

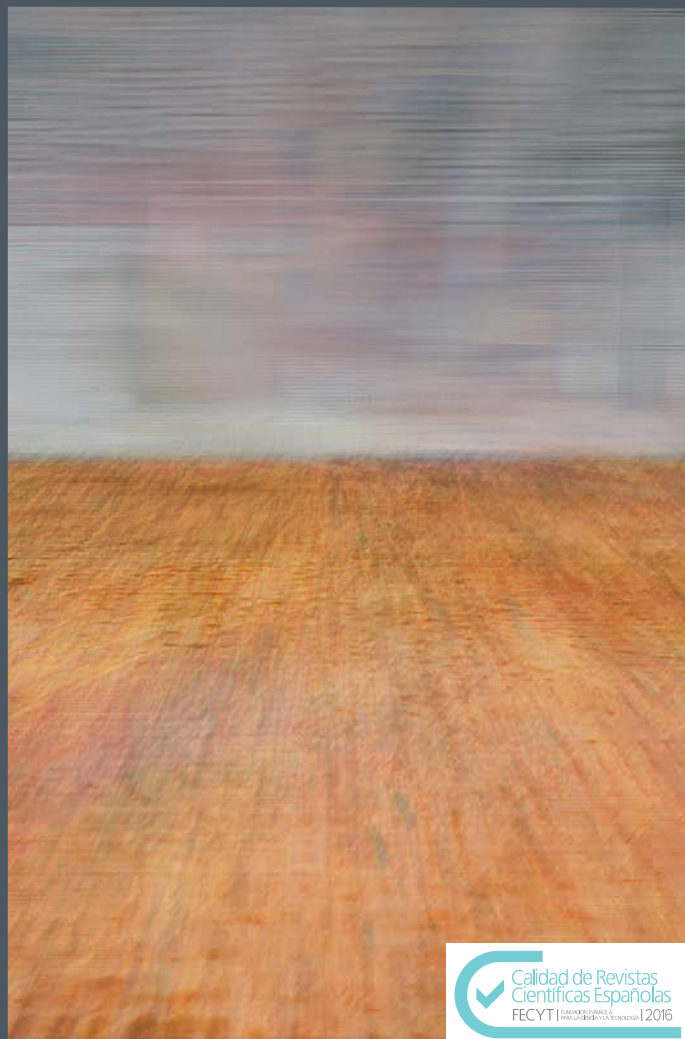
revista de
eEDUCACIÓN
Nº 377 JULIO-SEPTIEMBRE 2017



Percepción del maltrato entre iguales en educación infantil
y primaria

Perception of bullying among preschoolers and primary
school students

Pedro Miguel González Moreno
Héctor Gutiérrez Rodríguez
Mirian Checa Romero



Percepción del maltrato entre iguales en educación infantil y primaria

Perception of bullying among preschoolers

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-377-356

Pedro Miguel González Moreno

Universidad de Alcalá

Héctor Gutiérrez Rodríguez

Universidad Autónoma de Madrid

Mirian Checa Romero

Universidad de Alcalá

Resumen

El maltrato entre iguales constituye uno de los temas centrales en el ámbito de la educación debido al impacto que tiene sobre el clima de convivencia en los centros escolares y, por tanto, sobre el bienestar de los diferentes miembros de la comunidad educativa, especialmente sobre las víctimas. Se ha avanzado en el conocimiento sobre este fenómeno con relación a su prevalencia, tipos de agresiones según la edad y el género, figuras implicadas, intervención, etc. Sin embargo, llama la atención la escasez de investigaciones que, por un lado, analicen cualitativamente las representaciones mentales que los sujetos tienen sobre este tipo de conflictos entre iguales y, por otro, que lo investiguen durante los primeros años de la escolarización. En este trabajo se ha entrevistado, con la ayuda de una historia gráfica que representa una situación prototípica de acoso escolar, a 120 sujetos -60 niñas y 60 niños- desde 3º de educación infantil a 3º de educación primaria, con el fin de analizar sus significados con relación a este fenómeno. Los resultados indican que estos sujetos reconocen los elementos distintivos del acoso escolar de forma muy temprana, creen mayoritariamente que los agresores se sienten orgullosos y las víctimas avergonzadas, así como que víctima y agresores resuelven finalmente sus diferencias y se hacen amigos.

Estos hallazgos son muy similares a los obtenidos con poblaciones adolescentes, lo que, junto a otras similitudes halladas con el acoso escolar observado a estas edades, nos lleva a denominar a estas manifestaciones tempranas de agresión como proto-conductas de maltrato entre iguales, frente a otros términos empleados como el de agresión injustificada. Con ello se pretende incidir en la continuidad existente entre estas manifestaciones tempranas de violencia entre iguales y el acoso escolar observado en la educación secundaria.

Palabras clave: acoso escolar, educación infantil, bullying, proto-conductas de maltrato, agresión injustificada.

Abstract

Bullying is one of the most important research topics in the field of education due to its negative impact on the school's general atmosphere and therefore on the wellbeing of the different members involved in education, especially the victims. Our knowledge has progressed a great deal about different issues related to this phenomenon, such as, types of aggression according to age and gender, roles involved, intervention, etc. However, there is a lack of research, on the one hand, that analyses the mental representations of those involved in this kind of peer conflicts and, on the other, focused on bullying during the preschool years and during first two courses of primary education. In this research we have interviewed, with the help of a group of cartoons which represents a classic bullying story, 120 subjects -60 girls and 60 boys- from 3rd grade of preschool education up to 3rd grade of primary education, in order to analyse their meanings in relation with this peer conflicts. Results show these subjects are able to identify the key features of bullying, most think aggressors feel proud of themselves and the victims ashamed. Likewise, the majority of students interviewed believe both parts involved, aggressors and victims alike, sort out their differences and become friends. These findings are very similar to those obtained with teenager samples which, together with other similarities found with these older samples, bring us to name these early bullying manifestations as proto-behaviours of bullying in contrast to other terms used, such as, unjustified aggression. This prior term attempts to emphasise the idea that there is continuity between the bullying behaviours observed during secondary education and those detected during preschool years and the first two courses of primary education.

Key words: bullying, preschoolers, proto-behaviours of bullying, unjustified aggression.

Introducción

Actualmente el *bullying*, acoso escolar o el maltrato entre iguales por abuso de poder (Smith, Cowie, Olafsson y Liefhoghe, 2002), constituye uno de los temas más investigados en el ámbito de la educación (Ej.: Monks y Smith, 2010; Ortega y Mora-Merchán, 2008; Ovejero, 2013; Smith et al., 2002), debido al impacto que tiene sobre la convivencia en los centros y por constituir la que es probablemente la principal y más preocupante forma de violencia escolar, hasta el punto de que puede llegar a tener consecuencias realmente dramáticas sobre las víctimas (Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Aliri, 2014). Producto de este amplio corpus de investigación, desarrollado fundamentalmente con población adolescente, se sabe, entre otros aspectos, que se trata de un complejo fenómeno de grupo en el que se pueden distinguir diferentes papeles (Salmivalli, Lagerspezt, Björkqvist, Österman y Kaukiainen, 1996), que en torno a un 3,5% de alumnos son víctimas y un 2,5% agresores. Las agresiones más frecuentes son los insultos, ridiculizar y hablar mal de alguien y las menos comunes las amenazas con armas y las agresiones sexuales (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2013; IDP-U, 2000 y 2007). Es un tipo de violencia que se produce sobre todo entre chicos, aunque algunas investigaciones cuestionan este dato señalando que las agresiones que perpetran las chicas son más indirectas y, por tanto, más difíciles de detectar (Garaigordobil et al., 2014). Igualmente se han desarrollado programas específicos para su prevención (Ovejero, 2013; Salmivalli, 2010).

Sin embargo, a pesar de este gran volumen de trabajos, se encuentran dos importantes ausencias en esta área de investigación. En primer lugar, existen pocos estudios, de corte cualitativo, que analicen los significados que los estudiantes poseen sobre este tipo de relaciones de sumisión-poder (Cerdeira, Ortega y Monks, 2012). Dos que sí lo han hecho son, por un lado, el trabajo desarrollado por Romera, Rodríguez-Barbero y Ortega-Ruiz (2015) en el que analizaron la percepción que tenían 276 niños, de 6-11 años, a partir del análisis de sus dibujos y, por otro, los desarrollados por Almeida, del Barrio, van der Meulen y Barrios (2001) y del Barrio, Almeida, van der Meulen, Barrios y Gutiérrez (2003), quienes entrevistaron a 120 estudiantes, de 9, 11 y 13, en torno a una historia gráfica, denominada *SCAN-bullying*, que narraba una situación prototípica de acoso escolar entre adolescentes, en la que se observaba cómo un grupo de alumnos perpetraban diferentes tipos de agresiones a otro compañero.

En segundo lugar, llama la atención la escasez de investigaciones centradas en analizar este fenómeno durante los primeros años de escolarización (Monks, 2011) y ello a pesar de reconocer la importancia de comprender los primeros procesos implicados (Alsaker y Nägele, 2009), así como de realizar una intervención lo antes posible (Monks, Palertini, Ortega y Costabile, 2011). La razón fundamental para dar cuenta de esta paradoja reside fundamentalmente en la necesidad de emplear métodos de investigación más complejos y costosos, tales como, la observación natural o las entrevistas personales, ya que a estas edades los sujetos no son aún lo suficientemente autónomos como para responder a cuestionarios, el método por excelencia empleado con sujetos adolescentes (Alsaker y Vilén, 2010).

Una de las primeras preguntas que se debe formular es si puede realmente darse *maltrato entre iguales por abuso de poder* a estas edades tan tempranas. Ante esta cuestión, se pueden distinguir dos corrientes. Por un lado, aquella que cuestiona su existencia a estas edades, debido fundamentalmente a la inestabilidad de los roles, especialmente el de víctima. Esto les lleva a concluir que técnicamente es incorrecto hablar de acoso escolar en sentido pleno, por lo que emplean un término alternativo como es el de *agresión injustificada* (Monks, 2011; Monks, Ortega y Torrado, 2002; Ortega y Monks, 2005;). Además, en defensa de este posicionamiento se pueden citar otros tres elementos diferenciadores adicionales: i) que los papeles periféricos, tales como, el de los defensores y los ayudantes, se muestran más desdibujados (Monks y Smith, 2010); ii) que en el grupo de las víctimas no se observan diferencias de género, producto de la menor segregación existente entre los niños a estas edades (Monks et al. 2011; Kochenderfer y Ladd, 1996a) y, finalmente, iii) que un mayor número de sujetos pueden ser clasificados como víctimas-agresivas, un dato que es interpretado como una tendencia evolutiva, en el sentido de que la conducta agresiva disminuye a medida que avanza el desarrollo, como consecuencia de una mejor autorregulación de la conducta propia (Alsaker y Nägele, 2009; Alsaker y Valkanover, 2001).

Por el contrario, la segunda de las corrientes sí defiende la existencia del acoso escolar durante los primeros años de la escolarización debido a las importantes y numerosas similitudes con el observado en la etapa de secundaria (Alsaker, 2014). Estas semejanzas pueden ser clasificadas en dos grandes grupos: a) con respecto a los roles identificados y sus características y b) con relación al patrón de agresión diferencial hallado en función de la edad y del género.

Con respecto al primer grupo, es decir, los roles identificados y sus características, podemos comenzar señalando que las *víctimas pasivas* tienen bajo estatus, muestran mayores niveles de retraimiento social, así como la puntuación más baja en sociabilidad y asertividad (Alsaker y Gutzwiller-Helfenfinger; 2012; Monks et al., 2011). Con relación a los *agresores*, los datos no son concluyentes, de modo que hay investigaciones que encuentran que estos sujetos gozan de cierto reconocimiento en el grupo (Alsaker y Nagale, 2009), mientras que otras hallan el resultado opuesto (Monks et al., 2011). Lo que sí se ha documentado con bastante certeza es que los chicos aparecen característicamente sobrerrepresentados en los papeles pro-maltrato, es decir, como agresores, ayudantes o reforzadores (Monks y Smith, 2010).

Otra de las figuras identificadas es la *víctima-agresiva* que es un papel ejercido sobre todo por chicos; son los más agresivos de todos los roles identificados y presentan los índices más elevados de trastornos de conducta. Todo ello les convierte en los menos pro-sociales y, por tanto, son, junto con las víctimas pasivas, los menos aceptados (Alsaker y Nägele, 2009; Perren y Alsaker, 2006). En el extremo opuesto, se encuentran los *defensores* o, mejor dicho, las defensoras, ya que son las niñas las que suelen ejercer mayoritariamente este papel. Suelen mostrar una buena comprensión emocional y son las más populares entre sus iguales (Belacchi y Farina, 2010; Monks et al. 2002; Monks y Smith, 2010), lo que constituye un elemento determinante para salir en auxilio de la víctima (Monks et al., 2001). Con relación al grupo de los *testigos*, es el más numeroso, más de un 50% de los sujetos analizados (Alsaker y Nägele, 2009; Monks et al., 2002). Suele estar formado mayoritariamente por chicas (Monks y Smith, 2010), que son cooperativas, gozan de cierta popularidad sociométrica entre sus iguales (Monks, Smith y Swettenham, 2003) y tienden a relacionarse con otros niños y niñas que desempeñan un papel similar (Perren y Alsaker, 2006).

Todos los roles que se acaban de describir, así como sus características, han sido igualmente identificados entre los sujetos de la etapa de educación secundaria (Ej.: Díaz-Aguado et al., 2013; IDP-U, 2000 y 2007; Sainio, Veenstra, Huitsing y Salmivalli, 2010).

Por su parte, el segundo grupo de similitudes alude al patrón de agresión diferencial en función de la edad y del género. Con relación a la edad, varios estudios que indican que las agresiones más probables son las directas, tales como, las agresiones verbales y las físicas (Ortega y Monks, 2005; Ostrov y Keating, 2004). No obstante, también se producen agresiones indirectas o relacionales (Alsaker, 1993b, Alsaker y

Vilén, 2010), pero obviamente estas no alcanzan el nivel de elaboración que podemos apreciar entre sujetos de mayor edad, siendo la exclusión social la más común. Con relación a este último tipo de agresiones, Crick, Ostrov, Burr, Cullerton-Sen, Jansen-Yeh y Ralston (2006) hallaron que la agresión relacional era más frecuente entre las niñas y que estaba dirigidas fundamentalmente contra otras niñas. Por su parte, entre los chicos la agresión más común era la física, siendo los receptores principales de estos ataques otros chicos. Además, la agresión relacional en las chicas y la física en los chicos presenta estabilidad temporal y contextual (Ostrov y Keating, 2004).

En conclusión, este trabajo se centra en estos dos aspectos menos investigados, de modo que se plantean los siguientes objetivos específicos: a) evaluar si los alumnos de 5-9 años reconocen los elementos distintivos del acoso escolar, b) determinar en qué medida atribuyen una serie de emociones secundarias entre los diferentes papeles implicados, c) saber cómo creen que terminan este tipo de conflictos, d) indagar sobre la existencia de diferencias en las variables género y edad y e) finalmente analizar hasta qué punto sus significados incorporan elementos distintivos con respecto al de los adolescentes.

El presente artículo se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, se presentan las características de la muestra, el material empleado y su adaptación de acuerdo a las edades analizadas. Posteriormente, se describe cómo se llevaron a cabo las entrevistas, para a continuación presentar los resultados. Finalmente, se incluye un apartado de discusión y conclusiones en el que se reflexiona en torno a los resultados obtenidos.

Método

Participantes

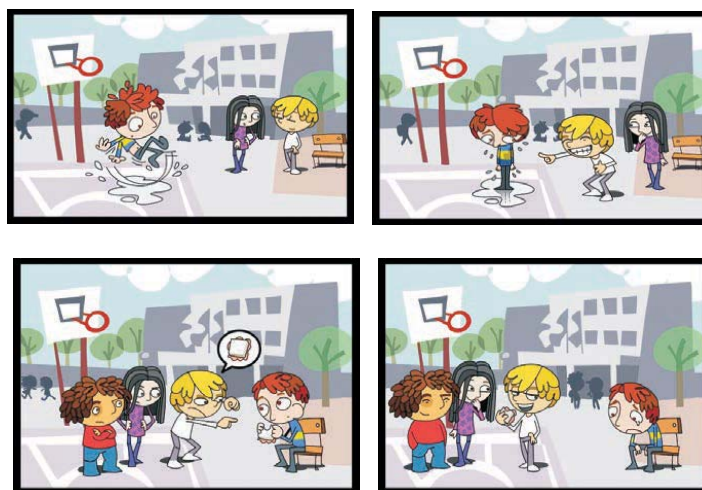
La muestra, extraída de tres centros públicos de la Comunidad de Madrid, está formada por 120 sujetos, de edades comprendidas entre los 5 años y 5 meses y los 9 años y 6 meses, desde 3º de segundo ciclo de educación infantil hasta 3º de educación primaria. Entre los alumnos autorizados a participar en el estudio, se realizó un muestreo aleatorio estratificado con afijación simple, de modo que hubiera el mismo número de niños y niñas en cada uno de los cuatro cursos entrevistados, es decir, 30 sujetos por curso (50% niñas).

La adaptación del SCAN-bullying.

Con el fin analizar los objetivos del presente estudio, al igual que hicieron Almeida et al. (2001) y del Barrio et al. (2003), se empleó el *SCAN-Bullying*, pero adaptado a las características evolutivas de nuestra muestra. Para ello se introdujeron tres modificaciones: a) los dibujos eran a color, b) los rostros de los personajes eran claramente reconocibles y c) las diferentes escenas se representaron mediante una tira de cómic formada por dos imágenes y no mediante una única viñeta como ocurría en el instrumento original. Además, se diseñaron dos juegos de dibujos para favorecer la identificación de los alumnos con la historia de maltrato representada, de modo que en uno de ellos tanto el agresor como la víctima eran chicos y, en el otro, eran chicas.

La adaptación final consistió en 5 tiras, de dos imágenes cada una (12x7,5cm), que representaban diferentes tipos de maltrato, concretamente, ridiculizar, no dejar participar, chantajear, agredir físicamente de manera directa e indirecta, junto con una viñeta inicial en la que se apreciaba la llegada de la víctima al colegio, mientras el resto de personajes le observaban desde la fila.

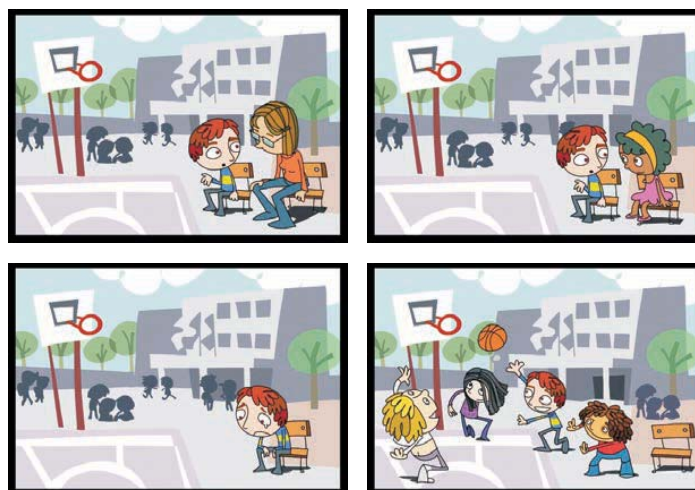
FIGURA I. Ejemplo de escenas adaptadas del SCAN-Bullying



Fuente: Elaboración propia

Una vez vistas todas las escenas, se presentaban cuatro posibles finales, con el objetivo de indagar cómo creían los alumnos que la historia podría acabar (Figuras 2).

FIGURA II. Posibles finales en la situación de maltrato



Fuente: Elaboración propia

Igualmente, la entrevista semiestructurada que acompañaba al *SCAN-bullying* en el trabajo original (Almeida, et al., 2001; del Barrio, et al., 2003), tuvo que ser adaptada. Con el doble fin de lograr la mayor semejanza posible con respecto a la original, al mismo tiempo que se adaptase adecuadamente a las edades de los participantes, se ajustó el lenguaje empleado a las características evolutivas de los sujetos de 5-9 años, preservando el significado original de las cuestiones planteadas. Otras preguntas de naturaleza más complejas fueron eliminadas.

Procedimiento

Se contactó con el director de cada uno de los centros para explicarles los objetivos de la investigación. Posteriormente, estos mandaron una

circular a las familias con el fin informarles y solicitar su consentimiento.

Los alumnos fueron entrevistados individualmente en una sala del centro y se les pidió permiso para poder grabar en audio la conversación. Tras una breve presentación del entrevistador y una sucinta alusión al interés en saber su opinión sobre las relaciones entre los compañeros, se comenzaba a mostrarles las escenas de una en una, al mismo tiempo que se iban dejando sobre la mesa. Si tenían alguna duda sobre alguna de ellas, se le proporcionaba indicaciones lo más neutras posibles con el fin de no condicionar su interpretación. Una vez mostradas todas las viñetas y dispuestas sobre la mesa, comenzaba la entrevista. Las preguntas tenían un orden establecido, pero se realizaron ajustes en función de cómo discurriera la conversación de modo que fluyera de la forma más natural posible. Tras concluir esta primera parte de la entrevista, se retiraban todas las escenas y a continuación se mostraban los cuatro finales posibles, iniciando de este modo la última parte de la conversación. Todas las entrevistas fueron transcritas para su posterior análisis.

Análisis de los resultados

Con relación al análisis de los datos, se pueden diferenciar dos fases. Primeramente, se realizó un estudio piloto con el fin de comprobar si las adaptaciones realizadas en el *SCAN-bullying*, las preguntas seleccionadas y su formulación concreta eran las adecuadas para elicitación de representaciones mentales que eran objeto de esta investigación. Para ello se entrevistó a 13 niños y niñas distribuidos del siguiente modo: tres sujetos de 3º de segundo ciclo de EI -dos niñas y un niño; cuatro sujetos de 1º de EP -dos niños y dos niñas-; cuatro sujetos de 2º de EP -dos niños y dos niñas- y dos sujetos de 3º de EP -dos niños-. El desarrollo de la entrevista, el interés mostrado en las imágenes y el análisis de sus respuestas nos permitió concluir que tanto el *SCAN-bullying*, como las preguntas formuladas eran efectivamente adecuados para los propósitos de la investigación.

En una segunda fase, una vez concluidas todas las entrevistas a los 120 sujetos que formaron parte del estudio propiamente dicho, se realizó una primera clasificación de las respuestas, para lo cual nos basamos en los trabajos previos de Almeida et al. (2001) y del Barrio et al., (2003).

Posteriormente, se realizó una segunda revisión con el propósito de lograr un conjunto de categorías de respuestas exhaustivas y mutuamente excluyentes. Una vez categorizadas todas las respuestas de los sujetos, el 20% de las entrevistas, escogidas al azar dentro cada curso y género, fueron analizadas por un segundo juez lográndose niveles altos de acuerdo (índices Kappa de Cohen entre 0,63 y 1). Para contrastar hipótesis se empleó el test no paramétrico de Chi-cuadrado; se consideraron significativos niveles de p inferiores a .05.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos sobre las siguientes tres cuestiones: a) si los alumnos de estas edades reconocen los elementos distintivos del maltrato entre iguales, a saber, desequilibrio de poder, reiteración e intencionalidad, b) en qué medida atribuían emociones secundarias -culpa, vergüenza, indiferencia y orgullo- entre los diferentes papeles implicados y c) en saber cómo creían los participantes que terminan este tipo de conflictos.

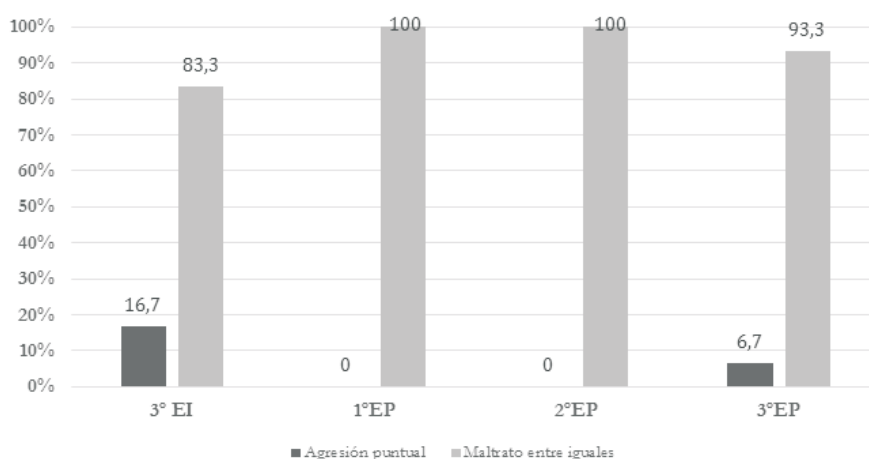
Naturaleza de las agresiones

Uno de los aspectos principales que se quería analizar era si los alumnos de la muestra, especialmente los de 3° de educación infantil, reconocían las escenas representadas como una situación prototípica de *maltrato entre iguales*. Para ello se tuvo en cuenta la totalidad de la entrevista y se clasificaron las respuestas de los alumnos en función de si en su narración aparecían los tres elementos cardinales que definen el maltrato entre iguales, a saber, reiteración, desequilibrio de poder e intencionalidad. En función de estos criterios se pudo comprobar que el 94,2% de los sujetos identificaron las escenas como una situación prototípica de *maltrato entre iguales*. Por el contrario, las narraciones del 5,8% de los alumnos no contenían alusiones a los tres elementos distintivos, por lo que percibieron las escenas representadas como *agresiones puntuales*.

Tras analizar las respuestas en función del género, no se hallaron diferencias significativas ($p=0,697$); en las narraciones del 93,3% de los chicos y del 95% de las chicas se identificaron los tres elementos

característicos del maltrato entre iguales. Por el contrario, sí se obtuvieron diferencias significativas según el curso ($p=0,017$), de modo que, como podemos apreciar en la figura 3, los sujetos de 3º de EI proporcionaron significativamente más respuestas, que los otros tres grupos, que no incluían los elementos definitorios de maltrato entre iguales, por lo que sus respuestas fueron clasificadas dentro de la categoría de *agresiones puntuales*.

GRÁFICO I. Naturaleza de la agresión según curso



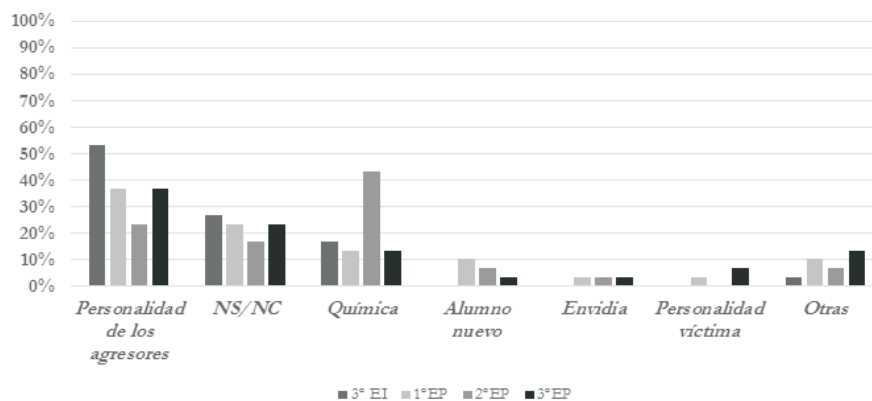
Fuente: Elaboración propia

La segunda de las cuestiones exploraba los posibles motivos que desencadenan este tipo de conflictos, es decir, las explicaciones causales del fenómeno; el 37,5% de los sujetos lo atribuyó a características propias de los agresores, tales como, que *eran alumnos malos y se divertían pegando a otros compañeros*; este tipo de respuestas fueron incluidas bajo la categoría denominada *personalidad de los agresores*. Por otro lado, un 21,7% indicaron que a los agresores *les caía mal la víctima* -categoría denominada "*química*"- y un 22,5% proporcionaron respuestas vagas que no eran informativas o bien reconocían abiertamente que desconocían

los motivos. Otras respuestas aludieron a motivos, tales como, que la víctima era *nueva en el colegio* -5%-, que los agresores sentían *envidia hacia la víctima*, -2,5%-, o que la víctima tenía baja autoestima -2,5%-, este último tipo de respuesta incluida en la categoría de *personalidad de la víctima*.

Cuando se analizan las respuestas en función del género no se hallan diferencias estadísticamente significativas (0,399), ni tampoco en función del curso (p= 0,119). No obstante, en este último caso sí se observan algunas tendencias; más de la mitad de los alumnos de 3º de infantil, es decir, los de menor edad de la muestra, explicaron este tipo de conflictos aludiendo a lo que hemos denominado *personalidad de los agresores*, motivo que va disminuyendo paulatinamente a medida que se avanza en edad, para volver a repuntar ligeramente en 3º de primaria. Por su parte, el motivo más mencionado por los alumnos de 2º de primaria fue el que hemos denominado *química*, es decir, la víctima es agredida porque cae mal a los agresores.

GRÁFICO II. Motivos esgrimidos según curso



Fuente: Elaboración propia

TABLA I. Motivos para dar cuenta de las agresiones según curso en %

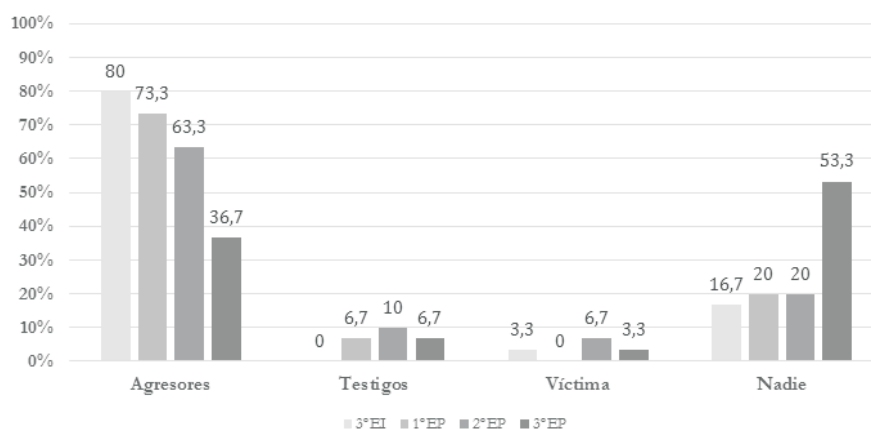
	3° EI	1°EP	2°EP	3°EP
Personalidad de los agresores	53,3	36,7	23,3	36,7
NSINC	26,6	23,3	16,7	23,3
Química	16,7	13,3	43,3	13,3
Alumno nuevo	0	10	6,7	3,3
Envidia	0	3,3	3,3	3,3
Personalidad víctima	0	3,3	0	6,7
Otras	3,4	10,1	6,7	13,4

Fuente: Elaboración propia

Emociones secundarias: culpabilidad, vergüenza, indiferencia y orgullo

El 63,3% de los alumnos consideraban que las figuras pro-maltrato, es decir, el cabecilla y los reforzadores, se sentían *culpables* por el trato dado a la víctima. La segunda de las opciones de respuesta más citada fue que *nadie* se sentía de ese modo, con un 27,5% de las respuestas. Tan solo una mínima parte de los alumnos señalaron a los *testigos* o a la *víctima*, con porcentajes del 5,8% y el 3,3%, respectivamente. Desde el punto de vista del género no se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p=0,223$), pero sí según el curso ($P=0,020$), de modo que los alumnos de 3° de primaria son los que menos señalan a las figuras *pro-maltrato* como portadores de esta emoción, indicando mayoritariamente que *nadie* se siente de este modo. Por el contrario, los alumnos de 3° de infantil son quienes mayoritariamente indican que los *agresores* se sienten culpables.

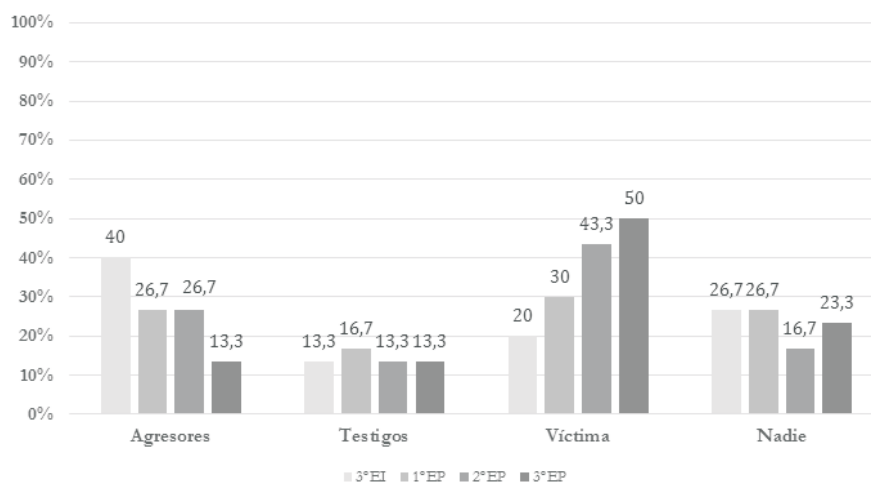
GRÁFICO III. Quien siente culpabilidad según curso



Fuente: Elaboración propia

Por su parte, cuando se preguntó sobre la emoción de *vergüenza*, el 35,8% de los alumnos señalaron a la *víctima por el trato recibido*, seguido de un 26,7% que indicaron a los *agresores por el trato dado a la víctima*. El 23,3% de los alumnos respondieron que *nadie* y finalmente un 14,2% mencionaron a los *testigos*. Cuando se analizan las respuestas proporcionadas en función del género, no se hallan diferencias estadísticamente significativas ($p=0,823$), ni tampoco desde el punto de vista del curso ($p=0,387$). No obstante, de nuevo observamos interesantes tendencias en las respuestas; los alumnos de 3° de infantil son los que mayoritariamente señalan a los agresores como portadores de este sentimiento. Además, a medida que aumenta el curso, los alumnos señalan en mayor medida a la víctima como personaje avergonzado.

GRÁFICO IV. Quién siente vergüenza según curso



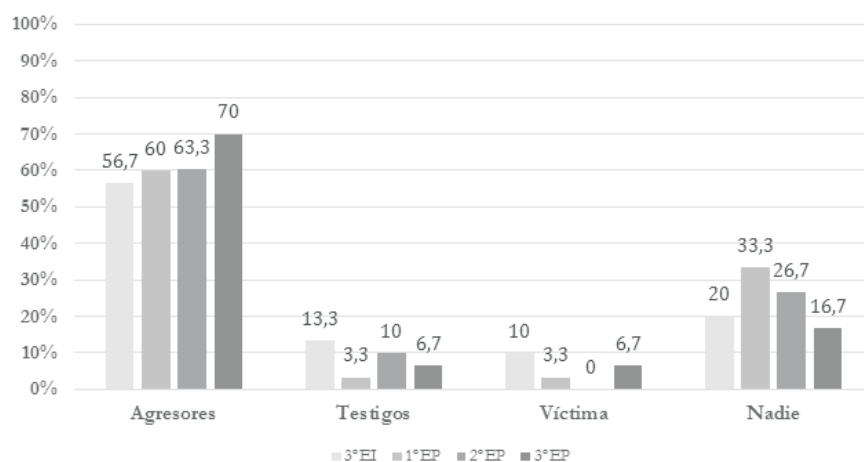
Fuente: Elaboración propia

Con relación a la *indiferencia*, el 70,8% de los alumnos señalaron a los *agresores* como portadores de esta emoción, frente a un 20% que pensaba que *nadie* se sentía de este modo. El siguiente grupo más citado fueron los *testigos*, concretamente por un 4,2% de los sujetos. Con relación a la distribución de estas respuestas en función del género, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas ($p=0,567$), ni tampoco desde el punto de vista del curso ($p=0,161$); tampoco observamos tendencias, ya que los porcentajes hallados se distribuyen homogéneamente en función de ambas variables.

La última de las emociones analizadas fue el *orgullo*; el 62,5% de los alumnos señalaron a los *agresores* como portadores de esta emoción a raíz de las agresiones perpetradas contra la víctima, seguido de un 24,2% que indicó que *nadie* se sentía así. Finalmente, tan solo un 8,3% y un 5% citaron a los *testigos* y a la *víctima*, respectivamente. No se hallaron diferencias significativas en función de género ($p= 0,607$) ni del curso (0,551). No obstante, se observa cómo a medida que aumenta el curso, se incrementa el porcentaje de sujetos que señala a los agresores como portadores de esta emoción, al mismo tiempo que disminuyen los que

responden que *nadie* se siente de ese modo, exceptuando a los alumnos de 3º de infantil, ya que estos últimos citan en mayor medida a los testigos y la víctima.

GRÁFICO V. Quien se siente orgulloso según curso

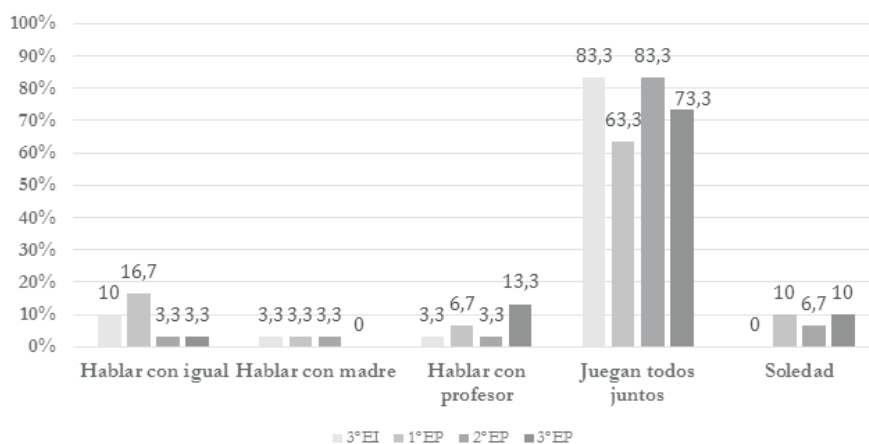


Fuente: Elaboración propia

Cómo terminan este tipo de conflictos

Con relación a la cuestión de cómo va a terminar la historia, el 75,8% de los sujetos consideran que al final *todos los alumnos juegan juntos*, seguido muy de lejos de otras opciones de respuesta, tales como, *hablar con otro igual*, seleccionada por el 8,3% de la muestra, *hablar con adulto* -interpretado como profesora- por el 6,7% y otro 6,7% que considera que al final la víctima *permanece sola sentada en un banco*.

GRÁFICO VI. Final según curso



Fuente: Elaboración propia

Con relación a la distribución de las respuestas en función de género, no se hayan diferencias estadísticamente significativas ($p=0,477$), ni tampoco en función del curso ($p=0,407$). No obstante, con relación a esta última variable se puede señalar que este *final feliz* fue mayoritariamente elegido por todos los alumnos en todas las edades, especialmente los de 3º de infantil y 2º de primaria. Por su parte, los alumnos de 1º de primaria son los que menos mencionan esta posibilidad; la segunda opción más frecuente en este grupo de edad es la de *hablar con un igual*.

Discusión y conclusiones

Una de las primeras conclusiones que se puede extraer es que el uso de un instrumento narrativo como el SCAN-*bullying* no es solo adecuado para elicitación de los significados que los adolescentes poseen sobre el maltrato entre iguales (del Barrio et. al 2003), sino que, realizando los ajustes oportunos, es igualmente apropiado para los alumnos del último curso de la etapa de educación infantil y primeros de la primaria. En este trabajo

la mayoría de los sujetos reconocían en las escenas representadas una situación prototípica de acoso escolar; un patrón de respuesta que se da en todos los cursos, siendo los alumnos de 3º de infantil los que, comparativamente con los tres niveles analizados, más dificultades muestran. Este último resultado se sitúa dentro de lo esperable, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo cognitivo y emocional de los niños y niñas de esta etapa educativa. Sin embargo, a pesar de esto último, debemos tener presente que la inmensa mayoría de estos sujetos también percibieron las escenas como maltrato entre iguales. Este resultado es coherente con las investigaciones desarrolladas en el área de la psicología evolutiva, que señalan que los niños a la temprana edad de 3 años identifican cuándo se ha hecho daño a una persona y a los 4 o 5 diferencian entre la ruptura de normas convencionales y morales (Clemente, Villanueva y Cuervo, 2013).

Además, los sujetos no realizan un reconocimiento “frío” de la situación, sino que sus atribuciones emocionales muestran, al menos, un reconocimiento de los sentimientos de los diferentes personajes implicados, en especial, de la víctima y sus verdugos. Mientras la primera es percibida mayoritariamente como avergonzada por el trato recibido, los agresores son identificados como orgullosos e indiferentes. Este último resultado, que también es obtenido por Almeida et al. (2001) en su muestra de mayor edad, es consistente con los resultados obtenidos por Paulino, Avilés y Sales (2016) quienes, en una amplia muestra formada por 2600 adolescentes, hallaron que los agresores, comparativamente con los testigos y las víctimas, tenían representaciones de sí mismo más individualistas, lo que a su vez se traducía en el desarrollo de una mayor desconexión moral, lo que en última instancia les lleva a no empatizar con el sufrimiento de la víctima. Igualmente sabemos que los agresores suelen estar fuertemente motivados por metas no materiales como, por ejemplo, el protagonismo, el estatus y la admiración por parte del grupo, empleando el sometimiento de los más vulnerables como instrumento para su consecución (Junoven y Galván, 2008).

Por tanto, la segunda conclusión que se puede extraer, coherentemente con lo que hacen la mayoría de los programas de intervención (Salmivalli, 2010), es que no se debe esperar a la adolescencia para intervenir ya que este pronto reconocimiento, tanto de la situación de maltrato, como de las emociones de los implicados, permite abordarlo de forma temprana, por ejemplo, profundizando en la toma de conciencia de los sentimientos

de las víctimas, insistiendo en la idea del papel determinante que desempeñan los testigos para detener la agresión (Salmivalli, 2010), explicitando estrategias de afrontamiento adecuadas, tanto por parte de las víctimas como de los testigos (Pöyhönen y Salmivalli, 2009) o promoviendo la implicación temprana del alumnado en el proceso de toma de decisiones que tiene lugar en el aula, ya que, como han documentado De la Caba-Collado, López-Atxurra y Bobowik (2016), esta mayor implicación se relaciona con actitudes positivas de afrontamiento ante situaciones de agresión.

No obstante, a pesar de esta aparente identificación y reconocimiento emocional tempranos, no debemos pasar por alto determinadas inconsistencias o contradicciones en las respuestas de los alumnos. En primer lugar, al hablar de la emoción de *vergüenza*, un porcentaje significativo de sujetos, casi un 27%, señalaron a los agresores como portadores de esta emoción. Por otro lado, cuando se trata la emoción de *culpabilidad*, la mayoría de los sujetos, casi un 65%, señaló a los agresores. La cuestión es *¿puede una misma persona sentirse culpable -o avergonzado- y orgulloso por la misma conducta: la de agredir a un compañero?* Esta inconsistencia puede ser interpretada como un signo de la menor capacidad de descentración de los sujetos a estas edades (Martí, 1997), de modo que, al responder sobre las emociones de los personajes, en realidad proyectan las propias, explicitando cómo se sentirían ellos ante esta situación.

Este patrón de respuesta nos lleva a extraer, al menos, otras dos conclusiones adicionales. En primer lugar, esta proyección de sentimientos que los sujetos realizan, denota que sus atribuciones emocionales van más allá de un simple *etiquetado* y, por tanto, podría ser más adecuado hablar de la existencia de cierta *simpatía* con la víctima y *antipatía* con los agresores. Este hecho constituye un excelente punto de partida para cualquier programa de prevención temprana del acoso escolar, ya que se sabe que anticipar el sentimiento de culpabilidad actúa como un potente inhibidor de la conducta moralmente transgresora (Clemente et al., 2013). En segundo lugar, se observa que el mencionado patrón de respuesta disminuye con la edad, de modo que a medida que se asciende de curso, se produce una disminución paulatina del número de sujetos que piensan que los agresores se sienten culpables y, por el contrario, aumenta el número de sujetos que consideran que la víctima se siente avergonzada. Esta evolución indica que las inconsistencias

detectadas son más comunes entre los sujetos de menor edad, un resultado que entra dentro de lo esperable teniendo en cuenta su nivel de desarrollo cognitivo y emocional. Por ello, cuando más arriba se habló de intervenir de forma temprana con la intención de promover una mejor comprensión emocional de la víctima, uno de los objetivos radicaría precisamente en explicitar estas contradicciones, con el fin de lograr una mejor comprensión tanto de la víctima como de los agresores, ya que, de lo contrario, los sujetos de menor edad podrían erróneamente pensar que estos últimos se sienten culpables por sus actos, cuando en realidad ocurre todo lo contrario.

En resumen, teniendo en cuenta un amplio conjunto de estudios, así como los resultados del presente trabajo, se puede llegar a determinar que ciertamente existen diferencias entre la conducta agresiva mostrada por los sujetos durante los primeros años de escolarización y los adolescentes, entre ellas, la ausencia de diferencias de género entre las víctimas, su inestabilidad (Monks et al., 2011; Monks et al. 2003) o la dificultad para identificar los papeles periféricos (Monks y Smith, 2010). Sin embargo, también se encuentran importantes similitudes, entre ellas, que ya a estas edades se pueden distinguir los cuatro macro roles existentes (Belachi y Farina, 2010), las características de las víctimas, (Alsaker y Gutzwiller-Helfenfinger, 2012; Monks, et al., 2011), las del agresor (Monks y Smith, 2010), las de las víctimas-agresoras; (Alsaker y Nägele, 200), las de los defensores y la de los testigos (Belacchi y Farina, 2010; Monks et al., 2003; Monks et al., 2011). Además, a estas edades tempranas ya aparece un patrón de agresión diferencial en función del género, mostrando las niñas más agresiones de relaciones y los chicos más agresiones directas (Crick et al., 2006).

Igualmente, a partir de este trabajo, se puede igualmente afirmar que los alumnos desde edades tempranas son capaces de identificar este tipo de agresiones entre iguales, así como que los significados que poseen son muy similares a los de los adolescentes, como se aprecia por el hecho de que los resultados descritos en este trabajo son semejantes a los hallados con sujetos adolescentes (Almeida et al., 2001; del Barrio, 2003). Además, una de las conclusiones fundamentales del estudio del maltrato entre iguales entre los sujetos de la etapa de educación secundaria es que éste tiene un componente instrumental, es decir, se emplea para lograr estatus en el grupo y, de este modo, un mejor acceso a los recursos del entorno (Salmivalli, Peets y Hodges,

2011), un aspecto que parece estar ya presente entre los niños de la etapa de infantil (Ostrov y Keating, 2004).

Por todo ello, en este trabajo se defiende una posición intermedia entre las dos corrientes presentadas en otros trabajos: *maltrato entre iguales* vs. *agresión injustificada* (Alsaker 2014; Ortega y Monks, 2005), lo que lleva a denominar a este tipo de comportamientos ***proto-conductas de maltrato entre iguales***. El posicionamiento y terminología empleado se justifica por dos razones fundamentales. En primer lugar, por la actual tendencia en la investigación en la que se analizan qué elementos comparten las conductas de maltrato observadas en diferentes contextos con el fin de extraer implicaciones teórico-prácticas extrapolables a sus diferentes manifestaciones (Monks y Coyne, 2011). En segundo lugar, y más importante aún, desde una perspectiva evolutiva, se analiza cómo cualquier conducta modifica su manifestación a lo largo de la ontogénesis, sin necesidad de que dichos cambios presupongan que se está ante entidades diferentes y, por tanto, merecedoras de una nomenclatura distintiva. Expresado mediante un ejemplo, es como si no se considera una manifestación del lenguaje adulto la emisión “*coche rojo papa*” realizada por un niño de 24 meses al mismo tiempo que lo señala, porque no recoge todos los elementos del código necesarios; sin duda “*coche rojo papa*” y “*Papá tiene un coche rojo como ese*” son manifestaciones de una misma capacidad subyacente, el lenguaje, aunque incorporan elementos diferenciales como consecuencia del momento evolutivo en el que se realizan. Esta continuidad entre la *agresión injustificada* temprana y el *maltrato entre iguales* adolescente es asumida incluso por aquellos que defienden el empleo de una terminología diferencial (Cerdeira, Ortega y Claire, 2012).

Finalmente, entre las limitaciones de este trabajo señalamos, entre otras, el tamaño de la muestra, sin duda una muestra formada por un mayor número de sujetos hubiera contribuido a reforzar los resultados obtenidos. Por otro lado, si se hubiera incluido a sujetos de 2º de educación infantil, es decir, de 4 años de edad, se habría obtenido una visión más amplia de la evolución de estas representaciones a lo largo de estos primeros años de escolarización. Igualmente resultaría enriquecedor analizar si existe algún tipo de relación entre las narraciones realizadas de cada participante con su estatus sociométrico y, a su vez, relacionar estos dos elementos con su razonamiento social, y en especial, el razonamiento moral. Sin duda, se requiere más investigación para profundizar en las primeras manifestaciones del *acoso escolar*.

Referencias bibliográficas

- Almeida, A., del Barrio, C., van der Meulen, y Barrios, A. (mayo, 2001). Children's understanding of emotional determinants for peer bullying -the particular case of self-conscious emotions. *31st Annual Meeting of the Jean Piaget Society*. Berkely, California.
- Alsaker D. F. y Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012). Social behaviour and peer relationships of victims, bully-victims and bullies in kindergarten. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer y D. L. Espelage (Eds.), *The international handbook of school bullying. An international perspective* (pp. 87-99). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alsaker D. F. y Nägele, C. (2009). Bullying in kindergarten and prevention. En W. Craig y D. Pepler (Eds.), *An international perspective on understanding and addressing bullying* (pp. 230-252). PREVNet Series, vol. I PREVNet: Kingston, Canada
- Alsaker, D. F. (2014). Bullying in Kindergarten [en línea]. Education.com. Disponible en: <http://www.education.com/reference/article/kindergarten-bullying/>[consulta 2016, 22 de octubre].
- Alsaker, D. F. y Valkanover, S. (2001). Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten. En J. Junoven y S. Graham (eds.), *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized* (pp. 175-195). New York: Guilford Press.
- Alsaker, D. F., y Vilén, U. L. (2010). Bullying en la escuela infantil. En R. Ortega (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 129-163). Madrid: Alianza.
- Alsaker, F. D. (1993b). Isolement et maltraitance par pairs dans les jardins d'enfants: Comment mesure ces phénomènes et quelles en sont leurs conséquences? *Enfance*, 47, 241-260.
- Belacchi, C., y Farina, E. (2010). Prosocial/hostile roles and emotion comprehension in preschoolers. *Aggressive Behavior*, 36, 371-389.
- Cerda, G., Ortega, R. y Monks, C. (2012). La agresión injustificada como antecedente del acoso entre iguales: una investigación en escuelas infantiles en Chile. *Investigación en la Escuela*, 78, 55-68.
- Clemente, R., Villanueva, L. y Cuervo K., (2013). Evolución y reconocimiento de las transgresiones morales y convencionales en menores. *Convergencia revista de ciencias sociales*, 61, 15-34.

- Crick, N. R., Ostrov, J. M., Burr, J. E., Cullerton-Sen, C., Jansen-Yeh, E., Ralston, P. (2006). A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool. *Applied Developmental Psychology*, 27, 254-268.
- De la Caba- Collado, M. A., López-Atxurra, R., y Bobowik, M. (2016). Tareas de responsabilidad social en la escuela y agresión entre iguales. *Revista de Educación*, 374, 187-210.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2000-2007). Informe sobre violencia escolar: el maltrato ente iguales en la educación secundaria obligatoria. Elaborado por C. Del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez, y E. Ochaíta por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicaciones de Oficina del Defensor del Pueblo.
- del Barrio, C., Almeida, A., Van der Meulen, K., Barrios, A., Gutiérrez, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN-Bullying. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 63-78.
- Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados ppor todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V y Aliri, J. (2014). Victimización, percepción de la violencia y conducta social. *Infancia y Aprendizaje*, 1, 102-116.
- Junoven, J. y Galván, A. (2008). Peer contagion in voluntary social groups: lessons from research on bullying. En M. J. Prinstein y K. A. Dodge (Eds.), *Understanding peer influence in children and adolescents* (pp. 225-244). New York: Guilford Press.
- Kochenderfer, B. J. y Ladd, G. W. (1996a). Peer victimization: cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67, 1305-1317.
- Kochenderfer, B. J. y Ladd, G. W. (1996b). Peer victimization: manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology*, 34, 267-283.
- Martí, Eduard (1997). *Construir una mente*. Barcelona: Paidós editorial.
- Monks, C. P. (2011). Peer-victimization in preschool. En C. P. Monks y I. Coyne (Eds.), *Bullying in different contexts* (pp. 12-35). Cambridge: Cambridge University Press.

- Monks, C. P., Ortega, R., y Torrado, E. (2002). Unjustified aggression in pre-school. *Aggressive Behavior*, 28, 458-476.
- Monks, C.P. & Smith, P.K. (2010). Peer, self and teacher nominations of participant roles taken in victimization by 5- and 8-year-olds. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 2, 4-14.
- Monks, C.P. y Coyne, I. (2011), *Bullying in different contexts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Monks, C.P., Palermi, A., Ortega, R. & Costabile, A. (2011). Peer-victimisation in preschools: a cross-national comparison of England, Spain and Italy. *Spanish Journal of Psychology*, 14, 133-144.
- Monks, C.P., Smith, P. K. y Swettenham, J. (2003). Aggressors, victims, and defenders in preschool: peer, self and teachers reports. *Merrill-Palmer Quarterly* 49, 453-469.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 515-528.
- Ortega, R., y Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17(3), 453-458.
- Ostrov, J. M. y Keating, C. F. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: an observational study. *Social Development*, 13(2), 255-277.
- Ovejero, A. (2013). El acoso escolar: cuatro décadas de investigación internacional. En A. Ovejero, P. K. Smith y S. Yubero (Coords). *El acoso escolar y su prevención*. pp.11- 56. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Paulino Tognetta, L. R, Avilés Martínez, J. M., y Sales Luis da Fonseca Rosário, P. J. (2016). Bullying, un problema moral: representaciones de sí mismo y desconexiones morales. *Revista de Educación*, 373, 9-34.
- Perren, S. y Alsaker F. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology*, 47(1), 45-57.
- Pöyhönen, V. y Salmivali, C. (2009). New directions in research and practice: focus on defending behaviour. En D. Pepler y W. Craig (Eds.), *Understanding and addressing bullying. An international perspective on understanding and addressing bullying*. PREVNet Series, vol. I (pp.26-43). PREVNet: Kingston, Canada.
- Romera, E. M., Rodríguez-Barbero, S. y Ortega. Ruiz, C (2015). Percepciones infantiles del maltrato entre iguales a partir de la representación gráfica. *Cultural y Educación*, 1, 158-185.

- Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., y Salmivalli, C. (2010). Victims and their defenders: a dyadic approach. *International Journal of Behavioural Development*, 18, 1-8.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and peer group: A review. *Aggression and Violent Behaviour*, 15, 112-120.
- Salmivalli, C. Peets, K. y Hodges (2011). Bullying. En P. K. Smith y C. H. Hart. (Eds.), *Handbook of Childhood Social Development* (pp. 510-528). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Salmivalli, C., Lagerspezt, K., Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F. & Liefhoghe, A. P. D. con otros 17 autores (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73, 1119-1133.

Dirección de contacto: Universidad de Alcalá, Departamento de Ciencias de la Educación. Aulario María de Guzmán, C/San Cirilo, s/n, 28801, Alcalá de Henares, Madrid. E-mail: pedromiguel.gonzalez@uah.es