los niveles de inteligencia emocional y empatía. *Revista Educación, 44*(2), 80–95. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38438>
- Pouwels, J. L., Souren, P., Lansu, T. A. M., & Cillessen, A. H. N. (2016). Stability of peer victimization: A meta-analysis of longitudinal research. *Developmental Review, 40*, 1-24. <http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2016.01.001>
- 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/10.1016/j.dr.2016.01.001>
- Rodríguez-Carrillo, J., González-Alfaya, E., Mérida, R., & 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>
- Rodríguez-Gudiño, M., Jenaro-Río, C., & Castaño-Calle, R. (2022). Students' perception as an indicator of educational inclusion. *Educación XXI, 25*(1), 357-379. <https://doi.org/10.5944/educXXI.30198>
- Rodríguez-Medina, J., Martín-Antón, L. J., Carbonero-Martín, 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*, Article 1986. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01986>
- Rodríguez-Saltos, E. R., Moya-Martínez, M. E., & Rodríguez-Gámez, M. (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Dominio de las Ciencias, 6*(3), 23–50. <https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1205>
- Rohner, R. P., & Carrasco, M. A. (2014). Teoría de la aceptación-rechazo interpersonal (IPARTheory): Bases conceptuales, método y evidencia empírica. *Acción Psicológica, 11*(2), 9-26. <https://doi.org/10.5944/ap.11.2.14172>

- Romera, E. M., Casas Bolaños, J. A., Muñoz, 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>
- Romero, R., & Puig, M. (2013). La competencia social y cívica en educación infantil -Visión del profesorado-. *Educatio Siglo XXI*, *31*(2), 367-388. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/187701>
- Rubin, K. H., Begle, A. S., & McDonald, K. L. (2012). Peer relations and social competence in childhood. En V. Anderson & M. H. Beauchamp (Eds.), *Developmental social neuroscience and childhood brain insult: Theory and practice* (p. 23–44). The Guilford Press.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Bowker, J. C. (2015). Children in peer groups. *Handbook of child psychology and developmental science*, *4*, 175-222. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy405>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer Interactions, Relationships, and Groups. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 571–645). John Wiley & Sons.
- Rytioja, M., Lappalainen, K., & Savolainen, H. (2019). Behavioural and emotional strengths of sociometrically popular, rejected, controversial, neglected, and average children. *European Journal of Special Needs Education*, *34*(5), 557-571. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1560607>
- Sakyi, K. S., Surkan, P. J., Fombonne, E., Chollet, A., & 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>
- Salas, N., Alcaide, M., & Hurtado, A. (2018). Programas de intervención en inteligencia emocional para la educación infantil. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, *11*(22), 137-165. <https://doi.org/10.55777/rea.v11i22.1083>
- Sanahuja, A., García-Bacete, F. J. Marande, G., Rubio, A., Milián, I., & Roselló, S. (2013). Motivos de rechazo emitidos por el alumnado del primer ciclo de educación primaria de

- Castellón, Palma de Mallorca, Sevilla y Valladolid. *Fòrum de Recerca*, 18, 355-366. <https://doi.org/10.6035/forumrecerca.2013.23>
- Sarasola, M., & Ripoll, J.C. (2019). Una revisión de la eficacia de los programas anti-bullying en España. *Pulso*, 42, 51- 72. <https://doi.org/10.58265/pulso.4850>
- Schneider, B. H. (2016). *Childhood Friendships and Peer Relations: Friends and Enemies*. Routledge.
- Schneider, B. H., Baiocco, R., Pallini, S. & Laghi, F. (2014). Best friend attachment and self-esteem in a sample of Italian adolescents. *Attachment and Complex Systems*, 1(1), 77-89. [https://www.researchgate.net/publication/259925637\\_Best\\_friend\\_attachment\\_and\\_self-esteem\\_in\\_a\\_sample\\_of\\_Italian\\_adolescents](https://www.researchgate.net/publication/259925637_Best_friend_attachment_and_self-esteem_in_a_sample_of_Italian_adolescents)
- 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, Article 726854. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.726854>
- Schwartz, D., Lansford, J. E., Dodge, K. A., Petit, G. S., & Bates, J. E. (2015). Victimización de pares durante la niñez media como un indicador principal de problemas de internalización y resultados de diagnóstico en la adolescencia tardía. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44, 393-404. <https://doi.org/10.1080/15374416.2014.881293>
- Seland, M., Moe, B., & Sandseter, E. B. H. (2021). Harassment in ECEC institutions: 4-to 6-year-old children's experiences. *Early Years*, 43(2), 1-16. <https://doi.org/10.1080/09575146.2021.1958198>
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. Academic Press.
- 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>
- Sette, S., Baumgartner, E., & 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>
- Shin, H., Ryan, A. M., & North, E. (2019). Friendship Processes Around Prosocial and Aggressive Behaviors: The Role of Teacher-Student Relatedness and Differences

Between Elementary-School and Middle-School Classrooms. *Merrill-Palmer Q*, 65, 232–263. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.65.2.0232>.

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>

Steenkamp, L. R., Tiemeier, H., Bolhuis, K., Hillegers, M. H., Kushner, S. A., & Blanken, L. M. (2021). Peer-reported bullying, rejection and hallucinatory experiences in childhood. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 143(6), 503–512. <https://doi.org/10.1111/acps.13282>

Suárez-García, Z., Álvarez-García, D., & 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., & 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>.

Sureda, I., Valera-Pozo, & M., Sanchez-Azanza, V., Adrover-Roig, D., & Aguilar-Mediavilla, E. (2021). Associations between self, peer, and teacher reports of victimization and social skills in school in children with language disorders. *Frontiers in Psychology*, 12. Article 718110. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.718110>

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J.A., & Weissberg, R.P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: a meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

Thibodeau-Nielsen, R. B., White, R. E., & Palermo, F. (2021). Advancements in observing behavior in preschool classrooms: A new audiovisual approach. *Social Development*, 30(4), 899-909. <https://doi.org/10.1111/sode.12543>

Timeo, S., Riva, P., & Paladino, M. P. (2019). Learning to cope with everyday instances of social exclusion: A review of emotional and cognitive strategies for children and adolescents. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 24(1), Article e12173. <https://doi.org/10.1111/jabr.12173>

- Trianes, M. V., Blanca, M. J., Fernández, F. J., Escobar, M., Maldonado, E., & Muñoz, A. (2009). Evaluación del estrés infantil: Inventario Infantil de Estresores Cotidianos (IIEC). *Psicothema*, 21(4), 598-603. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8827>
- Troop-Gordon W. (2017). Peer victimization in adolescence: The nature, progression, and consequences of being bullied within a developmental context. *Journal of Adolescence*, 55, 116–128. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.12.012>
- Urbina Hurtado, C., López Leiva, V., & Cárdenas Villalobos, J.P. (2018). El uso de sociogramas en la escuela para la mejora de la convivencia: Un estudio en escuelas chilenas. *Perfiles Educativos*, 40, 83–100. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2018.160.58398>
- Van der Veen, C., Van der Wilt, F., Van Kruistum, C., Van Oers, B., & Michaels, S. (2017). MODEL 2 TALK: An intervention to promote productive classroom talk. *The Reading Teacher*, 70(6), 689-700. <https://doi.org/10.1002/trtr.1573>
- 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>
- Villanueva, L., Clemente, R. A., & García-Bacete, F. J. (1998). El rechazo entre iguales: Una revisión de los modelos explicativos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 20(2) 39-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2833572>
- Villanueva, L., Clemente, R. A., & García-Bacete, F. J. (2002). La comprensión infantil de la mente y su relación con el problema del rechazo entre iguales. *Infancia y aprendizaje*, 22(1), 85-100. <https://doi.org/10.1174/021037002753508548>
- Wang, D., & 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., & 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>

- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children- the foundation for early school readiness and success: incredible years classroom skills and problem solving curriculum. *Journal of Infants and Young Children*, *17*(2), 96-113. [https://depts.washington.edu/isei/iyc/stratton\\_17\\_2.pdf](https://depts.washington.edu/isei/iyc/stratton_17_2.pdf)
- Wentzel, K. R., Jablansky, S., & 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>
- 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>
- Widiger, T. A., De Clercq, B., & De Fruyt, F. (2009). Childhood antecedents of personality disorder: An alternative perspective. *Development and Psychopathology*, *21*(3), 771-791. <https://doi.org/10.1017/S095457940900042X>
- Wu, L., Zhang, D., Su, Z., & 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., & Zhang, Q. (2023). The association between peer rejection and aggression types: A meta-analysis. *Child Abuse & Neglect*, *135*, Article 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>
- Zosuls, K. M., Ruble, D. N., & Tamis-LeMonda, C. S. (2014). Self-Socialization of gender in African American, Dominican immigrant, and Mexican immigrant toddlers. *Child Development*, *85*(6), 2202–2217. <https://doi.org/10.1111/cdev.12261>

**ANEXOS**



## Anexos

### Anexo 1. Permiso del Comité de Ética para realizar la investigación



Avda. Ramón y Cajal, 3 - 47003 Valladolid  
Tel.: 983 42 00 00 - Fax 983 25 75 11  
gerente.hcuv@saludcastillayleon.es



#### COMITÉ DE ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN CON MEDICAMENTOS ÁREA DE SALUD VALLADOLID

Valladolid a 17 de junio de 2021

En la reunión del CEIm ÁREA DE SALUD VALLADOLID ESTE del 17 de junio de 2021, se procedió a la evaluación de los aspectos éticos del siguiente proyecto de investigación.

PI 21-2335 NO HCUV	FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL AMBITO SOCIOEMOCIONAL: PRACTICAS Y ESTRATEGIAS DIDACTICAS EDICACES EN EL AULA PARA PREVENIR Y REDUCIR EL RECHAZO ENTRE IGUALES	I.P.: LUIS JORGE MARTIN ANTON EQUIPO: MIGUEL ANGEL CARBONERO, JUAN ANTONIO VALDIVIESO, JUAN CARLOS GARCIA ALONSO, SONIA OLIVARES MORAL, PAULA MOLINERO GONZALEZ, WENDY ARTEAGA CEDEÑO. UVA
-----------------------	--	--

A continuación, les señalo los acuerdos tomados por el CEIm ÁREA DE SALUD VALLADOLID ESTE en relación a dicho Proyecto de Investigación:

Considerando que el Proyecto contempla los Convenios y Normas establecidos en la legislación española en el ámbito de la investigación biomédica, la protección de datos de carácter personal y la bioética, se hace constar el **informe favorable** y la **aceptación** del Comité de Ética de la Investigación con Medicamentos Área de Salud Valladolid Este.

Un cordial saludo.

F. Javier Álvarez

Dr. F. Javier Álvarez.  
CEIm Área de Salud Valladolid Este  
Hospital Clínico Universitario de Valladolid  
Farmacología, Facultad de Medicina,  
Universidad de Valladolid,  
c/ Ramón y Cajal 7, 47005 Valladolid  
alvarez@med.uva.es, [jalvarezgo@saludcastillayleon.es](mailto:jalvarezgo@saludcastillayleon.es)  
tel.: 983 423077





### Anexo 3. Información del proyecto y permiso a las familias para el estudio de aula



Estimadas familias:

La Universidad de Valladolid nos ha ofrecido una colaboración con un proyecto que se está realizando desde del Departamento de Psicología (dentro del Grupo de Investigación de Excelencia en Psicología de la Educación (GR179) de la Junta de Castilla y León), un proyecto que consiste en **estudiar y favorecer las relaciones interpersonales en la infancia**.

En el marco de este trabajo, Paula Molinero González, responsable del proyecto y contratada predoctoral en el Departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid, está desarrollando su Tesis doctoral centrada en la evaluación de las relaciones sociales que se producen en el aula, con la finalidad de tener datos exhaustivos para diseñar un programa de actividades que puedan mejorar las relaciones y el clima de convivencia en las aulas futuras. Esta evaluación, que consiste básicamente en la realización de una serie de entrevistas, lúdicas e individualizadas a cada alumno/a, se llevará a cabo en las instalaciones del colegio y en horario lectivo.

Para ello, solicitamos su autorización para que su hijo/a participe, agradeciéndoles su colaboración que, sin duda, ayudará a seguir profundizando en estos temas tan relevantes actualmente.

Este estudio tiene la aprobación de la Dirección del Colegio y del Departamento General de Innovación y Formación del Profesorado.

Finalmente queremos señalar que se garantiza la total confidencialidad de los datos referentes a cada niño o niña y que se cumplen las medidas de protección contra el covid-19.

Muchas gracias por su colaboración. Reciban un cordial saludo  
Equipo investigador del proyecto,

Paula Molinero González, Wendy Arteaga Cedeño, Luis Jorge Martín-Antón, Miguel Ángel Carbonero Martín, Juan Antonio Valdivieso, Juan Carlos García Alonso y Sonia Olivares Moral.

✂.....  
D./Doña \_\_\_\_\_, con DNI núm. \_\_\_\_\_

Padre/madre/tutor/a del alumno/a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_ de EI, Letra \_\_\_\_  
(Señale lo que proceda)

(Marque con una X en la casilla correspondiente la opción elegida).

- AUTORIZA que participe en el estudio  
 No AUTORIZA que participe en el estudio

Valladolid, a \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021

Fdo. EL PADRE/MADRE/TUTOR/A

## Anexo 4. Información del proyecto y permiso a las familias para la intervención



### A LAS FAMILIAS DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS DE EDUCACIÓN INFANTIL

Estimadas familias:

Somos profesores de la Universidad de Valladolid y miembros del Grupo de Investigación de Excelencia en Psicología de la Educación (GR179) de la Junta de Castilla y León, y Grupo de Investigación Reconocido de la Universidad de Valladolid. Desde hace varios años estamos estudiando las **relaciones interpersonales en la infancia**, analizando los problemas que pueden tener los niños y niñas cuando se relacionan entre ellos y diseñando programas para enseñarles habilidades para convivir con los demás.

En el marco de este trabajo, Paula Molinero González, responsable del proyecto y contratada predoctoral en el Departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid, está desarrollando su Tesis doctoral centrada en la evaluación de las relaciones sociales que se producen en el aula de educación infantil, con la finalidad de tener datos exhaustivos para diseñar y aplicar un conjunto de actividades dentro de la dinámica habitual del aula, que puedan mejorar las relaciones y el clima de convivencia en las aulas, previniendo futuros problemas. Esta evaluación, que consiste básicamente en la realización de una serie de entrevistas individualizadas a cada alumno/a, se llevará a cabo en las instalaciones del colegio y en horario lectivo. La aplicación de las actividades será realizada por los propios docentes de su hijo/a, apoyados por el equipo de investigación. Se trata de un programa de intervención que combina prácticas y estrategias didácticas eficaces para prevenir y reducir el rechazo entre iguales en la etapa infantil.

Para ello, solicitamos su autorización para que su hijo/a participe, agradeciéndoles su colaboración que sin duda ayudará a seguir profundizando en estos temas tan relevantes actualmente.

Este estudio tiene la aprobación de la Dirección del Colegio y del Departamento General de Innovación y Formación del Profesorado.

Finalmente queremos señalar que se garantiza la total confidencialidad de los datos referentes a cada niño o niña; los resultados serán aportados al tutor/a de su hijo para que conozca más profundamente a su alumnado, pero para el tratamiento global de los datos para la investigación, se eliminarán todos los nombres, asignando a cada alumno/a un número.

Muchas gracias por su colaboración. Reciban un cordial saludo  
Equipo investigador del proyecto,

Paula Molinero González, Wendy Arteaga Cedeño, Luis Jorge Martín-Antón, Miguel Ángel Carbonero Martín, Juan Antonio Valdivieso, Juan Carlos García Alonso y Sonia Olivares Moral.

✂.....  
D./Doña \_\_\_\_\_, con DNI núm. \_\_\_\_\_

Padre/madre/tutor/a del alumno/a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_ de El, Letra \_\_\_\_\_  
(Señale lo que proceda)

(Marque con una X en la casilla correspondiente la opción elegida).

- AUTORIZA que participe en el estudio  
 No AUTORIZA que participe en el estudio

Valladolid, a \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021

Fdo. EL PADRE/MADRE/TUTOR/A

## Anexo 5. Carta detallada a los centros sobre la investigación



UniversidaddeValladolid

### **Formación del profesorado en el ámbito socioemocional: prácticas y estrategias didácticas eficaces en el aula para prevenir y reducir el rechazo entre iguales**

PAULA MOLINERO, LUIS JORGE MARTIN-ANTÓN, MIGUEL ANGEL CARBONERO, JUAN ANTONIO VALDIVIESO, JUAN CARLOS GARCIA, SONIA OLIVARES Y WENDY ARTEAGA.

[paula.molinero@uva.es](mailto:paula.molinero@uva.es)

### **RESUMEN DEL PROYECTO**

Las relaciones con los iguales comienzan en la primera infancia y son fundamentales para que los niños logren un objetivo primordial: el desarrollo integral del individuo. Pero, ¿qué ocurre cuando estas relaciones son deficitarias? Podemos encontrarnos con el problema del rechazo entre iguales, afectando aproximadamente a un 15% del alumnado. Este fenómeno suele pasar desapercibido ante los adultos, lo que retrasa la implementación de medidas de prevención e intervención. La realización del proyecto que se presenta, mediante un diseño cuasi-experimental con medidas pretest y posttest, nos dará la oportunidad de conocer la situación real de rechazo en los primeros años de escolarización, bajo su detección temprana, y su intervención inmediata. El conocimiento de los tipos sociométricos en cada una de las aulas de su centro que quieran participar, desde primero de infantil hasta segundo de primaria, ayudará a incidir en la mejora del rechazo entre iguales gracias a un amplio programa de formación del profesorado en competencia socioemocional que les va a brindar la oportunidad de cambiar la situación de sus alumnos a través de programas de intervención y estrategias docentes eficaces. Mediante estos pequeños cambios educativos podemos mejorar la realidad de muchos niños que sufren rechazo entre iguales y así reducir las consecuencias negativas a los que deben enfrentarse, no solamente a corto plazo, sino también en su futuro desarrollo socioemocional como los adultos competentes que el mundo de hoy necesita.

## ANTECEDENTES

La institución escolar es el elemento central de la educación de los más pequeños y uno de sus mayores propósitos es ayudar a los alumnos a desarrollar una actitud responsable, que se entiende como la capacidad de responder por sus acciones de manera apropiada y de una forma que se ajuste a las normas sociales (Martín-Antón et al., 2020). Esta institución escolar es el lugar en el que la socialización ha de desarrollarse para formar las personas que en el siglo XXI sabemos que necesita el mundo, futuros hombres y mujeres competentes, capaces de tomar decisiones, de trabajar en equipo, de resolver conflictos, de adecuarse a los cambios venideros, de saber gestionar sus emociones y expresar sus necesidades (Callejón, 2018).

Para que este desarrollo se produzca, sabemos que las relaciones significativas con los iguales son fundamentales. Gracias a ellas, los niños pueden desenvolverse plenamente en un ambiente de respeto, afecto e inclusión, favoreciendo así la consecución de un objetivo primordial en su periodo educativo: el desarrollo integral del individuo. Además, conocemos que la interacción social entre iguales posee un alto valor para fomentar diferentes aprendizajes (Rodríguez-Carrillo et al., 2018). Pero, en ocasiones, estas relaciones no se producen o son deficitarias, pudiendo llevar al alumnado a sufrir rechazo entre iguales.

El rechazo entre iguales es un proceso interpersonal que hace que el alumnado rechazado entre en una espiral negativa, que provoca como resultado directo una restricción importante de oportunidades de interacción positiva con sus compañeros, privándole o poniéndole complicada la adquisición de competencias sociales necesarias para relacionarse de forma satisfactoria con sus iguales (García-Bacete et al., 2010). Es habitual que el problema del rechazo entre iguales se confunda con el bullying, ya que, aunque ambos no sean fenómenos equivalentes, están conceptual y empíricamente relacionados (Monjas et al., 2014).

Los niños rechazados forman parte de una de las cinco categorías que conocemos de la tipología sociométrica más extendida. El tipo sociométrico del niño es un constructo que indica hasta qué punto un niño es, en general, querido o aceptado por sus iguales. Este concepto ha suscitado mucho interés empírico, sobre todo en su versión negativa, el rechazo (Marande et al., 2011). Gracias a esta clasificación podemos encontrar en la clase niños preferidos, rechazados, ignorados, controvertidos y adaptados o promedios (García-Bacete et al., 2008).

Pero, ¿quiénes son los niños rechazados? Son aquellos que parecen llevar una desventaja en los procesos relacionales. Estos individuos son menos influyentes en el grupo, niños a los que no les escuchan igual que al resto de los coetáneos y de los que no siguen sus iniciativas. No tienen

las mismas oportunidades para hacer amigos, y los procesos relacionales en los que se ven envueltos suelen ser de poca calidad, implicando en ellos más problemas conflictivos que intercambios positivos (García-Bacete et al., 2014).

Las causas por las que un individuo puede llegar a sufrir rechazo son múltiples y variadas, pero, si exponemos las más habituales, podemos apreciar seis categorías (Marande, 2014): agresión, molestar al bienestar, conductas sociales y escolares problemáticas, motivos contra la identidad del individuo o del grupo social, preferencias y gustos distintos y dominancia.

También es importante saber que, hace ya unos años, Cillesen, Coie, Terry, y Lochman, (1996) señalaban que los niños tienen el doble de probabilidad de ser rechazados que las niñas y la mitad de ser preferidos. De hecho, la literatura actual sigue demostrando que el rechazo está muy arraigado al género masculino, encontrando aproximadamente un 16.8% de los rechazados varones y un 7.6% de rechazados en el grupo femenino (García-Bacete et al., 2008).

Lo mismo ocurre en las estadísticas encontradas respecto al género más rechazado en el caso de los niños con Necesidades de Apoyo Educativo, también es el masculino, en este caso supone el 64.8% de la muestra, casi el doble que el 35.2% de rechazo manifestado en mujeres. Incluso sin esta división por género, debemos ser conscientes de las altas proporciones de alumnado con NAE en aulas ordinarias que encontramos como menos aceptados y más rechazados que sus compañeros sin necesidades especiales (Monjas et al., 2014).

El problema del rechazo, el cual afecta aproximadamente a un 15% del alumnado (GarcíaBacete et al., 2013), además de ser muy incapacitante por su relación con el desarrollo de la personalidad, suele pasar desapercibido ante los adultos, lo que retrasa la implementación de medidas de prevención e intervención y tiene como consecuencia que el problema se vuelva crónico, ya que diversas investigaciones encuentran que el rechazo es estable en el tiempo y en intensidad. De hecho, la estabilidad de los rechazados es la más alta de los cinco tipos sociométricos conocidos, entre un 45% y un 74%. La estabilidad media a largo plazo oscila entre el 23% a los cuatro años y el 60% a los doce meses (García-Bacete et al., 2010).

La falta de actuación en la reducción del rechazo entre iguales no solo aumenta su estabilidad e intensidad, sino que trae consigo un amplio abanico de consecuencias negativas asociadas, tanto a corto como a largo plazo (Bierman, 2004; García-Bacete, Jiménez-Lagares et al., 2013): como consecuencias manifiestas a corto plazo se pueden describir dificultades socioemocionales, como soledad y aislamiento y bajo rendimiento académico; mientras que a largo plazo encontramos problemas internalizados, como baja autoestima, ansiedad e incluso depresión; y problemas externalizados, como abandono escolar, problemas de conducta o conducta antisocial.

Otras investigaciones han encontrado también, como consecuencias a corto plazo, que los alumnos con mayor índice de rechazo social presentan puntuaciones más altas en las variables clínicas de ansiedad y depresión. (Mateu-Martínez et al., 2014). Así como Zarra-Nezhad y colaboradores (2019) advierten que la baja aceptación de los compañeros puede tener un efecto negativo a largo plazo en el posterior desarrollo social y emocional del niño.

La competencia social es un término que abarca una variedad de diversos factores internos y comportamientos externos que influyen en la probabilidad y la calidad de la interacción social (Kennedy, 2018) y se ha destacado como uno de los factores básicos de protección del comportamiento antisocial. Por ello, un adecuado ajuste social, teniendo en cuenta que la relación profesor-alumno tiene gran parte de influencia en el ajuste social del niño (García-Bacete et al., 2013) y un uso acertado de estrategias docentes y didácticas efectivas, son los cimientos para el desarrollo de relaciones personales estables, positivas y duraderas en el alumnado (Gotzens et al., 2010).

A pesar de los avances que van produciéndose en el campo del rechazo, los programas para prevenirlo y reducirlo en la infancia son todavía muy escasos. Son cada vez más investigaciones las que evidencian la necesidad de emplear programas determinados destinados al desarrollo y mejora de las habilidades sociales en niños para prevenir la aparición del rechazo social en edades más tempranas y patologías asociadas a este (Mateu-Martínez et al., 2013).

Por los argumentos expuestos anteriormente y los primeros pequeños pasos que me han hecho conocer en mayor profundidad este campo gracias a mis trabajos de fin de grado, máster y actual tesis doctoral, el presente proyecto tiene el objetivo de profundizar y dar a conocer el fenómeno del rechazo entre iguales mediante su identificación en las aulas, así como su prevención y reducción a través de la formación del profesorado en competencia socioemocional. Esta formación ofrecerá estrategias docentes prácticas y didácticas que harán posible la aplicación de un programa de intervención diseñado para ser desarrollado en el segundo ciclo de infantil. La formación tiene una duración aproximada de 4 horas en la que se conocerá el fenómeno del rechazo entre iguales en profundidad y se explicará el programa de intervención a seguir: estrategias y prácticas eficaces para que cada docente pueda utilizarlas en sus aulas. Además, los profesores pueden ayudar a identificar los casos de alumnos que se encuentran más cerca de sufrir rechazo entre iguales, analizando los datos que obtengamos gracias a diferentes instrumentos sencillos de utilizar y aprobados por el comité ético desde el día 17 de junio de 2021.

La aplicación en los cursos mencionados se debe a la importancia que tiene la intervención temprana del rechazo entre iguales en la etapa infantil, pues su prevención y reducción es más eficaz si se trabaja desde los primeros años de escolarización. Además, gracias

a los datos y cifras aportados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional respecto al curso escolar 2019/2020, conocemos que España es el quinto país de la Unión Europea con mayor tasa de escolarización a partir de los 3 años, pues el 96,3% de los niños se encuentran escolarizados en el segundo ciclo de educación infantil. Por tanto, al ser habitual que continúen la etapa primaria en el mismo centro y con los mismos compañeros y relaciones, este programa tendrá resultados más prometedores si se tiene en cuenta la continuidad entre ambas etapas.

## **DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

### **OBJETIVOS**

El objetivo de este proyecto es la formación del profesorado en el ámbito socioemocional mediante prácticas y estrategias didácticas, eficaces en el aula, para prevenir y reducir el rechazo entre iguales. Este objetivo se desarrolla en los siguientes específicos:

1. Examinar la distribución sociométrica y tipo de relaciones del alumnado.
2. Analizar las relaciones entre rechazo y otras variables personales y contextuales.
3. Formar al profesorado en habilidades docentes efectivas y en estrategias didácticas prácticas y eficaces a través de un programa de intervención diseñado en su totalidad.
4. Utilizar distintos instrumentos y procedimientos que ayuden en la identificación de las habilidades sociales y su evaluación, así como en las relaciones entre pares del aula.
5. Aplicar y medir la eficacia del programa de formación docente y el programa de intervención, en cuanto a prevención y reducción del rechazo entre iguales, en diversas aulas

### **METODOLOGÍA**

El proyecto se llevará a cabo bajo un diseño cuasi-experimental de grupo control no equivalente, con medida pretest y postest.

Los participantes de esta investigación los compondrán alumnos de educación infantil (3-6 años) de diferentes centros educativos. El equipo docente de los centros recibirá un entrenamiento sistemático en competencia socioemocional y aplicación de estrategias didácticas prácticas para su aula.

Existen una serie de variables que se encuentran implicadas en el fenómeno del rechazo (autoestima, situaciones problemáticas, victimización...) y, por tanto, en esta investigación; para medirlas se utilizarán los instrumentos descritos en el siguiente párrafo, todos ellos adaptados a la etapa educativa y edad de los participantes:

1. Cuestionario Sociométrico de Nominaciones entre Iguales
2. Taxonomía de las Situaciones Sociales Problemáticas
3. Escala de Victimización
4. Cuestionario para medir la Autoestima Infantil (EDINA)
5. Escala de Competencia Social - Merrel
6. Ficha Individual de Identificación

Mediante diferentes técnicas de evaluación se medirán distintos indicadores de logro a lo largo del proceso de formación e intervención que nos permitirán ser conscientes de los matices a mejorar en determinadas propuestas y estrategias docentes. Esta información se obtendrá a través de la evaluación que los docentes y familiares podrán hacer sobre el programa mediante una entrevista y cuestionarios escritos; así mismo, se evaluarán los indicadores de logro de cada alumno a través de un cuestionario tipo Likert.

Se llevará a cabo una formación del profesorado en habilidades docentes y estrategias didácticas. La esencia de dicha formación combina las ideas, planteamientos y experiencias de diversos autores y referentes en el campo del rechazo entre iguales y tiene como resultado, enriquecido de todo ello, la creación de un programa de formación en habilidades docentes y estrategias didácticas de intervención que son efectivas en materia de prevención y reducción del rechazo entre iguales. Es una propuesta de trabajo continuo y prolongado a lo largo de los cursos que ayudará a los niños a mejorar sus relaciones en el aula gracias al programa de formación de sus tutores.

## **INTERÉS CIENTÍFICO Y SOCIAL**

La realización del proyecto que se presenta ayudará socialmente a muchos niños y niñas que se encuentran en situación de rechazo entre iguales o bien tienen riesgo de padecerlo, con todas aquellas consecuencias, directas e indirectas, a corto y a largo plazo, que pueden derivarse de este fenómeno.

La formación docente en competencias socioemocionales es un aspecto fundamental para la mejora del contexto educativo y gracias a este proyecto se podrán ofrecer y enseñar habilidades y estrategias prácticas a cada uno de los tutores para que la realidad de sus aulas se vea envuelta en un cambio.

Este trabajo aportará un programa de intervención diseñado en su totalidad y creado específicamente para cambiar la situación de rechazo entre iguales en los centros en los que se

implante, tanto de forma individual con determinados alumnos, como con todo el grupo, siendo la intervención precoz fundamental en la edad temprana y poco habitual en este campo. Toda la información obtenida a través de diferentes procedimientos e instrumentos nos ayudarán a conocer más profundamente el fenómeno del rechazo entre iguales y, junto con los procesos de formación docente y el programa de intervención, se aportará al conocimiento científico aquellas técnicas y procesos que parecen apuntar hacia una mayor eficacia en la prevención y reducción de este problema.

Durante los próximos años en los que se realice esta investigación, se modificará la calidad de muchas relaciones interpersonales de los alumnos y de toda su comunidad educativa (docentes, familias...), siendo este trabajo también satisfactorio para dar a conocer un fenómeno aún bastante desconocido y complejo de identificar por su sutileza a más centros en un futuro.

Este proyecto se encuentra respaldado por el Grupo de Investigación Reconocido (GIR) de la Universidad de Valladolid y el grupo GREI: Grupo Interuniversitario de Investigación del Rechazo entre Iguales. Además, su realización es posible gracias a la concesión de un contrato predoctoral por la Universidad de Valladolid.

Si como centro quieren participar, no duden en ponerse en contacto conmigo, estaré encantada de conocerles personalmente y explicar el proyecto de forma más exhaustiva,

**Muchas gracias por su atención,**

PAULA MOLINERO

[paula.molinero@uva.es](mailto:paula.molinero@uva.es)

## BIBLIOGRAFÍA

<p>Bierman, K. L. (2004). <i>Peer rejection. Developmental, processes and intervention strategies</i>. New York: The Guilford Press.</p>
<p>Callejón, M.M. (2018). El clima de aula: cómo influyen las habilidades sociales de alumnos y profesores. En Fernández García, I. (Ed), <i>Guía para la convivencia en el aula</i> (107127). Madrid: Wolters Kluwer.</p>
<p>García-Bacete, F.J., Jiménez-Lagares, I., Muñoz-Tinoco, M.V., Marande, G., Monjas, I., Sureda, I., Martín-Antón, L.J., Ferrà, P., y Sanchiz, M.L. (2014). <i>El rechazo entre iguales en su contexto interpersonal: una investigación con niños y niñas de primer ciclo de primaria</i>. Castellón: Dávalos-Fletcher.</p>
<p>García-Bacete, F.J., Jiménez-Lagares, I., Muñoz-Tinoco, V., Monjas, I., Sureda, I., Ferrà, P., Martín-Antón, L.J., Marande, G., y Sanchiz, M.L. (2013). Aulas como contextos de aceptación y apoyo para integrar a los alumnos rechazados. <i>Apuntes de psicología</i>, 31 (2), 145-154.</p>
<p>García-Bacete, F.J., Rubio-Barreda, A., Milián, I., y Marande, G. (2013). El aprendizaje de la amistad en Educación Primaria. Un procedimiento intensivo para ayudar a los niños rechazados a hacer amigos. <i>Apuntes de psicología</i>, 31 (2), 155-163.</p>
<p>García-Bacete, F.J., Sureda, I., y Monjas, I. (2008). Distribución sociométrica en las aulas de chicos y chicas a lo largo de la escolaridad. <i>Revista de psicología social</i>, 23 (1), 63-74.</p>
<p>García-Bacete, F.J., Sureda, I., y Monjas, I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: una panorámica general. <i>Anales de psicología</i>, 26 (1), 123- 136.</p>
<p>Gotzens, C., Badia, M., Genovard, C., y Dezcallar, T. (2010). Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula. <i>Electronic Journal of Research in Educational Psychology</i>, 8 (20), 33-58.</p>
<p>Kennedy, A. S. (2018). Promoting the Social Competence of Each and Every Child in Inclusive Early Childhood Classrooms. <i>IntechOpen</i>. doi: 10.5772/intechopen.80858</p>
<p>Marande, G. (2014). <i>Evaluación del impacto de una intervención multinivel, multicomponente y multiagente para combatir el rechazo entre iguales en el primer ciclo de educación primaria</i>. (Tesis Doctoral). Universitat Jaume I, Castellón de la Plana. Recuperada de: <a href="http://dx.doi.org/10.6035/14016.2014.124629">http://dx.doi.org/10.6035/14016.2014.124629</a></p>
<p>Marande, G., García-Bacete, F.J., Mora, I.G., y Milián, I. (2011). Rechazo entre iguales: una intervención para cambiar la tipología sociométrica del alumnado rechazado de 1º de primaria. <i>Fòrum de Recerca</i>, 16, 738-750.</p>

<p>Martín-Antón, L.J., Carbonero, M.A., Valdivieso, J.A., y Monsalvo, E. (2020). Influence of Some Personal and Family Variables on Social Responsibility Among Primary Education Students. <i>Frontiers in Psychology, 11</i>:1124. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01124</p>
<p>Mateu-Martínez, O., Piqueras, J.A., Jiménez-Albiar, M.I., Espada, J.P., Carballo, J.L., y Orgilés, M. (2013). Eficacia de un programa de prevención cognitivo-conductual breve del rechazo social en niños. <i>Terapia Psicológica, 31</i> (2), 187-195.</p>
<p>Mateu-Martínez, O., Piqueras, J.A., Rivera-Riquelme, M., Espada, J.P., y Orgilés, M. (2014). Aceptación/rechazo social infantil: relación con problemas emocionales e inteligencia emocional. <i>Av. Psicol., 22</i> (2), 205-213.</p>
<p>Monjas, I., Martín-Antón, L.J., García-Bacete, F.J., y Sanchiz, M.L. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidades de apoyo educativo en primero de primaria. <i>Anales de psicología, 30</i> (2), 499-511. Recuperado de: <a href="http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.158211">http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.158211</a></p>
<p>Monjas, I., Martín-Antón, L.J., García-Bacete, F.J., y Sanchiz, M.L. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidades de apoyo educativo en primero de primaria. <i>Anales de psicología, 30</i> (2), 499-511. Recuperado de: <a href="http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.158211">http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.158211</a></p>
<p>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. <i>Revista Complutense de Educación, 30</i> (1), 185-203.</p>
<p>Zarra-Nezhad, M., Moazami-Goodarzi, A., Aunola, K., Nurmi, J. E., Kiuru, N., y Lerkkänen, M. K. (2019). Supportive Parenting Buffers the Effects of Low Peer Acceptance on Children's Internalizing Problem Behaviors. <i>Child Youth Care Forum, 48</i>, 865-887</p>

## Anexo 6. Cuestionario Nominaciones Sociométricas (GREI)



### Cuestionario Sociométrico (nominaciones entre iguales)

Nombre y Apellidos: \_\_\_\_\_ n° \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_  
Colegio: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

1. ¿Quiénes son los compañeros o compañeras de esta clase que eliges como **MEJORES AMIGOS**? Escríbelos por orden de **MÁS** a **MENOS** e indica su número de lista si lo conoces

1

¿Por qué?

2

¿Por qué?

3

¿Por qué?

4

¿Por qué?

5

¿Por qué?

*(Añade otros si lo crees necesario)*

2. ¿Quiénes son los compañeros o compañeras de esta clase que **MENOS TE GUSTAN COMO AMIGOS**? Escríbelos por orden de **MENOS** a **MÁS** e indica su número de lista.

1

¿Por qué?

2

¿Por qué?

3

¿Por qué?

4

¿Por qué?

5

¿Por qué?

*(Añade otros si lo crees necesario)*

## Anexo 7. Escala de Victimización (GREI)

### ESCALA DE VICTIMIZACIÓN (GREI)

Nombre y apellidos:

Colegio:

Aula:

Fecha:

**Ahora te vamos a hacer unas preguntas sobre ti mismo. En el último mes, ¿te han pasado algunas de estas cosas?:**

1. Nunca
2. Pocas veces
3. Bastantes veces
4. Casi todos los días

	1	2	3	4
1. Algunos niños de la clase te insultan, te ponen mote y te dicen cosas feas o desagradables				
2. Algunos niños de la clase te pegan, te empujan o te dan patadas				
3. Algunos niños de la clase te tratan mal o te hacen llorar				
4. Algunos niños de la clase te pinchan, chinchán, hacen rabiar				
5. Algunos niños de la clase te dejan fuera de los juegos y no quieren estar conmigo				
6. Algunos niños de la clase te obligan a hacer cosas que no quiero hacer.				
7. Algunos niños de la clase se burlan y se ríen de ti.				
8. Algunos niños de la clase intentan que los otros niños no sean amigos míos.				
9. No sabes cómo defenderte cuando otros niños te atacan o se meten contigo.				

## Anexo 8. Taxonomía de Situaciones Sociales Problemáticas (TOPS)

### Taxonomía de Situaciones Problemáticas (Dodge *et al.*)

Nombre y apellido del niño o niña .....Curso .....

Fecha.....

- Rodee el número 1 si la situación nunca representa un problema para este niño/a.
- Rodee el número 2 si la situación rara vez representa un problema para este niño/a.
- Rodee el número 3 si la situación algunas veces representa un problema para este niño/a.
- Rodee el número 4 si la situación habitualmente representa un problema para este niño/a.
- Rodee el número 5 si la situación casi siempre representa un problema para este niño/a.

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Habitualmente	Casi siempre
1-Cuando este niño está realizando una actividad de clase que requiere compartir o cooperar.	1	2	3	4	5
2-Cuando los compañeros dicen que este niño es algo diferente (por ejemplo, viste con ropas extrañas, o camina de forma extraña)	1	2	3	4	5
3-Cuando este niño ha ganado a un compañero en un juego	1	2	3	4	5
4-Cuando durante un juego algún compañero se le cuela o le roba el turno	1	2	3	4	5
5-Cuando este niño está jugando con un compañero y se da cuenta de que éste está a punto de ganarle	1	2	3	4	5
6-Cuando un compañero le insulta	1	2	3	4	5
7-Cuando a un compañero se le permite un privilegio (como ganar un premio, ponerse el primero de la fila) que este niño no puede disfrutar	1	2	3	4	5
8-Cuando un compañero desempeña un juego mejor que él	1	2	3	4	5
9-Cuando este niño pide a un compañero si quiere jugar con él y éste, en cambio, prefiere jugar con un tercero	1	2	3	4	5
10-Cuando un compañero realiza un trabajo de clase mejor que este niño	1	2	3	4	5
11-Cuando los compañeros se ríen de este niño por tener dificultad en un juego o actividad	1	2	3	4	5
12-Cuando este niño realiza mejor un juego que un compañero	1	2	3	4	5
13-Cuando los compañeros se burlan de él por tener dificultades en un trabajo de clase	1	2	3	4	5
14-Cuando este niño realiza mejor un trabajo que un compañero	1	2	3	4	5
15-Cuando este niño tiene dificultad con un ejercicio de clase en concreto	1	2	3	4	5

Adaptación al castellano por el Grupo interuniversitario de Investigación sobre el Rechazo entre Iguales



	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Habitualmente	Casi siempre
16-Cuando un compañero tiene algo que pertenece a este niño y este niño quiere que se lo devuelva	1	2	3	4	5
17-Cuando este niño se da cuenta de que los compañeros le han dejado fuera de un juego, o actividad de compañeros	1	2	3	4	5
18-Cuando este niño tiene algo que pertenece a un compañero y éste quiere que se lo devuelva antes de que este niño haya acabado de usarlo	1	2	3	4	5
19-Cuando este niño está jugando con un compañero y el compañero accidentalmente rompe el juguete del niño	1	2	3	4	5
20-Cuando este niño es objeto de las guasas o burlas de los compañeros	1	2	3	4	5
21-Cuando un grupo de compañeros ha organizado un equipo o club y no han incluido a este niño	1	2	3	4	5
22-Cuando este niño quiere jugar con un grupo de compañeros que ya están jugando a un juego, quiere incorporarse a jugar	1	2	3	4	5
23-Cuando este niño intenta entrar en un grupo de compañeros que están jugando y ellos le dicen que se espere hasta que le digan	1	2	3	4	5
24-Cuando este niño es provocado accidentalmente por un compañero (como cuando un compañero tropieza con él estando en la fila)	1	2	3	4	5
25-Cuando un compañero le pide a este niño que comparta un juego o juguete (así como un lápiz o cualquier otro objeto)	1	2	3	4	5
26-Cuando el profesor pide a este niño que haga un trabajo asignado en clase, que requerirá mucho tiempo y será difícil	1	2	3	4	5
27-Cuando el profesor está intentando hablar a toda la clase	1	2	3	4	5
28-Cuando este niño está en una fila con sus compañeros y tiene que esperar mucho tiempo	1	2	3	4	5
29-Cuando este niño está en el patio y ningún profesor está próximo	1	2	3	4	5
30-Cuando este niño está en clase con sus compañeros y el profesor debe dejar el aula por un corto periodo de tiempo	1	2	3	4	5
31-Cuando este niño está sentado en la mesa del comedor con sus compañeros y ningún profesor está cerca	1	2	3	4	5
32-Cuando un compañero intenta comenzar una conversación con este niño	1	2	3	4	5

Adaptación al castellano por el Grupo interuniversitario de Investigación sobre el Rechazo entre Iguales



	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Habitualmente	Casi siempre
33-Cuando este niño está triste y un compañero le pregunta cómo se siente	1	2	3	4	5
34-Cuando un compañero tiene un juguete, un juego o un objeto que este niño desea tener	1	2	3	4	5
35-Cuando este niño tiene un juguete de sobra y un compañero le pide que lo comparta	1	2	3	4	5
36-Cuando un compañero expresa su enfado a este niño	1	2	3	4	5
37-Cuando un compañero ha realizado bastante bien una tarea y se merece y espera un cumplido por parte de este niño	1	2	3	4	5
38-Cuando un compañero está preocupado o molesto y espera consuelo por parte de este niño	1	2	3	4	5
39-Cuando un compañero ha sido amable y servicial con este niño y éste debería agradecersele	1	2	3	4	5
40-Cuando un compañero se le cuele en la fila	1	2	3	4	5
41-Cuando un compañero intenta hablar con este niño	1	2	3	4	5
42-Cuando este niño ha hecho daño accidentalmente a un compañero y debería disculparse	1	2	3	4	5
43-Cuando este niño necesita la ayuda de un compañero y debería pedírsela	1	2	3	4	5
44-Cuando este niño pierde en un juego con compañeros	1	2	3	4	5

**Muchas gracias por su ayuda**

Adaptación al castellano por el Grupo interuniversitario de Investigación sobre el Rechazo entre Iguales



## Anexo 9. Escala de Competencia Social y Antisocial (Merrell)



Universidad de Valladolid

### ESCALA DE COMPETENCIA SOCIAL

Preschool and Kindergarten Scales (Merrell, 2002, traducida por Fernández, 2010)

Todos los datos serán **CONFIDENCIALES**.

#### DATOS DEL SUJETO

Nº de lista y Nombre del alumno	
Total de alumnos en el aula	
Año y mes de nacimiento	
Género	
Nombre del Colegio	

		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Con frecuencia			
1	Es independiente cuando juega y trabaja	0	1	2	3			
2	Es cooperativo	0	1	2	3			
3	Ríe y se divierte con otros niños	0	1	2	3			
4	Juega con distintos niños	0	1	2	3			
5	Intenta comprender lo que otros hacen (Ej. ¿por qué lloran?)	0	1	2	3			
6	Es aceptado y cae bien a otros niños	0	1	2	3			
7	Sigue las instrucciones de los adultos	0	1	2	3			
8	Intenta hacer la tarea antes de pedir ayuda	0	1	2	3			
9	Hace amigos fácilmente	0	1	2	3			
10	Sabe controlarse	0	1	2	3			
11	Otros niños le invitan a jugar	0	1	2	3			
12	Utiliza bien su tiempo libre	0	1	2	3			
13	Acepta separarse de los padres sin problemas	0	1	2	3			
14	Participa en las conversaciones familiares o escolares	0	1	2	3			
15	Pide ayuda a un adulto cuando la necesita	0	1	2	3			
16	Cuando se leen historias se sienta y escucha	0	1	2	3			
17	Defiende los derechos de otros niños	0	1	2	3			
18	Se adapta bien a diferentes circunstancias	0	1	2	3			
19	Tiene habilidades y capacidades que sus compañeros admiran	0	1	2	3			
20	Anima a otros niños que se encuentran mal	0	1	2	3			
21	Invita a otros niños a jugar	0	1	2	3			
22	Recoge sus cosas cuando se le pide	0	1	2	3			
23	Respetar las reglas	0	1	2	3			
24	Busca el apoyo de un adulto cuando se encuentra mal	0	1	2	3			
25	Comparte sus juguetes y otras pertenencias	0	1	2	3			
26	Defiende sus derechos	0	1	2	3			
27	Se disculpa cuando molesta a otros sin querer	0	1	2	3			
28	Cuando es apropiado, cede y se compromete con las propuestas de otros	0	1	2	3			
29	Acepta las decisiones de los adultos	0	1	2	3			
30	Acepta los turnos para utilizar los juguetes u otros objetos	0	1	2	3			
31	Se muestra seguro en situaciones sociales	0	1	2	3			
32	Reacciona correctamente cuando se le corrige	0	1	2	3			
33	Es sensible a los problemas de los adultos (Ej. ¿percibe la tristeza?)	0	1	2	3			
34	Muestra afecto por otros niños	0	1	2	3			
<b>TOTALES</b>								
						SC	INT	IND





**HOJA DE DATOS INDIVIDUALES****Centro:****Curso:**

A continuación, se detalla una pequeña explicación para registrar, de una forma más adecuada, la información que nos proporcione cada docente sobre sus alumnos. Teniendo en cuenta el significado y los valores de las siguientes siglas:

- **GÉNERO:** Varón=1 y Mujer=2
- **EDAD:** en años; (rellenar sólo en el caso de que no sea la edad normativa)
- **REP/Nuevo:** especificar si es un estudiante repetidor y/o nuevo en el centro
- **ASISTENCIA:** **R** (Asiste regularmente a clase), **B** (Absentismo Bajo: 1-5 días al mes), **M** (Absentismo Medio: 6-11 días al mes), **A** (Absentismo Alto: Más de 11 días al mes)
- **ÉTNIA:** **o** RAZA
- **ANCE:**
  - Especificar **tipología:** **ITSE** (incorporación tardía al sistema educativo español); **ECCG** (Especiales condiciones geográficas, sociales y culturales); **ECP** (Especiales condiciones personales). En caso de Inmigrantes: **Nacionalidad** sólo consignar si los dos padres son de nacionalidad no española.
  - **Tiempo en España** en meses. Si ha rellenado la columna nacionalidad y el niño es español escribir "español".
  - **Dominio de la Lengua:** No Comunica (**0**), Aceptable (**1**), Bueno (**2**).

Los siguientes 4 apartados (**ACNEE**, **AC**, **DA** y **TDAH**) corresponden a definiciones de diagnósticos NO establecidos en la etapa de Educación Infantil, por ser estas edades aún muy tempranas para diagnosticar a los niños. No obstante, y entendiendo estas categorías como mera información precipitada e informativa, se pueden incluir aquellos que casos que los docentes crean que pueden serlo en un futuro próximo.

- **NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES:** **DF** (física), **DI** (intelectual); **D.Au.** (auditiva); **D.Vi** (visual); **TEA** (Trastornos del Espectro Autista); **OD** (Otras discapacidades); **RM** (Retraso madurativo). **TEL.** (Trastornos de comunicación y lenguaje muy significativos); **TGP** (Trastornos graves de la personalidad); **TC** (Trastornos graves de la conducta)
- **AC** (Altas capacidades intelectuales)
- **DA:** especificar tipología: **ICS** (Trastornos de comunicación y lenguaje significativos); **TCNS** (Trastornos de comunicación y lenguaje no significativos); **DA** (Dificultades específicas de aprendizaje); **CIL** (Capacidad intelectual límite)
- **TDAH**
- **APOYOS QUE RECIBE:** **PT** (Pedagogía Terapéutica), **CE** (Compensación Educativa); **AL** (Audición y Lenguaje) **Rf** (Refuerzo educativo en el aula). Teniendo en cuenta que estos apoyos no están predefinidos en infantil.
- **ESTIMACION DE COMPETENCIA SOCIAL Y DEL RTO. ACADEMICO** (teniendo en cuenta las tres áreas del currículo de infantil): parámetros entre el 0 y el 5.





**UVa**

**2024**