

revista de **e**EDUCACIÓN

Nº 387 ENERO-MARZO 2020



Influencia del género en la aceptación o rechazo entre iguales en el recreo

Gender influence on peer acceptance or rejection in the playground

María Isabel Luis Rico
Tamara de la Torre Cruz
María-Camino Escolar-Llamazares
Esther Ruiz Palomo
Jonathan Huelmo García
Carmen Palmero Cámara
Alfredo Jiménez Eguizábal



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL



Influencia del género en la aceptación o rechazo entre iguales en el recreo

Gender influence on peer acceptance or rejection in the playground

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-387-440

María Isabel Luis Rico
Tamara de la Torre Cruz
María-Camino Escolar-Llamazares
Esther Ruiz Palomo
Jonathan Huelmo García
Carmen Palmero Cámara
Alfredo Jiménez Eguizábal

Universidad de Burgos

Resumen

Introducción: Las relaciones entre iguales han ido cobrando en las últimas décadas una mayor relevancia explicativa en la construcción de la personalidad, reforzada por una escolarización temprana, lo que ha comportado cambios en los procesos de interacción y construcción de la identidad de género. En este contexto, focalizamos nuestra atención investigadora sobre el patio de recreo como un espacio y un tiempo de aprendizaje, de juego, de convivencia y de relaciones interpersonales. **Objetivo:** Determinar si en las relaciones de aceptación o rechazo entre iguales que se producen en el recreo en los centros escolares de educación primaria y secundaria influye el género, tanto en la elección de compañeros, como en las motivaciones que las justifican. **Metodología:** Mixta de corte interpretativo que utiliza análisis de tipo cuantitativo y cualitativo. **Resultados:** Las niñas y los niños eligen de forma significativa en primera y en segunda opción a niñas y niños respectivamente para interactuar durante el recreo, aludiendo razones de personalidad (divertido, simpático, gracioso),

amistad (mejor amigo) y juego. En cuanto al rechazo se encuentra una relación significativa con el género, pero en un sentido diferente del esperado. Tanto las niñas como los niños rechazan en primer y segundo lugar, principalmente, a niños. Los motivos están relacionados con la personalidad del compañero rechazado, características afectivas y diferencia en el tipo de juego. *Conclusiones:* Las relaciones de aceptación en el recreo se llevan a cabo en función del género. Este patrón no se manifiesta en el rechazo de los compañeros/as que se produce principalmente por razones de personalidad, afecto y discrepancias en el tipo de juego. Estas motivaciones inducen implicaciones teóricas y aplicaciones prácticas en torno a la reorganización del patio y la utilidad de programas de intervención socioemocional que trabajen sobre la igualdad de género, la cooperación, las relaciones interpersonales y promuevan la inclusión social y educativa.

Palabras clave: género, recreo, escuela, relación entre iguales, aceptación, rechazo.

Abstract

Introduction: Within the construction of personality, relationships between equals are increasingly meaningful, a trend reinforced by the incorporation into the school environment from an early age. This school environment is essential for the processes of adaptation and personal adjustment where gender is built. The present work is focused on the playground as a space and time that takes place during school hours and facilitates both coexistence and interpersonal relationships. *Objective:* to determine if gender influences the acceptance and rejection relationships that occur during recess in primary and secondary schools, both when choosing and / or rejecting their peers, and in the motivations that justify said choice and / or rejection. *Methodology:* Mixed, centered on the interpretive paradigm that combines quantitative and qualitative analysis. *Results:* Girls and boys choose girls and boys respectively, both in the first and second option respectively, to interact during recess due to personality (fun, friendly, funny), friendship (best friend) and play reasons. Regarding rejection, there is a significant relationship with gender, but in a different sense than expected. Both girls and boys reject in first and second place mostly boys. The reasons are related to the personality of the rejected partner, affective characteristics, and differences in the type of games. *Conclusions:* Acceptance relationships in the playground are related to gender. This pattern, however, is not manifested in the rejection, that occur mainly for reasons of personality, affection, and discrepancies in the type of game. These motivations induce theoretical and practical implications regarding the reorganization of the playground and the utility of a socio-emotional intervention programs on gender equality, cooperation, and interpersonal relations and promotes social and educational inclusion.

Keywords: gender, playground, school, peer relations, acceptance, rejection.

Introducción

La sociedad atribuye modelos masculinos y femeninos para cada individuo (Ruiz, Moral, Llor y Jiménez, 2018) y, aunque son aprendidos durante el proceso de desarrollo, también son inculcados por la familia y la escuela (Baltazar Rangel, 2016; Martínez García, 2017). Reconociendo que la atribución social ha ido evolucionando en los últimos años, resulta relevante constatar que aprendemos a ser niña o niño y también que los roles que cada cual representa a lo largo de su ciclo vital no son estáticos (Ojeda y González, 2019). Una vez llegados a la vida adulta somos los encargados de elegir y/o representar o no los patrones de comportamiento social tradicionales, aunque esta elección no está exenta de los discursos moralizadores imperantes (Rodríguez, Lozano y Chao, 2013).

Durante siglos se ha perpetuado la ‘domesticidad’ de la mujer, quien ha debido preocuparse por mantener en equilibrio las necesidades materiales y afectivas de los miembros de la familia. En el seno del hogar, niños y niñas desde la primera infancia han aprendido esta distribución (Jiménez Arrieta, 2009; Pérez-Villanueva, 2015). El discurso de los padres se enmarca en creencias arraigadas a su historia de vida personal y social en correspondencia con valores, normas y costumbres respecto a la crianza, en función del género (Marín y Ospina, 2014).

La escuela hoy ya no opera exclusivamente como instructora y transmisora de conocimientos (Riera, 2011), erigiéndose en crisol donde inciden las distintas actitudes y comportamientos que reproducen las familias, los medios de comunicación y las redes sociales. Sin embargo, la escuela, como organización que aprende, puede transformar estos modelos, creencias y estereotipos que vienen representados por diferentes roles, pudiendo convertirse en un espacio armónico y socialmente justo (Artavia, 2013; González y Cabrera, 2013). Además, de modo explícito y justificado, desempeña un papel relevante en el desarrollo de la personalidad, a nivel afectivo, social y moral del alumnado (Alfonso y Martínez, 2002; Martín, 2016; Valderramas, 2013).

En la construcción de la personalidad las relaciones entre iguales, o *peer relations*, adquieren un relieve especial, reforzadas por la incorporación generalizada a la educación formal desde edades tempranas, erigiéndose la escuela en mediación pedagógica de primera magnitud para el adecuado desarrollo de los procesos de adaptación y

ajuste personal donde se construye el género (Lafuente, 2005). En este marco, el presente trabajo focaliza el patio de recreo como un espacio de aprendizaje, de juego, de convivencia y de relaciones interpersonales (Castillo-Rodríguez, Picazo y Gil, 2018), y un tiempo para el ocio valioso y formativo (Cuenca, 2014).

En su apreciación visual, el patio de recreo muestra grandes concentraciones de niñas que se juntan en espacios reducidos y, por el contrario, pequeños grupos de niños que se distribuyen en grandes espacios participando en actividades generalmente competitivas. Por su parte, las niñas muestran preferencia por actividades de carácter cooperativo y perciben el recreo como una oportunidad de socialización. Este hecho puede deberse a factores culturales y ambientales (Cantó y Ruiz, 2005; Martínez, Aznar y Contreras, 2015).

El espacio de juegos debiera ser el espacio por excelencia para la socialización, convivencia, igualdad social y no violencia. Sin embargo, el patio de recreo, por ser un lugar donde prevalece el dejar hacer y dejar pasar, suele convertirse en un espacio segregado y, en cierto modo, arbitrario, donde, además, predominan las relaciones discriminatorias y se fomenta la desigualdad en la distribución y uso del espacio, prevaleciendo los juegos diferenciados y, hasta violentos, lo que origina exclusión o autoexclusión generalizada de las niñas y algunos niños (García, Ayaso y Ramírez, 2008; Morales-Ramírez, 2017).

Este dejar hacer tiene su origen en la propia normativa vigente, donde el recreo es entendido como un tiempo de descanso, en el que el alumnado puede realizar libremente actividades como charlar, comer o jugar, sin intervención directa del profesorado. Solo se especifican aspectos vinculados a cuestiones organizativas generales, como que todos los centros de enseñanza no universitaria deberán contar con un patio de recreo (Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero) y que el tiempo de recreo diario será de treinta minutos dentro del horario escolar (Decreto 23/2014, de 12 de junio; Decreto 26/2016 de 21 de julio). No obstante lo anterior, la legislación determina que el profesorado atenderá al cuidado y vigilancia del recreo computándoseles como horas lectivas.

Reconocer el potencial educador de los espacios de juego desencadena, lógicamente, una preocupación por la construcción de zonas propicias a las necesidades del alumnado, favoreciendo así su desarrollo personal y social. En esta línea teórica, se reivindica un recreo formativo donde el alumnado experimente oportunidades de aprender y entablar relaciones

interpersonales, criticidad y reflexión sobre sus propias actuaciones y las de los demás (Chaves, 2013; Fernandes y Elali, 2008; Vila, 2010). Centramos la atención en la rehabilitación del recreo como un espacio y tiempo en el que desde la creatividad se aunen fuerzas para que niños y niñas sean independientes, competentes, emocionalmente autorregulados y puedan hacer frente a las futuras demandas sociales a través de relaciones interpersonales sanas, respetuosas e inclusivas (Krumm, Lemos y Richaud, 2018).

Dentro del entorno escolar las relaciones entre iguales varían, no solo por el motivo por el que se establece la relación, sino también por el grado de libertad a la hora de aceptar o rechazar una interacción determinada. Y es precisamente en el recreo donde se produce el mayor grado de libertad de actuación del alumnado en la aceptación y rechazo de interacciones de todo el ámbito escolar. Por lo tanto, el recreo es un lugar privilegiado para desarrollar las competencias sociales y contribuir a la construcción de la identidad de género (García-Bacete, 2008; García-Bacete, Sureda García y Monjas Casares, 2010). En este sentido, considerando a) el recreo como un espacio y tiempo educativo que repercute en el desarrollo de competencias afectivas, sociales y culturales, b) que la aceptación social entre pares está relacionada con la adaptación y esta a su vez con el desarrollo socioemocional y académico, y c) que el rechazo es un factor de riesgo para la desadaptación presente y futura (Rohner y Carrasco, 2014), cobra fecundidad heurística la pregunta de investigación en torno a si el género influye en las relaciones que se establecen en el recreo. Nuestro objetivo entonces es determinar si en las relaciones de aceptación o rechazo que se producen en el espacio/temporal del recreo en los centros escolares de educación primaria y secundaria influye el género tanto para elegir o rechazar a sus iguales, como en las motivaciones que se aducen para justificar dicha elección o rechazo.

Dado que la literatura científica muestra clara diferenciación entre las motivaciones para la elección y el rechazo en función del género basadas en cuestiones de amistad dentro del contexto del aula (Sureda, García-Bacete y Monjas, 2009) y que el recreo se erige como el contexto ecológico en el que el alumnado se desenvuelve más libremente formulamos las siguientes hipótesis:

Hp1: Los/as niños/as escolarizados eligen en función del género a sus compañeros/as de aula para interactuar en el recreo.

Hp2: Los/as niños/as escolarizados rechazan en función del género a sus compañeros/as de aula para interactuar en el recreo.

Hp3: Las motivaciones aducidas para elegir durante el recreo a sus compañeros/as del aula se establecen principalmente en función del género.

Hp4: Las motivaciones aducidas para rechazar durante el recreo a sus compañeros/as del aula para estar en el recreo se establecen en función del género.

Método

La investigación es de corte interpretativo y se lleva a cabo a través de una metodología mixta (Teddlie y Tashakkori, 2010) que combina herramientas y análisis de tipo cuantitativo y cualitativo coherentes con el objetivo y las hipótesis planteadas. Las Hp 1 y Hp 2 se analizan cuantitativamente con pruebas no paramétricas como el Chi-cuadrado de Pearson, a través del programa IBM SPSS statistics v.23 (Berlanga y Rubio, 2012). Las Hp 3 y Hp 4 se analizan cualitativamente para hallar las relaciones entre los diversos motivos expuestos en la elección y el rechazo. Dentro del análisis cualitativo (Cáceres, 2003; Strauss y Corbin, 2002) se realiza codificación abierta para la generación de categorías a partir de los datos, seguidamente la codificación axial identifica y pone en relación al fenómeno y las condiciones. En este proceso de categorización se utiliza el software Atlas.ti v.8. El resultado cualitativo es analizado también a través de estadísticos de frecuencia.

Muestra

La población de estudio estuvo formada por el alumnado matriculado en el curso 2017-2018 en los centros de educación primaria y secundaria de Burgos y provincia, con edades comprendidas entre 8 y 15 años, con un total de 26.051 alumnos. Para la obtención de la muestra se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, resultando una muestra de 1.121 niños y niñas de 8 a 15 (con un nivel de confianza del 95%) pertenecientes a un total de 52 aulas. De ellos, son 580 niños y 541 niñas, siendo la distribución por curso matriculado la siguiente: 3º de primaria

19.2%; 4º de primaria 26.1%; 5º de primaria 19.6%; 6º de primaria 22.9%; 1º de ESO 4.6%; 2º de ESO 0.9%; 3º de ESO 4.3% y 4º de ESO 2.3%. Los centros analizados son el 38.9% rural y el 61.1% urbano; el 91% de titularidad pública y el 9% privado/concertado.

Las variables seleccionadas en el estudio fueron la aceptación y el rechazo como variables dependientes (VD) y el género del alumnado (másculino, femenino) como variable independiente (VI).

Instrumento

En la determinación de la interacción grupal hemos seleccionado el análisis sociométrico, ya que es una potente herramienta conceptual y metodológica que permite estudiar la vida de los grupos a partir de las fuerzas de atracción y rechazo entre sus miembros (Muñoz, Moreno y Jiménez, 2008). Por lo tanto, el tipo de instrumento utilizado para la recogida de datos es un cuestionario de nominaciones entre iguales, por su fiabilidad en la identificación de las relaciones intragrupos (Rodríguez y Morera, 2001; Warden y Mackinnon, 2003). En concreto, se diseñó un cuestionario *ad hoc*, ‘Sociograma sobre las relaciones cognitivas, afectivas y sociales que se producen dentro del aula (SR-CASA)’, de nominación directa con elecciones limitadas y priorizadas entre iguales. El proceso de validación de contenido se realizó a través de ocho jueces externos ciegos de diferentes áreas y ámbitos socioeducativos, a los que se remitió el cuestionario junto con el protocolo de validación. Incorporadas las modificaciones de los jueces se aplicó una prueba piloto en un aula seleccionada de forma aleatoria entre los centros de educación primaria de Burgos, en la que participaron un total de 25 alumnos. El SR-CASA ha sido inscrito en el registro General de la Propiedad Intelectual con número de asiento 00/ 2019/ 1679.

En el cuestionario SR-CASA se pide al alumnado que haga dos nominaciones priorizadas positivas y negativas entre sus compañeros de aula, además de razonar y justificar sus repuestas para cada una de sus elecciones. En la presente investigación se analizan los resultados de los datos obtenidos con el criterio social, aunque el instrumento aplicado también recoge información sobre el ámbito académico y afectivo (Ruiz Palomo et al., 2020 en prensa). En la Tabla I se señalan los aspectos técnicos del instrumento utilizado.

TABLA I. Ficha técnica del cuestionario sociométrico

Características del grupo	Nombre del colegio		
	Localización		
	Curso y grupo		
	Profesor/ tutor		
Características internas	Listado de alumnos		
	Antigüedad del grupo		
	Incorporaciones/bajas		
Características del cuestionario	Criterio	Afectivo	Regalar
		Académico	Trabajar en grupo
		Social	Estar en el recreo
	Tipo de pregunta	Elección	Con qué compañeros te gusta
		Rechazo	Con qué compañeros no te gusta
	Posibilidades de elección	Intragrupo	Grupo clase
	Número de elecciones	Limitada (2)	Escribir de forma ordenada de más a menos
	Justificación	Justificar y razonar las elecciones	

Fuente: Ruiz Palomo et al. (2020 en prensa).

Procedimiento

Para la realización del estudio se solicitó, a la Dirección Provincial de Educación de Burgos, el permiso pertinente con el propósito de contactar con los centros escolares participantes. Bajo los principios de confidencialidad y ética en el tratamiento de los datos obtenidos, se aplicó el SR-CASA. Igualmente, se contó con el permiso del Comité de Bioética de la Universidad de Burgos.

Tras los primeros contactos con los centros para acordar el mejor momento para la aplicación, los investigadores procedieron a explicar a cada tutor y a su alumnado el objetivo y contenido del cuestionario. Se les pedía que hicieran elecciones de compañeros de aceptación y de rechazo en primera y segunda opción. También, se les preguntaba por el motivo de tales elecciones.

El alumnado cumplimentó el instrumento durante el mes de enero de 2018, en una sesión de unos 45 minutos de duración. Analizados los datos, se enviaron al profesor-tutor los resultados de su grupo-clase en forma de gráficos.

Resultados

Tras recopilar los datos del estudio se elaboró una base de datos con las variables: género del elector, género del elegido en 1ª elección, género del elegido en 2ª elección, género del rechazado en 1ª elección y género del rechazado en 2ª elección. Debido a las características propias del estudio se utilizaron pruebas no paramétricas cuyos resultados se presentan a continuación en función de las hipótesis planteadas.

Hp1: Los/as niños/as escolarizados eligen en función del género a sus compañeros de aula para interactuar en el recreo

Para comprobar la Hp1 se utilizaron tablas cruzadas con la variable género del elector y género de 1ª elección, y con la variable género del elector y género de 2ª elección. En el primer caso se obtiene que el 91.9% de los niños eligen a niños como 1ª opción para estar en el recreo y el 93.2% de niñas eligen a niñas como 1ª opción para estar en el recreo. En las tablas II y III se muestran los resultados de las pruebas no paramétricas aplicadas a Género elector/ Género 1ª elección.

TABLA II. Pruebas de chi-cuadrado Género elector/ Género 1ª elección

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	777.946 ^a	2	.000
Razón de verosimilitud	918.214	2	.000
N de casos válidos	1121		
a. 0 casillas (.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 21.23.			

Fuente: Elaboración propia

TABLA III. Medidas simétricas Género elector/ Género 1ª elección

Medidas simétricas		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Coefficiente de contingencia	.640	.000
N de casos válidos		1121	

Fuente: Elaboración propia

En el segundo caso se obtiene que el 87.7% de los niños eligen para estar en el recreo a niños y el 91.1% de niñas eligen para estar en el recreo a niñas. En las tablas IV y V se muestran los resultados de las pruebas no paramétricas aplicadas a Género elector/ Género 2ª elección.

TABLA IV. Pruebas de chi-cuadrado Género elector/ Género 2ª elección

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	651.956 ^a	2	.000
Razón de verosimilitud	745.546	2	.000
N de casos válidos		1121	

a. 0 casillas (.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 30,40.

Fuente: Elaboración propia

TABLA V. Medidas simétricas Género elector/ Género 2ª elección

Medidas simétricas		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Coefficiente de contingencia	.606	.000
N de casos válidos		1121	

Fuente: Elaboración propia

Existe una asociación estadísticamente significativa entre el género de niño/a elector y el género del niño/a elegido en primer lugar con $\chi^2(2) = 777.946$ $p = 0.000$ y en segundo lugar con $\chi^2(2) = 651.956$ $p = 0.000$.

Se ha encontrado una relación alta y directamente proporcional con un coeficiente de contingencia en la primera elección de 0.640 y en segunda elección de 0.606. En función de estos resultados se acepta la Hp1.

Hp2: Los/as niños/as escolarizados rechazan en función del género a sus compañeros de aula para interactuar en el recreo.

Para comprobar la Hp2 también se utilizaron tablas cruzadas con la variable de género del elector y género del 1^{er} rechazo y con la variable género del elector y género del 2^o rechazo. En el primer caso se obtiene que el 59.7% de los niños rechazan a niños como 1^a opción para estar en el recreo y el 64.7% de niñas rechazan a niños como 1^a opción para estar en el recreo. En las tablas VI y VII se muestran los resultados de las pruebas no paramétricas aplicadas a Género elector/ Género 1^{er} rechazo.

TABLA VI. Pruebas de chi-cuadrado Género elector/ Género 1^{er} rechazo

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3.342 ^a	2	.188
Razón de verosimilitud	3.348	2	.188
N de casos válidos	1121		

a. 0 casillas (.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 28,96.

Fuente: Elaboración propia

TABLA VII. Medidas simétricas Género elector/ Género 1^{er} rechazo

Medidas simétricas		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Coefficiente de contingencia	.055	.188
N de casos válidos		1121	

Fuente: Elaboración propia

En el segundo caso el 47.2% de los niños rechazan a niños y el 61.2% de niñas rechazan también a niños. Siendo significativa la asociación ($p=0.000$) en esta segunda elección. En las tablas VIII y IX mostramos los resultados de las pruebas no paramétricas aplicadas a Género elector/ Género 2º rechazo.

TABLA VIII. Pruebas de chi-cuadrado Género elector/ Género 2º rechazo

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21.907 ^a	2	.000
Razón de verosimilitud	21.993	2	.000
N de casos válidos	1121		

a. 0 casillas (.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 70,46.

Fuente: Elaboración propia

TABLA IX. Medidas simétricas Género elector/ Género 2º rechazo

Medidas simétricas		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Coefficiente de contingencia	.138	.000
N de casos válidos		1121	

Fuente: Elaboración propia

En función de estos resultados se puede afirmar que no existe una asociación estadísticamente significativa entre el género de niño/a elector y el género del niño/a rechazado, ni relación directamente proporcional. Por lo tanto, en este caso se rechaza la H_{p2} .

H_{p3} : Las motivaciones aducidas para elegir durante el recreo a sus compañeros/as del aula se establecen en función del género.

Para comprobar la H_{p3} se analizan los razonamientos que los estudiantes encuestados han señalado como causa de la elección del

compañero/a con el que estar en el recreo. Tras el proceso de codificación abierta (García-Bacete, 2007; García-Bacete et al., 2010; Sureda et al., 2009) y el proceso de validación de códigos interinvestigadores, se han establecido 7 categorías de análisis y subcategorías que muestran de forma más concreta los términos utilizados por los encuestados para la elección de sus compañeros de clase. Durante el proceso de codificación de categorías se han utilizado los razonamientos atribuidos al compañero/a elegido/a en primer lugar, ya que los razonamientos atribuidos al 2º produjeron una saturación en la muestra. En la tabla X se recogen las categorías utilizadas para la codificación.

TABLA X. Categorías de codificación de los razonamientos de elección

Actividades comunes	Realización de actividades comunes dentro del recreo como principal aspecto para ser elegido: nos gusta estar o hacer actividades juntos, gustos comunes,...
Amistad	Atribución de la elección para estar en el recreo a aspectos relacionados con la amistad: ser amigo, buen amigo,...
Características académicas	Atribución de la elección para estar en el recreo a aspectos relacionados con el desempeño académico del elegido/a: listo/a, trabaja bien en clase, ayuda en el aula...
Características afectivas	Atribución de la elección para estar en el recreo a aspectos afectivos que el alumno/a elegido producen en el elector: Me divierte, me lo paso bien, me cae bien,...
Características físicas	Atribución de la elección para estar en el recreo a rasgos físicos del elegido: guapo/a, alto/a....
Características de personalidad	Atribución de la elección a rasgos de la personalidad del elegido: simpático, agradable, majo/a, gracioso/a...
Juego	Atribución de la elección para estar en el recreo al juego como principal elemento: fútbol, juegos creativos, juegos divertidos....

Fuente: Elaboración propia

Una vez efectuada la asignación de categorías y subcategorías a los 1.121 casos, se ha realizado un análisis de frecuencia a través de tablas cruzadas, utilizando en este caso la variable del género elector, las categorías atribuidas y las subcategorías. Los resultados se muestran en las tablas XI y XII. Para las subcategorías se reflejan las elecciones con mayor frecuencia.

TABLA XI. Frecuencias del Género elector mujer/ Categorías de 1ª elección/ Subcategorías 1ª elección

Género elector	Categoría	%	Subcategoría	%
Mujer	Act. Comunes	8.30%	Hablar	22.20%
			Reír	11.10%
			Juegos	8.90%
			Cosas	6.70%
			Correr	4.40%
	Amistad	20%	Mejor amigo/a	43.50%
			Buen amigo/a	14.80%
	Caract. Académicas	0.60%	Creatividad	33.30%
			Inteligente	33.30%
	Caract. Afectivas	11.60%	Me lo paso bien	23.80%
			Me llevo bien	15.90%
			Me cae bien	14.30%
	Caract. Físicas	0.90%	Corre mucho	40%
			Es guapo/a	20%
	Caract. Personalidad	36%	Divertido/a	32.30%
			Simpático/a	20.50%
			Gracioso/a	19.50%
	Juego	18.50%	Creatividad	16%
			Jugamos juntos/as	13%
			Fútbol	9%
			Juegos divertidos	6%
Me gusta jugar			5%	
Cosas			4%	

Fuente: Elaboración propia

TABLA XII. Frecuencias del Género elector hombre/ Categorías de 1ª elección/ Subcategorías 1ª elección

Género elector	Categoría	%	Subcategoría	%
Hombre	Act. Comunes	7.60%	Hablar	36.40%
			Cosas juntos/as	9.10%
			Estar juntos/as	6.80%
	Amistad	17.80%	Mejor amigo/a	42.70%
			Es amigo/a	18.40%
	Caract. Académicas	0.30%	Lista	50%
			Trabaja bien	50%
	Caract. Afectivas	10.20%	Me cae bien	20.30%
			Me llevo bien	11.90%
			Me lo paso bien	11.90%
			Reír	10.20%
			Divertido/a	10.20%
	Caract. Físicas	2.90%	Rápido/a	23.50%
			Corre mucho	23.50%
			Deportista	17.60%
	Caract. Personalidad	28.60%	Divertido/a	27.70%
			Gracioso/a	24.70%
			Simpático/a	17.50%
	Juego	27.10%	Fútbol	40.10%
Jugamos juntos/as			9.60%	
Pillar			5.70%	
Juega limpio			4.50%	

Fuente: Elaboración propia

En el caso de elector mujer, tabla XI, las categorías más utilizadas para elegir compañero/a con el que estar en el recreo son, la personalidad (36%), amistad (20%) y el juego (18.5%). Si se observan las subcategorías se comprueba que eligen a compañeros divertidos/as, simpáticos/as, graciosos/as; a sus mejores amigos; con los que juegan a juegos creativos, divertidos y a juegos donde pueden estar juntos/as.

En el caso del elector hombre, tabla XII, las categorías más utilizadas para elegir al compañero/a con el que estar en el recreo son, la personalidad (28.6%), el juego (27.10%) y la amistad (17.8%). Siendo las subcategorías por las que eligen a los compañeros/as: que sean divertido/a, gracioso/a, simpático/a; con los que juegan al fútbol y a juegos juntos; y con los que son sus mejores amigos.

En función de la categorización realizada y las frecuencias, se observa como las motivaciones por las que eligen a los compañeros del aula para estar en el recreo no tienen grandes variaciones en función del género. Si bien, en el caso del elector hombre tiene mayor presencia la elección de compañero/a por el tipo de juego (fútbol) que por la amistad. Y en el género elector mujer prevalecen, en la elección de compañero/a, la personalidad y la amistad, al juego. Dentro del juego lo que más valoran los niños es el fútbol, mientras que las niñas lo que más valoran es la creatividad. Estos resultados llevan a rechazar la Hp3.

Hp 4: Las motivaciones aducidas para rechazar durante el recreo a sus compañeros/as del aula se establecen en función del género.

Para comprobar la Hp4 se plantea el análisis de los razonamientos que los estudiantes encuestados han señalado como causa del rechazo de un compañero/a con el que interactuar en el recreo. Para ello, se ha seguido el mismo procedimiento de categorización que en el caso de la Hp3, estableciendo las mismas categorías de análisis pero con la dimensión negativa de las mismas. Así, en las actividades comunes se recogen atribuciones relacionadas con no tener o realizar actividades juntos; en la amistad se recogen motivaciones sobre enemistad o no ser amigo/a; las características académicas se refieren a que no trabaja o no ayuda; en las características afectivas se recogen aspectos implicados en el rechazo; las características físicas se refieren al aspecto externo como motivo de rechazo; en las características de personalidad son los rasgos del elegido/a los que provocan el rechazo; y en el juego, la motivación del rechazo gira entorno al tipo de juegos que realizan. Durante el proceso de codificación de categorías se han utilizado los razonamientos atribuidos al compañero/a rechazado/a en primer lugar, ya que los razonamientos atribuidos al 2º produjeron una saturación en la muestra.

El resultado de las frecuencias obtenidas tras la categorización de las motivaciones de rechazo y sus subcategorías en función del género elector se pueden observar en las tablas XIII y XIV. Se muestran también las subcategorías con mayor frecuencia.

TABLA XIII. Frecuencias del Género elector mujer/ Categorías de 1^{er} rechazo/ Subcategorías 1^{er} rechazo

Género elector	Categoría	%	Subcategoría	%
Mujer	Act. Comunes	1.80%	No me gusta lo que hace	40%
			No hacemos nada juntos/as	30%
	Amistad	3.50%	No es mi amigo/a	57.90%
			Molesto/a	10.60%
	C. Académicas	0.60%	No trabaja	33.30%
			No ayuda en clase	33.30%
	C. Afectivas	19.60%	No me cae bien	19.80%
			No me llevo bien	18.90%
			Me cae mal	15.10%
			No me gusta	14.20%
	C. Físicas	0.4%	Bajo/a	50%
			Torpe	50%
	C. Personalidad	48.10%	Pesado/a	14.30%
			Molesto/a	12%
			Bruto/a	8.10%
			Insulta	4.60%
			Agresividad	4.20%
Mandón/a			3.90%	
Pega			3.80%	
Juego	19.20%	Fútbol	35.60%	
		No me gusta su juego	16.10%	
		No jugamos juntos/as	7.70%	

Fuente: Elaboración propia

TABLA XIV. Frecuencias del Género elector hombre/ Categorías de 1^{er} rechazo/ Subcategorías 1^{er} rechazo

Género elector	Categoría	%	Subcategoría	%
Hombre	Act. Comunes	2.60%	No estamos juntos/as	33.30%
			No hablamos	20%
	Amistad	4%	No es mi amigo/a	69.50%
	C. Académicas	0.50%	No es listo/a	33.30%
			Molesta en clase	33.30%
	C. Afectivas	19.10%	No me cae bien	21.60%
			No me llevo bien	17.10%
			Me cae mal	16.20%
	C. Físicas	1%	Fea/o	50%
	C. Personalidad	52.60%	Pesado/a	21%
			Molesto/a	7.60%
			Pega	5.60%
			Insulta	5.20%
			Agresividad	4.60%
			Tramposo/a	3.30%
	Juego	13.10%	Problemático	3%
			No jugamos juntos/as	19.70%
Fútbol			14.50%	
No me gustan sus juegos			10.50%	
No juega			5.30%	
		No me deja jugar	5.30%	

Fuente: Elaboración propia

En el caso del elector mujer, tabla XIII, las categorías de rechazo que muestran mayores frecuencias son: características de personalidad (48.1%), características afectivas (19.6%) y el juego (19.2%). Dentro de las características de la personalidad del rechazado/a las subcategorías con mayor presencia son que es pesado/a y molesto/a. No obstante, si sumamos las frecuencias de las subcategorías que implican violencia

(insulta, agresividad y pega) suman un 12.6%, situándose en el segundo lugar de los rasgos de la personalidad seleccionados por las electoras mujeres. En el caso de las categorías afectivas las subcategorías con mayores frecuencias son “no me cae bien” o “no me llevo bien”. En el caso de la categoría de juego, el fútbol es el principal motivo de rechazo.

En el caso del elector hombre, tabla XIV, las categorías de rechazo con mayores frecuencias son: características de personalidad (52.6%), características afectivas (19.1%) y el juego (13.1%). Considerando la categoría de personalidad del rechazo la subcategoría más señalada es que es pesado/a. Sumando las subcategorías que comportan violencia (pega, insulta y agresividad) suman 15.4%, situándose en el segundo lugar de rechazo. En la categoría referida a aspectos afectivos la subcategoría con más frecuencia es “no me cae bien”, mientras que en el juego se señala el no jugar juntos/as y el fútbol como motivos principales de rechazo.

En función de lo expuesto se observa que las categorías de elección para justificar el rechazo tanto en el género elector hombre como mujer son similares, por lo que se rechaza la Hp4.

Conclusiones

Motivados por el reconocimiento de la importancia que las relaciones entre iguales tienen en la construcción de la personalidad a nivel afectivo, social y moral del alumnado (Artavia, 2013; González y Cabrera, 2013; Martín, 2016; Ruiz, Moral, Llor y Jiménez, 2018; Valderramas, 2013), hemos pretendido determinar si el género del estudiante elector y elegido influye en las relaciones de aceptación y rechazo que se producen en los estudiantes de educación primaria y educación secundaria durante el recreo.

Configurado como un segmento del entorno escolar en el que se adquieren de forma adecuada los procesos de adaptación y ajuste personal donde se construye el género (Lafuente, 2005), el recreo, no ha de estar alejado de los objetivos que la legislación vigente presenta para el ámbito escolar, como es el desarrollo de valores que fomenten la igualdad entre géneros, prevención de la violencia y el acoso (LOMCE, 2013).

Los resultados obtenidos en la presente investigación están en consonancia con la literatura científica, pues refuerzan la aceptación en función del género (García et al., 2008; Sureda et al., 2009). Es decir, las

niñas y los niños eligen de forma significativa tanto en primera como en segunda opción a niñas y niños respectivamente para interactuar durante el recreo, aludiendo razones de personalidad (divertido, simpático, gracioso), razones afectivas (mejor amigo) y tipo de juego (fútbol).

Respecto al juego hay diferencia en función del género. Para los niños el tipo de juego se antepone a la amistad, prevaleciendo el fútbol a la hora de elegir compañero/a. Mientras que las niñas anteponen la amistad al juego. Además, para ellas lo importante es que sea creativo y divertido. Estos resultados están en línea con el estudio de Jaramillo, Cárdenas, Forero y Ramírez (2007). En este sentido, recordamos la importancia que la aceptación social tiene entre pares para la adaptación del individuo y su desarrollo socioemocional y académico (García-Bacete et al., 2010; Rohner y Carrasco, 2014). Igualmente, su influencia se deja notar en un bienestar personal, alta autoestima y sentido positivo y placentero dentro del grupo (Mateu-Martínez et al., 2013). Por otra parte, se sabe que la aceptación es un indicador de habilidades interpersonales y un signo de ajuste psicológico en la vida adulta (Inglés, Delgado, García-Fernández, Ruiz-Esteban y Díaz-Herrero, 2010; Mateu-Martínez et al., 2013).

En cuanto al rechazo también se encuentra una relación significativa con el género, pero en un sentido diferente del esperado. Tanto las niñas como los niños rechazan en 1º y 2º lugar principalmente a niños. Los motivos del rechazo están relacionados con la personalidad del compañero/a rechazado (persona molesta y violenta), características afectivas y diferencias en el tipo de juego. Resultados similares obtuvieron Jaramillo et al. (2007). Igualmente, estos hallazgos confirman los resultados de García et al. (2008) quienes establecen que el patio de recreo es un espacio segregado donde predominan relaciones discriminatorias y donde se construye cotidianamente la desigualdad en la distribución con el uso del espacio, y donde prevalecen los juegos excluyentes y competitivos, lo que origina la exclusión o autoexclusión del alumnado. En este sentido, se conocen las importantes consecuencias que el rechazo social puede provocar. Se trata de un claro factor de riesgo para la desadaptación presente y futura (García-Bacete et al., 2010; Rohner y Carrasco, 2014), provocando fuertes sentimientos negativos en la persona que lo padece (Magallares, 2011; Mateu-Martínez et al., 2013).

En respuesta a la pregunta de investigación y al objetivo planteado se establece que en las relaciones de aceptación en el recreo, como espacio escolar, el alumnado elige compañero/a para interactuar en

función del género. Las niñas eligen a niñas y los niños eligen a niños. Este patrón no se manifiesta en el rechazo de los compañeros/as con los que no interactúan durante el recreo. Tanto niños como niñas rechazan principalmente a niños por razones de personalidad (pesado, violento, molesto), razones afectivas (no me cae bien) y por discrepancias en el tipo de juego que suscita interés (fútbol). Estos hallazgos nos llevan a reforzar nuestro planteamiento inicial apoyado por autores como Castillo-Rodríguez et al. (2018) que consideran el recreo como un espacio y tiempo dentro del horario lectivo perfecto para fomentar tanto la convivencia como las relaciones interpersonales sanas y adaptativas. Es decir, se apuesta en consonancia con otros investigadores (Chaves, 2013; Fernandes y Elali, 2008; Vila, 2010) por un recreo formativo donde los alumnos puedan socializarse, entablar relaciones interpersonales, aprender a reflexionar y a ser críticos. Este espacio ha de estar reconocido como ámbito de trabajo educativo, donde desarrollar y llevar a la práctica las actuaciones reflejadas en los planes de convivencia que los centros escolares han de incorporar a las programaciones generales anuales (Blanco López et al., 2017).

Es hora de actuar en el tiempo del recreo desde la perspectiva del ocio, de forma más concreta, desde la educación en el ocio, entendido como la acción elegida de forma libre que ayude al desarrollo integral de la persona. Este entorno de aprendizaje de carácter lúdico y libre, sirve como contexto de desarrollo de la competencia social y cívica, en un ámbito controlado en el que los niños/as puedan experimentar otras formas de relación intragrupal alejados de estereotipos y que rompa con una construcción de la personalidad basada en el género.

Siguiendo el planteamiento de Krumm et al. (2018) creemos necesario plantear acciones educativas socioemocionales a aplicar durante el recreo, que desde la creatividad fomenten la independencia, una sana competitividad y la autorregulación emocional del alumnado. Lo que en último lugar fomentará una convivencia democrática y cívica alejada de comportamientos violentos (Ballarín Domingo, 2019; López Melero, 2018).

Una de las líneas de intervención parte de programas de desarrollo socio-emocional como oportunidad para establecer relaciones interpersonales alejadas de los roles estereotipados de género (Collado y Cadenas, 2013; Jiménez, Palmero y Luis, 2013), lo que redundará en el bienestar biopsicosocial (Carbelo y Jáuregui, 2006; Rodríguez, 2009).

La adquisición de habilidades, destrezas y competencias a través de un trabajo práctico genera estados de ánimo positivos, permite descargar tensiones, potencia la creatividad, la imaginación, la resolución de problemas y favorece la integración (Collado y Cadenas, 2013; Martín, 2011; Rodríguez Jiménez, 2011; Rodríguez Jiménez, Caja, Gracia, Velasco y Terrón, 2013). En línea de lo encontrado por Mateu-Martínez et al. (2013) los programas de desarrollo de competencias socio-emocionales en niños permiten mejorar las relaciones sociales entre iguales y aumentar la sensibilidad social, aspecto que consideramos fundamental (Escolar, De la Torre, Huelmo y Palmero, 2016; Ruiz Palomo et al., 2019).

Para finalizar, las limitaciones de este trabajo guardan relación, de una parte, con el hecho de analizar conjuntamente los cuestionarios del alumnado de educación primaria y secundaria y, por otro lado, con las derivadas de un estudio sociométrico con alumnos de estas edades, ya que las elecciones pueden estar sesgadas por el estado de ánimo y conflictos puntuales. Como líneas futuras de investigación se plantea diferenciar entre el alumando de educación primaria y secundaria para seguir indagando en la posible influencia de la variable edad, llevar a cabo un programa de intervención socioemocional en el recreo, con grupo control y grupo experimental, que trabaje la igualdad de género, la cooperación y las relaciones interpersonales promoviendo la convivencia escolar. Igualmente, se pretende ampliar el estudio a otras zonas geográficas, lo que permitirá una mayor generalización de resultados y comparar las posibles diferencias y semejanzas derivadas de criterios geoculturales.

Referencias bibliográficas

- Alfonso, A. y Martínez, L. (2002). Reflexionar sobre el género desde escenas de práctica escolar. *Educación física y deportes*, 69, 118-123.
- Artavia, J. M. (2013). Manifestaciones ocultas de violencia, durante el desarrollo del recreo escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-2.
- Ballarín Domingo, P. (2019). ¿Por qué llamamos educación a la que no coeduca? En R. Cobo (Ed.), *La imaginación feminista. Debates y transformaciones disciplinares* (pp. 165–200). Madrid: Los Libros de la Catarata.

- Baltazar Rangel, S. R. (2016). You and i are different, but that does not make you better. A study on gender stereotypes among students of middle school level. *Ra Ximhai*, 12(1), 127-143.
- Berlanga, V. y Rubio, M.J. (2012) Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. [En línea] REIRE, *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5(2), 101-113.
- Blanco López, J. L., Miguel Pérez, V., Crespo Balcones, J. L., Creciet, P., Garvin, R., y Gil Traver, F. (2017). *Plan Estratégico de Convivencia Escolar*. Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cáceres, P. (2003). Análisis Cualitativo de Contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82.
- Cantó, R. y Ruiz, L. M. (2005). Spontaneous motor behaviour in school recess: Analysis of Spontaneous motor behaviour in school recess: Analysis of gender differences in the space use. *International Journal of Sport Science*, 1, 28-45.
- Carbelo, B. y Jáuregui, E. (2006). Emociones positivas: humor positivo. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 18-30.
- Castillo-Rodríguez, G., Picazo, C.C. y Gil, P. (2018). Dinamización del recreo como resolución de conflictos y participación en actividades físico-deportivas. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 1-22.
- Cuenca, M. (2014). *Ocio valioso*. Bilbao:Universidad de Deusto
- Chaves, A. L. (2013). Una mirada a los recreos escolares: El sentir y pensar de los niños y niñas. *Revista Electrónica Educare*. 17(1), 67-87.
- Collado, D. y Cadenas, C. (2013). Educación de las emociones ¿un reto? *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 196-211.
- Decreto 23/2014, de 12 de junio, por el que se establece el marco del gobierno y autonomía de los centros docentes sostenidos con fondos públicos, que impartan enseñanzas no universitarias en la Comunidad de Castilla y León.
- Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.
- Escolar-Llamazares, M. C., De la Torre Cruz, T., Huelmo García, J. y Palmero Cámara, C. (2016). Educación Emocional en los profesores de Educación Infantil: aspecto clave para el desarrollo del alumno. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 20, 113-125.

- Fernandes, O. S. y Elali, G. A. (2008). Reflexões sobre o comportamento infantil em um pátio escolar: O que aprendemos observando as atividades das crianças. *Paidéia*, 18 (39), 41-52.
- García, C. T., Ayaso, M. y Ramírez, M. G. (2008). El patio de recreo en el preescolar: Un espacio de socialización diferencial de niñas y niños. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 13(31), 169-192.
- García-Bacete, F. J. (2007). La identificación de alumnos rechazados, preferidos, ignorados y controvertidos en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60 (1-2), 25-46.
- García-Bacete, F. J. (2008). Identificación de subtipos sociométricos en niños y niñas de 6 a 11 años. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 209- 222.
- García-Bacete, F.J., Sureda García, I. y Monjas Casares, M.I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: una panorámica general. *Anales de psicología*, (26) 1, 123-136.
- González, M. P. y Cabrera, C. C. (2013). Actitudes hacia los roles sexuales y de género en niños, niñas y adolescentes (NNA). *Plumilla Educativa*, 12(2), 339-360.
- Inglés, C.J., Delgado, B., García-Fernández, J.M., Ruiz-Esteban, C., y Díaz-Herrero, A. (2010). Sociometric types and social interaction styles in a sample of Spanish Adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 730-740.
- Jaramillo, J. M., Cárdenas, T., Forero, C. y Ramírez, D. (2007). Juicios expresados por niñas y niños de 9 a 11 años de edad sobre comportamientos y actitudes que conducen a la aceptación o al rechazo social en un grupo escolar. *Revista Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 3(1), 81-107.
- Jiménez Arrieta, M. (2009). La Mujer y la Ciudad. *Memorias: revista digital de historia y arqueología desde El Caribe colombiano*, 11, 63-75.
- Jiménez, A., Palmero, C. y Luis, M.I. (2013). Terapias corporales: estudio de caso en el programa interuniversitario de la experiencia de la Universidad de Burgos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 235-246.
- Krumm, G., Lemos, V. y Richaud, M.C. (2018). Personality and Creativity: A Study in Spanish-Speaking Children. *International Journal of Psychological Research*, 11(1), 33-41.
- Lafuente M.I. (2005). El “género” y la construcción de la realidad. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 0, 81-109.

- López Melero, M. (2018). Presentación. Educar como proceso de transformación en la convivencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 92(32.2), 17–28.
- LOMCE. Ley Orgánica de Educación 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013)
- Magallares, A. (2011). Exclusión social, rechazo y ostracismo: principales efectos. *Psicología.com*, 15. Recuperado desde <http://hdl.handle.net/10401/4321>
- Marín, A.L. y Ospina, L. (2014). Discursos y prácticas de crianza en la primera infancia: una construcción sociocultural de las relaciones de género y generación en la familia. *Revista Tendencias y Retos*, 19(2), 63-76.
- Martín, B. (2011). La danza/movimiento: terapia en un enfoque de Análisis Transaccional integrativo. *Revista de Análisis Transaccional y Psicología Humanista*, 64, 14-32.
- Martín, B. (2016). Gender differences in social reputation and peer rejection at school. *Cultura y Educación*, 28(3), 539-564.
- Martínez García, L. (2017). Socialización diferenciada por razón de género en Educación Infantil: un estudio etnográfico, *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 919-934.
- Martínez, J., Aznar, S. y Contreras, O.R. (2015). El recreo escolar como oportunidad de espacio y tiempo saludable. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(59), 419-432.
- Mateu-Martínez, O., Piqueras, J.A., Jiménez-Albiar, M.A., Espada, J.P., Carballo, J.L. y Orgilés, M. (2013). Eficacia de un programa de prevención cognitivo-conductual breve del rechazo social en niños. *Terapia Psicológica*, 31(2), 187-195.
- Morales-Ramírez, M. E. (2017). El impacto del bullying en el desarrollo integral y aprendizaje desde la perspectiva de los niños y niñas en edad preescolar y escolar. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-20
- Muñoz, V., Moreno, M.C., y Jiménez, I. (2008). Las tipologías de estatus sociométrico durante la adolescencia: contraste de distintas técnicas y fórmulas para su cálculo. *Psicothema*, 20(4), 665-671.
- Ojeda, N. y González, R. (2019). Actitudes de padres mexicanos acerca de la igualdad de género en los roles y liderazgos familiares. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 34(1), 169-211.

- Pérez-Villanueva, I. (2015). La Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer y las enseñanzas domésticas (1911-1936). *Arenal: Revista de historia de mujeres* 22(2), 313-345.
- Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria.
- Riera, J. (2011). Les famílies i les seves relacions amb l'escola i la societat davant del repte educatiu, avui. *Educació social: Revista d'intervenció socioeducativa*, 49, 11-24.
- Rodríguez, S. (2009). Danza movimiento terapia: cuerpo, psique y terapia. *Avances en salud mental relacional*, 8(2), 1-20.
- Rodríguez Jiménez, R. M. (2011). Uniendo Arte y Ciencia a través de la Danza Movimiento Terapia. *Danzararte: Revista del Conservatorio Superior de Danza de Málaga*, 7, 4-11.
- Rodríguez Jiménez, R. M., Caja, M. M., Gracia, P., Velasco, P. J. y Terrón, M. J. (2013). Inteligencia Emocional y Comunicación: la conciencia corporal como recurso. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 213-241.
- Rodríguez, N., Lozano, A., y Chao, M. (2013). Construcción de género en la infancia desde la literatura, *Revista Cubana de Enfermería*, 29(3), 182-190.
- Rodríguez, A. y Morera, D. (2001). La representación sociométrica individual. En A. Rodríguez y D. Morera, D. (Eds). *El sociograma. Estudio de las relaciones informales en las organizaciones*. Madrid. Ed. Pirámide.
- Rohner, R.P. y Carrasco, M. A. (2014). Teoría de la Aceptación-Rechazo Interpersonal (IPARTheory): Bases conceptuales, Método y Evidencia Empírica. *Acción Psicológica*, 11(2). 9-26
- Ruiz, J. A., Moral, E., Llor, B. y Jiménez, J. A. (2018). Influence of Parental Styles and Other Psychosocial Variables on the Development of Externalizing Behaviors in Adolescents: A Systematic Review. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 11(1), 9-21.
- Ruiz Palomo, E., Luis Rico, M.I., De la Torre Cruz, T., Escolar Llamazares, M.C., Huelmo García, J., Berbén Saiz, S. y Domingo Martínez, V. (2019). *Actividades musicales para niños pequeños*. Madrid: Pirámide Ediciones.

- Ruiz Palomo, E., Luis Rico, M.I., De la Torre Cruz, T., Escolar Llamazares, M.C., Huelmo García, J., Palmero Cámara, C. y Jiménez Eguizábal, A. (2020, en prensa). Aprendizaje cooperativo y estatus sociométrico del alumnado. Proceso de validación del cuestionario. *Contextos Educativos*, 25. doi:<http://doi.org/10.18172/con.3937>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquía: Universidad de Antioquía.
- Sureda, I., García-Bacete, F. J., y Monjas, M. 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), 323-334.
- Teddlie, C. y Tashakkori, A. (2010). Overview of contemporary issues in mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 1-41). London: SAGE.
- Valderramas, C. A. (2013). O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 18(3), 509-518.
- Vila Díaz, J. (2010). El recreo: ¿Sólo un descanso? *Pedagogía Magna*, 5, 113-118.
- Warden, D. y Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social-problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367-385.

Dirección de contacto: M. Isabel Luis Rico. Universidad de Burgos, Facultad de Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Calle Villadiego, 1, 09001, Burgos. E-mail: miluis@ubu.es

Gender influence on peer acceptance or rejection in the playground

Influencia del género en la aceptación o rechazo entre iguales en el recreo

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-387-440

María Isabel Luis Rico
Tamara de la Torre Cruz
María-Camino Escolar-Llamazares
Esther Ruiz Palomo
Jonathan Huelmo García
Carmen Palmero Cámara
Alfredo Jiménez Eguizábal
Universidad de Burgos

Abstract

Introduction: Within the construction of personality, peer relationships have been increasingly meaningful in recent decades, a trend reinforced by the incorporation into the school environment from an early age. This school environment is essential for the processes of adaptation and personal adjustment where gender identity is built. The present work is focused on the playground as a space and time for learning and playing and that promotes both coexistence and interpersonal relationships. *Objective:* to determine whether gender influences the peer acceptance and rejection relationships that occur during the break in primary and secondary schools, both when choosing and/or rejecting their peers, and in the motivations justifying said choice and/or rejection. *Methodology:* Mixed, centred on the interpretive paradigm that combines quantitative and qualitative analysis. *Results:* Girls and boys choose girls and boys respectively, both in the first and second option respectively, to interact during the break, alluding to reasons of personality (fun, friendly, funny), friendship (best friend)

and type of game. Regarding rejection, there is a significant relationship with gender, but in a different sense than expected. Both girls and boys reject in first and second place mostly boys. The reasons are related to the personality of the rejected partner, affective characteristics, and disagreements in the type of game. *Conclusions:* Acceptance relationships in the playground are related to gender. This pattern, however, is not shown in the peer rejection, that occur mainly for reasons of personality, affection, and discrepancies in the type of game. These motivations induce theoretical implications and practical applications regarding the reorganisation of the playground and the usefulness of socio-emotional intervention programmes on gender equality, cooperation, and interpersonal relations and promotes social and educational inclusion.

Keywords: gender, playground, school, peer relations, acceptance, rejection

Resumen

Introducción: Las relaciones entre iguales han ido cobrando en las últimas décadas una mayor relevancia explicativa en la construcción de la personalidad, reforzada por una escolarización temprana, lo que ha comportado cambios en los procesos de interacción y construcción de la identidad de género. En este contexto, focalizamos nuestra atención investigadora sobre el patio de recreo como un espacio y un tiempo de aprendizaje, de juego, de convivencia y de relaciones interpersonales. *Objetivo:* Determinar si en las relaciones de aceptación o rechazo entre iguales que se producen en el recreo en los centros escolares de educación primaria y secundaria influye el género, tanto en la elección de compañeros, como en las motivaciones que las justifican. *Metodología:* Mixta de corte interpretativo que utiliza análisis de tipo cuantitativo y cualitativo. *Resultados:* Las niñas y los niños eligen de forma significativa en primera y en segunda opción a niñas y niños respectivamente para interactuar durante el recreo, aludiendo razones de personalidad (divertido, simpático, gracioso), amistad (mejor amigo) y juego. En cuanto al rechazo se encuentra una relación significativa con el género, pero en un sentido diferente del esperado. Tanto las niñas como los niños rechazan en primer y segundo lugar, principalmente, a niños. Los motivos están relacionados con la personalidad del compañero rechazado, características afectivas y diferencia en el tipo de juego. *Conclusiones:* Las relaciones de aceptación en el recreo se llevan a cabo en función del género. Este patrón no se manifiesta en el rechazo de los compañeros/as que se produce principalmente por razones de personalidad, afecto y discrepancias en el tipo de juego. Estas motivaciones inducen implicaciones teóricas y aplicaciones prácticas en torno a la reorganización del patio y la utilidad de programas de intervención socioemocional que trabajen sobre la igualdad de género, la cooperación, las relaciones interpersonales y promuevan la inclusión social y educativa.

Palabras clave: género, recreo, escuela, relación entre iguales, aceptación, rechazo.

Introduction

Society provides male and female models for each person (Ruiz, Moral, Llor and Jiménez, 2018), and even though those models are learnt during the development process, they are also taught by families and schools (Baltazar Rangel, 2016; Martínez García, 2017). Taking into consideration that social attribution has evolved in recent years, it should be noted that we learn how to behave as a girl or boy. In addition, we learn about the role that each one represents throughout their life cycle is not static (Ojeda and González, 2019). Once we become adults, we are responsible for choosing and/or representing traditional social behaviour patterns. Even though this election is not exempt from the prevailing moralising speeches (Rodríguez, Lozano and Chao, 2013).

Woman's domesticity has been perpetuated for centuries. Women have had to worry about maintaining a balance between the material and emotional needs of family members. At home, children from early childhood have learned this distribution (Jiménez Arrieta, 2009; Pérez-Villanueva, 2015). The parents' speech is framed in beliefs rooted in their personal and social life history in accordance with values, rules and customs regarding upbringing, according to gender (Marín and Ospina, 2014).

School is no longer operating as a mere instructor and knowledge conveyor (Riera, 2011), erecting itself as a melting pot influenced by the different attitudes and behaviours reproduced by families, the media and social networks. Nevertheless, the school, as a learning organisation that can transform these models, beliefs and stereotypes which are represented by different roles, may become a harmonious and socially fair space (Artavia, 2013; González and Cabrera, 2013). Furthermore, in an explicit and justified way, it plays an important role in the students' personality development, affection, morality and sociability (Alfonso and Martínez, 2002; Martín, 2016; Valderramas, 2013).

In the construction of personality, *peer relations* acquire a special importance, reinforced by the generalised incorporation to formal education from an early age, with the school becoming a first-magnitude pedagogical mediation for the adequate development of the processes of adaptation and personal adjustment where gender is built (Lafuente, 2005). Within this framework, this work focuses on the playground as a space for learning and playing and which promotes both coexistence and

interpersonal relations (Castillo-Rodriguez, Picazo and Gil, 2018), and it is also considered a time for valuable and formative leisure (Cuenca, 2014).

In its visual appreciation, the playground shows big groups of girls who play together in small areas. On the contrary, small groups of boys are divided into large areas, taking part of generally competitive activities. Girls, in turn, show that cooperative activities are more appealing to them, and they get the chance to socialise during breaks. This fact could be tied to cultural and environmental factors (Cantó and Ruiz, 2005; Martínez, Aznar and Contreras, 2015).

The playground should be par excellence the space for socialising, coexistence, social equality and non-violence. However, due to the prevalence of the letting do and letting go in this place, the playground tends to become a segregated and an arbitrary space, in a certain way. In addition, discriminatory relationships predominate, and inequality is promoted in the distribution and use of space, making use of violent games, leading to exclusion or self-exclusion of girls, in general and of certain boys (García, Ayaso and Ramírez, 2008; Morales-Ramírez, 2017).

This letting do has its origin in the regulations in force, where the break time is understood as a time of rest, in which students can freely carry out activities such as chatting, eating or playing, without the direct teachers' intervention. Only aspects related to general organisational issues are specified, such as that all non-university schools should have a playground (Royal Decree 132/2010 of 12 February) and that the daily playtime will be thirty minutes within school hours (Decree 23/2014 of 12 June, Decree 26/2016 of 21 July) Notwithstanding the foregoing, law determines that teachers will take care of children during the break time. These hours will be equivalent to teaching hours.

The recognition of the educational potential of playgrounds leads to a concern for the construction of suitable areas for the students' needs so as to encourage their personal and social development. In this theoretical line, a pedagogical break time is demanded so that students experience opportunities to learn and to establish personal relationships, criticality and reflection on their own actions and those of others (Chaves, 2013; Fernandes and Elali, 2008; Vila, 2010). We draw now our attention to the reestablishment of the break as a space and time in which creativity joins forces so that children are self-sufficient, competent, emotionally self-regulated and can face future social demands through healthy, respectful

and inclusive interpersonal relationships (Krumm, Lemos and Richaud, 2018).

Within the school environment, peer relationships may vary, not only due to the fact that the relationship itself is established, but also due to the freedom when accepting or rejecting a particular interaction. It is precisely in playgrounds where children act more freely in terms of acceptance and non-acceptance within every single sort of interaction in the school environment. Therefore, playground is a privileged place to develop social skills and contribute to the building of a gender identity (García-Bacete, 2008; García-Bacete, Sureda García and Monjas Casares, 2010). To this effect, considering a) playground and break time as an educational space and time that affects the development of affective, social and cultural skills, b) that social peer acceptance is related to adaptation and this, in turn, to socio-emotional and academic development, and c) that rejection is a risk factor for a present or future maladjustment (Rohner and Carrasco, 2014), the research issue of whether gender influences the relationships established during the break time renders into an heuristic fruitfulness. Our purpose then, is to figure out if gender influences on the acceptance or rejection relationships that take place in the space/time of the break in primary and secondary schools both in terms of choosing or rejecting their peers and in terms of the motivations that are adduced to justify such choice or rejection.

Bearing in mind that scientific literature shows a clear difference between motivations for self-choices and rejection according to gender, based on friendship questions within the classroom (Sureda, García-Bacete and Monjas, 2009) and that break time stands as the ecological context, in which children develop more freely, we formulate the following hypotheses:

Hp1: School children choose their classmates according to gender in order to interact during break time.

Hp2: School children reject their classmates according to gender in order to interact during break time.

Hp3: The motivations given for choosing their classmates during break are established mainly on the basis of gender.

Hp4: The motivations given for rejecting to be with classmates during break are established on the basis of gender.

Method

The research is interpretative and is carried out through a mixed methodology (Teddlie and Tashakkori, 2010) which combines tools and analysis of quantitative and qualitative type which are consistent with the objective and the hypotheses raised. Both Hp1 and Hp2 are analysed quantitatively with non-parametric tests such as Pearson's Chi-square, through IBM SPSS statistics v.23 (Berlangua and Rubio, 2012). Hp3 and Hp4 are qualitatively analysed to establish relationships between the different motivations set forth in choice and rejection. Within the qualitative analysis (Cáceres, 2003; Strauss and Corbin, 2002) open coding is carried out for the generation of categories from the data, followed by axial coding which identifies and associate the phenomenon and the conditions. In this categorisation process, the software Atlas.ti v.8 is used. The qualitative outcome is also analysed through frequency statistics.

Sample

The population studied was made up of students enrolled in the 2017-2018 academic year in primary and secondary schools in Burgos and within the province. The age ranged from 8 to 15 years, with a total of 26,051 students. In order to obtain the sample, a non-probabilistic sample for convenience was used. The outcome was 1,121 children from 8 to 15 (with a 95% confidence level) belonging to a total of 52 classrooms. There are 580 boys and 541 girls, being the distribution per academic year enrolled as follows: 3rd year of primary [Year 4, KS2] 19.2%; 4th year of primary [Year 5, KS2] 26.1%; 5th year of primary [Year 6, KS2] 19.6%; 6th year of primary [Year 7, KS3] 22.9%; 1st year of Secondary School [Year 8, KS3] 4.6%; 2nd year of Secondary School [Year 9, KS3] 0.9%; 3rd year of Secondary School [Year 10, KS4] 4.3% and 4th year [Year 11, KS4], 2.3%. The researched schools are 38.9% rural and 61.1% urban; 91% public and 9% private/state-funded.

The variables selected in the research were acceptance and rejection as dependent variables (DV) and gender of students (male, female) as independent variable (IV).

Instrument

In the determination of the group interaction, we have opted for the sociometric analysis, since it is a powerful conceptual and methodological tool that allows to examine the life of the groups from the attraction and rejection forces between its members (Muñoz, Moreno and Jiménez, 2008). Therefore, the type of instrument used for data collection is a questionnaire of nominations among peers, due to its reliability when identifying intra-group relationships (Rodríguez and Morera, 2001; Warden and Mackinnon, 2003). Specifically, an ad hoc questionnaire was designed: *Sociograma sobre las relaciones cognitivas, afectivas y sociales que se producen dentro del aula (SR-CASA)*, [Sociogram on cognitive, affective and social relationships that occur within the classroom] of direct nomination with limited and prioritised choices among equals. The content validation process was carried out by eight blind external experts from different areas and socio-educational fields. They received both the questionnaire and the validation protocol. A pilot phase was applied in a randomly selected classroom of 24 students among the primary schools of Burgos once the modifications of the experts were incorporated. The SR-CASA has been registered in the General Registry of Intellectual Property with the entry number 00/2019/1679.

In the *SR-CASA* questionnaire, students are asked to make two positive and negative prioritised nominations between their classmates. In addition, they are asked to think and explain their answers for each of their choices. Even though the applied instrument also collects information from the academic and affective environment (Ruiz Palomo et al., 2020 in press), this research analyses the results of the data obtained with the social approach. Table I shows the technical aspects of the instrument used.

TABLE I. Technical sheet of the sociometric questionnaire

Group's features	School name		
	Location		
	Academic year and group		
	Teacher/ tutor		
Internal features	Students list		
	Group's age		
	Hires/leaves		
Questionnaire's features	Approach	Emotional	Give away
		Academic	Teamwork
		Social	Playground time/break time
	Sort of question	Choice	Classmates you like to stay with
		Rejection	Classmates you do not like to stay with
	Choice option	Intragroup	Classroom group
	Number of choices	Restricted (2)	Orderly write them down from more to less
	Justification	Justify and reason your choices	

Source: Ruiz Palomo et al. (2020 in press)

Procedure

In order to conduct this research, a permit was requested to the Provincial Directorate of Education of Burgos for the purpose of contacting the participating schools. Under the principles of confidentiality and ethics in the processing of the data obtained, *SR-CASA* was applied. Likewise, it was granted permission from the Bioethics Committee of the University of Burgos.

After the first contacts between schools to agree on the best time for the enforcement, the researchers proceeded to explain to each tutor and their students the objective and content of the questionnaire. They were asked to make choices of peers acceptance and rejection in first and second option. They were also asked why they had made such choices.

The students completed the instrument during January 2018, in a 45-minute session. Once the data had been analysed, the results of the group-class were sent in graphics to the teacher-tutor.

Results

After having collected the data from the research, a database was created with the following variables: gender of the choosing student, gender of the student chosen in the first choice, gender of the student chosen in the second choice, gender of the student rejected in the first choice and gender of the student rejected in the second choice. Due to the research's features, non-parametric tests were used. Its results are here below according to the previous hypotheses.

H_{p1}: School children choose their classmates according to gender in order to interact during break time.

To verify such hypothesis 1, tables were used with the variable gender of the choosing student and gender of the first election, and with the variable gender of the student making the choice and gender of the second election. In the first case, 91.9% of boys choose boys as their first option to be with at playground and 93.2% of girls choose girls as their first option. Tables II and III show the results of the non-parametric tests applied to Gender of the choosing student /1st election Gender.

TABLE II. Chi-squared tests Gender of the choosing student / 1st choice Gender

	Value	df	Asymptotic significance (bilateral)
Pearson's chi-squared test	777.946 ^a	2	.000
Likelihood ratio	918.214	2	.000
Number of valid cases	1121		
a. 0 cells (.0%) have expected a count less than 5. The minimum expected count is 21.23.			

Source: Personal creation

TABLE III. Symmetric metrics Gender of the choosing student / 1st choice Gender

Symmetric metrics		Value	Rough significance
Nominal per Nominal	Contingency ratio	.640	.000
Number of valid cases		1121	

Source: Personal creation

In the second case it is found that 87.7% of boys choose boys to be with during break time and 91.1% of girls choose girls. Tables IV and V show the results of the non-parametric tests applied to Gender of the student making the choice / 2nd choice Gender.

TABLE IV. Chi-squared tests Gender of the student making the choice / 2nd choice Gender

	Value	df	Asymptotic significance (bilateral)
Pearson's chi-squared test	651.956 ^a	2	.000
Likelihood ratio	745.546	2	.000
Number of valid cases		1121	

a. 0 cells (.0%) have expected a count less than 5. The minimum expected count is 30,40.

Source: Personal creation

TABLE V. Symmetric metrics Gender of the student making the choice / 2nd choice Gender

Symmetric metrics		Value	Rough significance
Nominal per Nominal	Contingency ratio	.606	.000
Number of valid cases		1121	

Source: Personal creation

There is a statistically significant correlation between the gender of the child who chooses, and the gender of the child firstly chosen with $\chi^2(2) = 777.946$ $p = 0.000$ and second with $\chi^2(2) = 651.956$ $p = 0.000$. A high and directly proportional relationship with a contingency coefficient was

found in the first choice of 0.640 and in the second choice of 0.606. Hp1 is accepted being based on these findings.

Hp2: School children reject their classmates according to gender in order to interact during break time.

To verify such Hp2, contingency tables were also used with the gender variable of the voter and gender of the 1st rejection and with the gender variable of the voter and gender of the 2nd rejection. In the first case, 59.7% of boys reject boys to play with as their first option and 64.7% of girls reject boys as their first option. Tables VI and VII show the results of the non-parametric tests applied to Gender of the student who chooses / 1st rejection Gender.

TABLE VI. Chi-squared tests Gender of the student who chooses / 1st rejection Gender

	Value	df	Asymptotic significance (bilateral)
Pearson's chi-squared test	3.342 ^a	2	.188
Likelihood ratio	3.348	2	.188
Number of valid cases	1121		

a. 0 cells (.0%) have expected a count less than 5. The minimum expected count is 28,96.

Source: Personal creation

TABLE VII. Symmetric metrics Gender of the student who chooses / 1st rejection Gender

Symmetric metrics		Value	Rough significance
Nominal per Nominal	Contingency ratio	.055	.188
Number of valid cases		1121	

Source: Personal creation

In the second case 47.2% of boys reject boys and 61.2% of girls also reject boys. The correlation is significant ($p=0.000$) in this second choice. Tables VIII and IX show the results of the non-parametric tests applied to Gender of the choosing student / 2nd rejection Gender.

TABLE VIII. Chi-squared tests Gender of the choosing student / 2nd rejection Gender

	Value	df	Asymptotic significance (bilateral)
Pearson's chi-squared test	21.907 ^a	2	.000
Likelihood ratio	21.993	2	.000
Number of valid cases	1121		

a. 0 cells (.0%) have expected a count less than 5. The minimum expected count is 70,46.

Source: Personal creation

TABLE IX. Symmetrical metrics Gender of the choosing student / 2nd rejection Gender

Symmetric metrics	Value	Rough significance
Nominal per Nominal Contingency ratio	.138	.000
Number of valid cases	1121	

Source: Personal creation

Bearing in mind these results, we can state the nonexistence of any statistically significant correlation between the gender of the voting child and the gender of the rejected child, nor a directly proportional relationship. Therefore, hypothesis 2 is rejected.

Hp3: The motivations given for choosing their classmates during break are established mainly on the basis of gender.

In order to verify such Hp3, the justifications that the students have pointed out as the reason for choosing that classmate with whom to be at playground have been analysed. After the open coding process (García-Bacete, 2007; García-Bacete et al., 2010; Sureda, 2009) and the inter-researchers codes validation process, 7 categories of analysis and subcategories have been established that show in a more concrete way the terms used by the respondents for the choice of their classmates. During the category coding process, the reasoning attributed to the first chosen classmate was used, since the reasoning attributed to the second class produced a saturation in the sample. Table X shows the categories used for coding.

TABLE X. Coding categories of the reasoning of choice

Common activities	Performing common activities during break as the main aspect to be chosen: we like to be or do activities together, common tastes...
Friendship	Attribution of the choice to be in the break to aspects related to friendship: being friends, good friend...
Academic features	Attribution of the choice to be in the break to aspects related to the academic performance of the chosen classmate: smart, he/she works well in class, helps in the classroom...
Emotional features	Attribution of the choice to be in the break to affective aspects that the elected student produces in the choosing: I have fun, I have a good time, I like him/her...
Physical features	Attribution of the choice to be in the break to the physical features of the chosen classmate: handsome/beautiful, tall.....
Personality features	Attribution of the choice to personality traits of the chosen classmate: nice, pleasant, friendly, funny...
Game	Attribution of the choice to be in the break to the game as the main element: football, creative games, fun games...

Source: Personal creation

Once the categories and subcategories have been assigned to the 1,121 situations, a frequency analysis has been carried out through contingency tables, using this time the variable of the gender of the student making the choice, the attributed categories and the subcategories. The results are shown in tables XI and XII. For subcategories, elections are reflected more frequently.

TABLE XI. Frequencies of the Gender who chooses: female / 1st Choice Categories/ 1st Choice Subcategories

Gender of the student making the choice	Category	%	Subcategory	%
Female	Common activities	8.30%	Talking	22.20%
			Laughing	11.10%
			Games	8.90%
			Others	6.70%
			Running	4.40%
	Friendship	20%	Best friend	43.50%
			Good friend	14.80%
	Academic features	0.60%	Creativity	33.30%
			Smart	33.30%
	Emotional features	11.60%	I have a good time	23.80%
			We get along well	15.90%
			I like him/her	14.30%
	Physical features	0.90%	Fast runner	40%
			Beautiful/ Handsome/ Attractive	20%
	Personality traits	36%	Funny	32.30%
			Friendly	20.50%
			Hilarious	19.50%
	Games	18.50%	Creativity	16%
			Playing together	13%
			Football	9%
			Funny games	6%
I like playing			5%	
Others			4%	

Source: Personal creation

TABLE XII. Frequencies of the Gender who chooses: male / 1st choice categories/ 1st choice subcategories

Gender of the student making the choice	Category	%	Subcategory	%
Male	Common activities	7.60%	Talking	36.40%
			Doing things together	9.10%
			Stay together	6.80%
	Friendship	17.80%	Best friend	42.70%
			Friend	18.40%
	Academic features	0.30%	Smart	50%
			Works well	50%
	Emotional features	10.20%	I like him/her	20.30%
			We get along well	11.90%
			Have a good time	11.90%
			Laughing	10.20%
			Funny	10.20%
	Physical features	2.90%	Fast	23.50%
			Fast runner	23.50%
			Likes sports	17.60%
	Personality traits	28.60%	Funny	27.70%
			Hilarious	24.70%
			Friendly	17.50%
	Games	27.10%	Football	40.10%
			We play together	9.60%
Tag			5.70%	
Fair game			4.50%	

Source: Personal creation

In the case of female making the choice, table XI, the most frequent categories to choose the classmate with whom to be at break time

are personality (36%), friendship (20%) and game (18.5%). If we pay attention to the subcategories, we can verify they choose funny, nice, hilarious classmates; their best friends; those who play with creativity, funny games and games where they can be together.

In the case of the male making the choice, table XII, the most frequent categories to choose the classmate with whom to be at break time are personality (28.6%), game (27.10%) and friendship (17.8%). The subcategories they look for so as to choose their classmates: they should be amusing, funny, nice; play football and games together; and those who are their best friends.

Depending on the previous categorisation and the frequencies, we can come to the conclusion that the motivations for choosing classmates to be at playground do not specially vary according to gender. Although, in the case of the male voter, the choice of classmates based on the type of game (football) has a greater presence than that based on friendship, while for the female voting gender, personality and friendship prevail over the game. Within the game, what boys value most is football, while girls value creativity most. These results lead to the rejection of Hp3.

Hp4: The motivations given for rejecting to be with classmates during break are established on the basis of gender.

In order to verify such hp4, an analysis is made of the reasoning that the students have indicated as the cause of the rejection of a classmate with whom to interact during break. Due to this fact, the same categorisation procedure has been followed as in the case of Hp3, establishing the same categories of analysis but with their negative dimensions. Thus, common activities include attributions related to not having to or carrying out activities together; friendship includes motivations for enmity or for not being a friend; academic characteristics refer to not working or not helping; affective characteristics include aspects involved in rejection; physical characteristics refer to the external aspect as a reason for rejection; personality traits are the characteristics of the chosen person that cause rejection; and in game, the motivation for rejection revolves around the type of games they play. During the category coding process, the reasoning attributed to the rejected peer was used in the first place, since the reasoning attributed to the 2nd produced a saturation in the sample.

The result of the frequencies obtained after the categorisation of the rejection motivations and their subcategories according to the voting gender can be observed in tables XIII and XIV. The subcategories are also shown more frequently.

TABLA XIII. Frequencies of the Gender who chooses: female / 1st rejection categories/ 1st rejection sub-categories

Gender of the student making the choice	Category	%	Subcategory	%
Female	Common activities	1.80%	I don't like what he/she does	40%
			We don't do nothing together	30%
	Friendship	3.50%	Not my friend	57.90%
			Annoying	10.60%
	Academic features	0.60%	He/she does not work	33.30%
			He/she does not collaborate in class	33.30%
	Emotional features	19.60%	I do not like him/her	19.80%
			I don't get along with him/her	18.90%
			I don't like him/her	15.10%
			I don't like him/her	14.20%
	Physical features	0.4%	Small	50%
			Not smart	50%
	Personality traits	48.10%	Exhausting	14.30%
			Annoying	12%
			Rude	8.10%
			He/she insults	4.60%
			Aggressive	4.20%
Bossy			3.90%	
He/she hits			3.80%	
Games	19.20%	Football	35.60%	
		I don't like how she/he plays	16.10%	
		We don't play together	7.70%	

Source: Personal creation

TABLA XIV. Frequencies of the Gender who chooses: male / 1st rejection categories/ 1st rejection sub-categories

Gender of the student making the choice	Category	%	Subcategory	%
Male	Common activities	2.60%	We are not together	33.30%
			We don't talk	20%
	Friendship	4%	Not my friend	69.50%
	Academic features	0.50%	Not smart	33.30%
			Annoying in class	33.30%
	Emotional features	19.10%	I don't like him/her	21.60%
			I don't get along with him/her	17.10%
			I don't like him/her	16.20%
	Physical features	1%	Ugly face	50%
	Personality traits	52.60%	Exhausting	21%
			Annoying	7.60%
			He/she hits	5.60%
			He/she insults	5.20%
			Aggressive	4.60%
			Cheater	3.30%
			Problematic	3%
	Games	13.10%	We don't play together	19.70%
			Football	14.50%
			I don't like his/her games	10.50%
He/she does not play			5.30%	
He/she does not allow me to play			5.30%	

Source: Personal creation

In the case of the female who chooses, table XIII, the categories of rejection that show the highest frequencies are: personality traits (48.1%), emotional features (19.6%) and the game (19.2%). Among the personality traits of the rejected peer, the subcategories with greater presence are that

he/she is exhausting and annoying. However, if we add the frequencies of the subcategories that involve violence (insulting, aggression and hitting), it is amounted up to 12.6%, being in second place among the personality traits selected by the female voters. In the case of emotional categories, the subcategories with higher frequencies are “I don’t like him/her” or “I don’t get along”. In the case of the game category, football is the main reason for rejection.

In the case of the male who chooses, table XIV, the categories of rejection with the highest frequencies are: personality traits (52.6%), emotional features (19.1%) and the game (13.1%). Considering the personality category of the rejected peer, the most important subcategory is that he/she is exhausting. If we add the subcategories that involve violence (hitting, insulting and aggression), it is amounted up to 15.4%, being in second place. In the category referring to emotional aspects, the most frequently subcategory is “I don’t like him/her”, while in the game, they indicated the fact of not playing together and football as the main reasons for rejection.

Based on the above, it is observed that the categories of choice to justify rejection in both the male and female gender are similar, so the Hp4 is rejected.

Conclusions

Motivated by the recognition of the importance that peer relationships have in the construction of personality at the emotional, social and moral level of students (Artavia, 2013; González and Cabrera, 2013; Martín, 2016; Ruiz, Moral, Llor and Jiménez, 2018; Valderramas, 2013), we have tried to determine whether the gender of the electing and elected student influences the acceptance and rejection relationships in primary and secondary education students during break.

Bearing in mind that the playground is a segment of the school environment where the processes of adaptation and personal adjustment to build gender are adequately acquired (Lafuente, 2005). This should not be alienated from the current legislation objectives set out for the school environment, such as the development of values promoting gender equality, prevention of violence and bullying (LOMCE - Organic Law for the improvement of educational quality, 2013).

The results obtained in this research are in line with the scientific literature, as they reinforce gender acceptance (García et al., 2008; Sureda et al., 2009). In other words, girls and boys significantly choose both as their first and second option, girls and boys respectively to interact during the break, alluding to personality reasons (fun, friendly, funny), emotional reasons (best friend) and type of game (football).

Regarding the game, there is a difference based on gender. For boys, the type of game takes precedence over friendship, prevailing football when choosing a peer. While girls put friendship before the game. In addition, for them, the girls, the important thing is that the game is creative and fun. These results agree with the study by Jaramillo, Cárdenas, Forero and Ramírez (2007). In this regard, we remember the relevance that social acceptance has between peers for their individual adaptation and their socio-emotional and academic development (García-Bacete et al., 2010; Rohner and Carrasco, 2014). Likewise, its influence can be seen in personal well-being, high self-esteem and positive and pleasant feeling within the group (Mateu-Martínez et al., 2013). On the other hand, it is known that acceptance is an indicator of interpersonal skills and a sign of psychological adjustment in adult life (Inglés, Delgado, García-Fernández, Ruiz-Esteban and Díaz-Herrero, 2010; Mateu-Martínez et al., 2013).

As for rejection, there is also a significant correlation with gender, but in a different sense than expected. Both girls and boys mainly reject boys in the first and second place. The reasons for rejection are related to the personality of the rejected peer (annoying and violent person), emotional characteristics and disagreements in the type of game. Similar results were obtained by Jaramillo et al. (2007). Likewise, these findings confirm the results of García et al. (2008) who established that the playground is a segregated space where discriminatory relationships predominate and where inequality in the distribution is built daily with the use of space, and where exclusionary and competitive games prevail, which causes exclusion or self-exclusion of students. In this context, the important consequences that social rejection can cause are well-known. It is a clear risk factor for present and future maladaptation (García-Bacete et al., 2010; Rohner and Carrasco, 2014), leading to strong negative feelings in the person suffering from it (Magallares, 2011; Mateu-Martínez et al., 2013).

In response to the research question and the stated objective, it is established that in the acceptance relationships during the playground, as a school space, students choose a classmate to interact according to

gender. Girls choose girls and boys choose boys. This pattern is not shown in the rejection of peers with whom they do not interact during the playground. Both boys and girls mainly reject boys for reasons of personality (exhausting, violent, annoying), emotional reasons (I do not like him) and for discrepancies in the type of game that arouses interest (football). These findings lead us to reinforce our initial idea supported by authors such as Castillo-Rodríguez et al. (2018) that consider the break as a space and time within the school timetable ideal to encourage both coexistence and healthy and adaptive interpersonal relationships. Strictly speaking, our bet lies, in accordance with other researchers (Chaves, 2013; Fernandes and Elali, 2008; Vila, 2010), on a formative playground where students can socialise, establish interpersonal relationships, learn to reflect and be critical. This space must be deemed as an educational work environment, where it is possible to develop and implement the actions reflected in the coexistence plans that schools have to incorporate into the annual general curriculum (Blanco López et al., 2017).

It is time to act on the playground time from the perspective of leisure, more specifically, from leisure education. This term is understood as the freely chosen action that helps the comprehensive development of a person. This learning environment of a playful and free nature serves as a context for the development of social and civic competence, in a controlled environment where children can experience other forms of intra-group relationship away from stereotypes and so that they can break with a construction of gender-based personality.

Pursuant to the approach of Krumm et al. (2018), we believe it is necessary to propose socio-emotional educational actions to be applied during the playground. They must, from the creativity point of view foster independence, healthy competitiveness and emotional self-regulation of students. This will ultimately promote a democratic and civic coexistence away from violent behaviours (Ballarín Domingo, 2019; López Melero, 2018). One of the lines of intervention is based on socio-emotional development programmes as an opportunity to establish interpersonal relationships away from stereotyped gender roles (Collado and Cadenas, 2013; Jiménez, Palmero and Luis, 2013), which results in the biopsychosocial well-being (Carbelo and Jáuregui, 2006; Rodríguez, 2009).

The acquisition of skills, abilities and competencies through practical tasks generates positive moods, allows stress to be released, enhances creativity, imagination, problem solving and favours integration (Collado

and Cadenas, 2013; Martín, 2011; Rodríguez Jiménez, 2011; Rodríguez Jiménez, Caja, Gracia, Velasco and Terrón, 2013). According to the results found by Mateu-Martínez et al. (2013) the programmes of socio-emotional competencies development in children allow to improve the social relations between peers and increase social sensitivity, an aspect that we consider really significant (Escolar, De la Torre, Huelmo and Palmero, 2016; Ruiz Palomo et al., 2019).

Finally, the limitations of this research are related, on the one hand, with the fact of jointly analysing the questionnaires of primary and secondary school students and, on the other hand, with those resulting from a sociometric study with students of these ages, since those elections may be biased by the mood and by specific conflicts. As future lines of research, it is proposed to differentiate between the primary and secondary school students in order to continue researching the possible influence of the age variable, to carry out a programme of socio-emotional intervention during the break, with a control group and an experimental group, to work on Gender equality, cooperation and interpersonal relationships promoting school life. Furthermore, it is intended to extend the study to other geographical areas, which will allow a greater generalisation of results and the comparison of the possible differences and similarities resulting from geocultural criteria.

Bibliographic references

- Alfonso, A. & Martínez, L. (2002). Reflexionar sobre el género desde escenas de práctica escolar. *Educación física y deportes*, 69, 118-123.
- Artavia, J. M. (2013). Manifestaciones ocultas de violencia, durante el desarrollo del recreo escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-2.
- Ballarín Domingo, P. (2019). ¿Por qué llamamos educación a la que no coeduca? En R. Cobo (Ed.), *La imaginación feminista. Debates y transformaciones disciplinares* (pp. 165–200). Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Baltazar Rangel, S. R. (2016). You and i are different, but that does not make you better. A study on gender stereotypes among students of middle school level. *Ra Ximhai*, 12(1), 127-143.

- Berlanga, V. & Rubio, M.J. (2012) Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. [En línea] REIRE, *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5(2), 101-113.
- Blanco López, J. L., Miguel Pérez, V., Crespo Balcones, J. L., Creciet, P., Garvin, R. & Gil Traver, F. (2017). *Plan Estratégico de Convivencia Escolar*. Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cáceres, P. (2003). Análisis Cualitativo de Contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82.
- Cantó, R. & Ruiz, L. M. (2005). Spontaneous motor behaviour in school recess: Analysis of Spontaneous motor behaviour in school recess: Analysis of gender differences in the space use. *International Journal of Sport Science*, 1, 28-45.
- Carbelo, B. & Jáuregui, E. (2006). Emociones positivas: humor positivo. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 18-30.
- Castillo-Rodríguez, G., Picazo, C.C. & Gil, P. (2018). Dinamización del recreo como resolución de conflictos y participación en actividades físico-deportivas. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 1-22.
- Cuenca, M. (2014). *Ocio valioso*. Bilbao: Universidad de Deusto
- Chaves, A. L. (2013). Una mirada a los recreos escolares: El sentir y pensar de los niños y niñas. *Revista Electrónica Educare*. 17(1), 67-87.
- Collado, D. & Cadenas, C. (2013). Educación de las emociones ¿un reto? *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 196-211.
- Decreto 23/2014, de 12 de junio, por el que se establece el marco del gobierno y autonomía de los centros docentes sostenidos con fondos públicos, que impartan enseñanzas no universitarias en la Comunidad de Castilla y León.
- Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.
- Escolar-Llamazares, M. C., De la Torre Cruz, T., Huelmo García, J. & Palmero Cámara, C. (2016). Educación Emocional en los profesores de Educación Infantil: aspecto clave para el desarrollo del alumno. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 20, 113-125.
- Fernandes, O. S. & Elali, G. A. (2008). Reflexões sobre o comportamento infantil em um pátio escolar: O que aprendemos observando as atividades das crianças. *Paidéia*, 18(39), 41-52.

- García, C. T., Ayaso, M. & Ramírez, M. G. (2008). El patio de recreo en el preescolar: Un espacio de socialización diferencial de niñas y niños. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 13(31), 169-192.
- García-Bacete, F. J. (2007). La identificación de alumnos rechazados, preferidos, ignorados y controvertidos en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60(1-2), 25-46.
- García-Bacete, F. J. (2008). Identificación de subtipos sociométricos en niños y niñas de 6 a 11 años. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 209- 222.
- García-Bacete, F.J., Sureda García, I. & Monjas Casares, M.I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: una panorámica general. *Anales de psicología*, (26)1, 123-136.
- González, M. P. y Cabrera, C. C. (2013). Actitudes hacia los roles sexuales y de género en niños, niñas y adolescentes (NNA). *Plumilla Educativa*, 12(2), 339-360.
- Inglés, C.J., Delgado, B., García-Fernández, J.M., Ruiz-Esteban, C. & Díaz-Herrero, A. (2010). Sociometric types and social interaction styles in a sample of Spanish Adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 730-740.
- Jaramillo, J. M., Cárdenas, T., Forero, C. & Ramírez, D. (2007). Juicios expresados por niñas y niños de 9 a 11 años de edad sobre comportamientos y actitudes que conducen a la aceptación o al rechazo social en un grupo escolar. *Revista Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 3(1), 81-107.
- Jiménez Arrieta, M. (2009). La Mujer y la Ciudad. *Memorias: revista digital de historia y arqueología desde el Caribe colombiano*, 11, 63-75.
- Jiménez, A., Palmero, C. & Luis, M.I. (2013). Terapias corporales: estudio de caso en el programa interuniversitario de la experiencia de la Universidad de Burgos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 235-246.
- Krumm, G., Lemos, V. & Richaud, M.C. (2018). Personality and Creativity: A Study in Spanish-Speaking Children. *International Journal of Psychological Research*, 11(1), 33-41.
- Lafuente M.I. (2005). El “género” y la construcción de la realidad. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 0, 81-109.
- López Melero, M. (2018). Presentación. Educar como proceso de transformación en la convivencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 92(32.2), 17-28.

- LOMCE. Ley Orgánica de Educación 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013)
- Magallares, A. (2011). Exclusión social, rechazo y ostracismo: principales efectos. *Psicología.com*, 15. Recuperado desde <http://hdl.handle.net/10401/4321>
- Marín, A.L. & Ospina, L. (2014). Discursos y prácticas de crianza en la primera infancia: una construcción sociocultural de las relaciones de género y generación en la familia. *Revista Tendencias y Retos*, 19(2), 63-76.
- Martín, B. (2011). La danza/movimiento: terapia en un enfoque de Análisis Transaccional integrativo. *Revista de Análisis Transaccional y Psicología Humanista*, 64, 14-32.
- Martín, B. (2016). Gender differences in social reputation and peer rejection at school. *Cultura y Educación*, 28(3), 539-564.
- Martínez García, L. (2017). Socialización diferenciada por razón de género en Educación Infantil: un estudio etnográfico, *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 919-934.
- Martínez, J., Aznar, S. & Contreras, O.R. (2015). El recreo escolar como oportunidad de espacio y tiempo saludable. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(59), 419-432.
- Mateu-Martínez, O., Piqueras, J.A., Jiménez-Albiar, M.A., Espada, J.P., Carballo, J.L. & Orgilés, M. (2013). Eficacia de un programa de prevención cognitivo-conductual breve del rechazo social en niños. *Terapia Psicológica*, 31(2), 187-195.
- Morales-Ramírez, M. E. (2017). El impacto del bullying en el desarrollo integral y aprendizaje desde la perspectiva de los niños y niñas en edad preescolar y escolar. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-20
- Muñoz, V., Moreno, M.C. & Jiménez, I. (2008). Las tipologías de estatus sociométrico durante la adolescencia: contraste de distintas técnicas y fórmulas para su cálculo. *Psicothema*, 20(4), 665-671.
- Ojeda, N. & González, R. (2019). Actitudes de padres mexicanos acerca de la igualdad de género en los roles y liderazgos familiares. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 34(1), 169-211.
- Pérez-Villanueva, I. (2015). La Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer y las enseñanzas domésticas (1911-1936). *Arenal: Revista de historia de mujeres* 22(2), 313-345.

- Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria.
- Riera, J. (2011). Les famílies i les seves relacions amb l'escola i la societat davant del repte educatiu, avui. *Educació social: Revista d'intervenció socioeducativa*, 49, 11-24.
- Rodríguez, S. (2009). Danza movimiento terapia: cuerpo, psique y terapia. *Avances en salud mental relacional*, 8(2), 1-20.
- Rodríguez Jiménez, R. M. (2011). Uniendo Arte y Ciencia a través de la Danza Movimiento Terapia. *Danzaratte: Revista del Conservatorio Superior de Danza de Málaga*, 7, 4-11.
- Rodríguez Jiménez, R. M., Caja, M. M., Gracia, P., Velasco, P. J. & Terrón, M. J. (2013). Inteligencia Emocional y Comunicación: la conciencia corporal como recurso. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 213-241.
- Rodríguez, N., Lozano, A. & Chao, M. (2013). Construcción de género en la infancia desde la literatura, *Revista Cubana de Enfermería*, 29(3), 182-190.
- Rodríguez, A. & Morera, D. (2001). La representación sociométrica individual. En A. Rodríguez y D. Morera, D. (Eds.). *El sociograma. Estudio de las relaciones informales en las organizaciones*. Madrid. Ed. Pirámide.
- 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
- Ruiz, J. A., Moral, E., Llor, B. & Jiménez, J. A. (2018). Influence of Parental Styles and Other Psychosocial Variables on the Development of Externalizing Behaviors in Adolescents: A Sytematic Review. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 11(1), 9-21.
- Ruiz Palomo, E., Luis Rico, M.I., De la Torre Cruz, T., Escolar Llamazares, M.C., Huelmo García, J., Berbén Saiz, S. & Domingo Martínez, V. (2019). *Actividades musicales para niños pequeños*. Madrid: Pirámide Ediciones.
- Ruiz Palomo, E., Luis Rico, M.I., De la Torre Cruz, T., Escolar Llamazares, M.C., Huelmo García, J., Palmero Cámara, C. & Jiménez Eguizábal, A. (2020, en prensa). Aprendizaje cooperativo y estatus sociométrico del alumnado. Proceso de validación del cuestionario. *Contextos Educativos*, 25. doi: <http://doi.org/10.18172/con.3937>

- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquía: Universidad de Antioquía.
- Sureda, I., García-Bacete, F. J. & Monjas, M. 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), 323-334.
- Teddle, C. & Tashakkori, A. (2010). Overview of contemporary issues in mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 1-41). London: SAGE.
- Valderramas, C. A. (2013). O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 18(3), 509-518.
- Vila Díaz, J. (2010). El recreo: ¿Sólo un descanso? *Pedagogía Magna*, 5, 113-118.
- Warden, D. & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social-problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367-385.

Contact address: M. Isabel Luis Rico. Universidad de Burgos, Facultad de Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Calle Villadiego, 1, 09001, Burgos. E-mail: miluis@ubu.es

