

revista de **e**DUCCIÓN

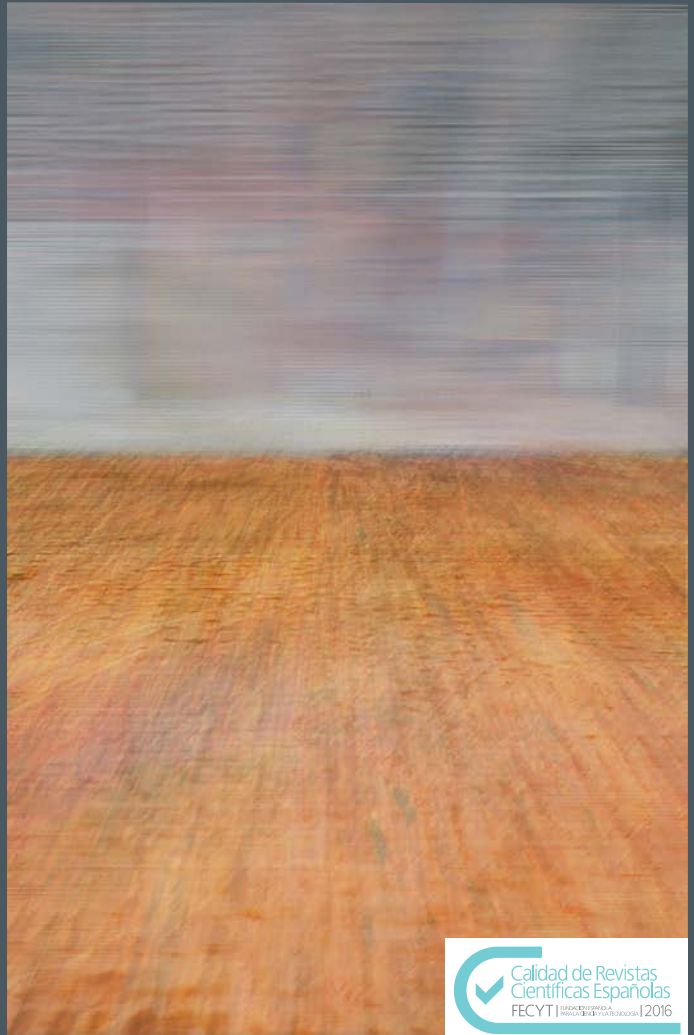
Nº 377 JULIO-SEPTIEMBRE 2017



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 Liefvooghe, 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 (Cerda, 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.

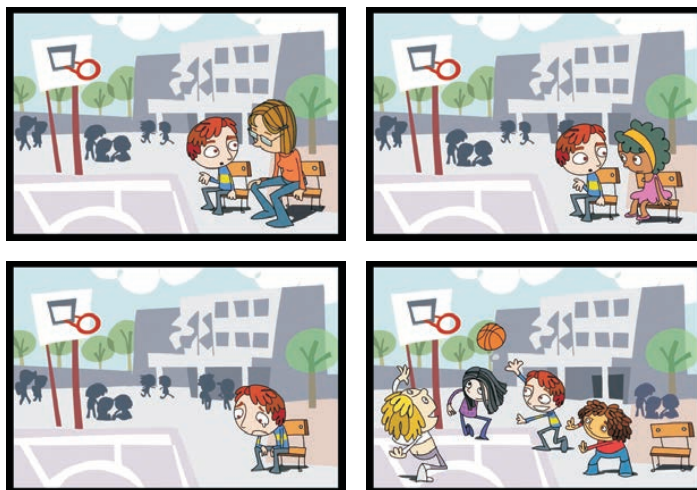
FIGURA I. Ejemplo de escenas adaptadas del SCAN-Bullying



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 del tipo 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.

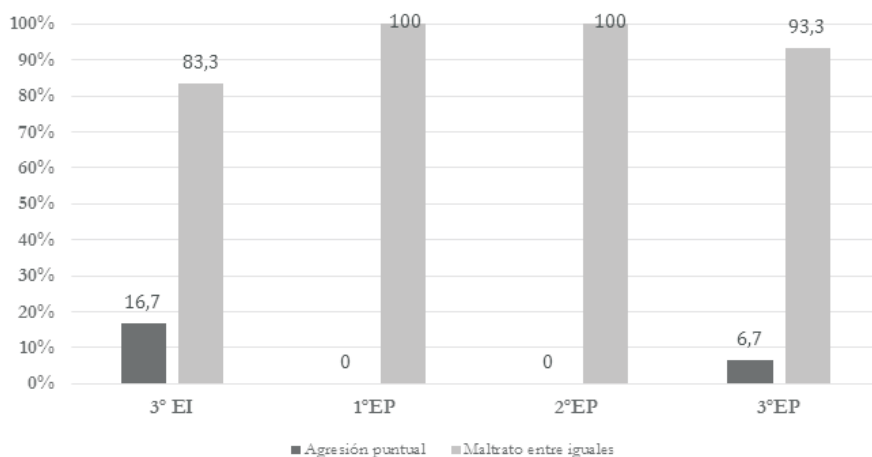
Naturaleza de las agresiones

Uno de los aspectos principales que se quería analizar era si los alumnos de la muestra, especialmente los de 3º 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 3° 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



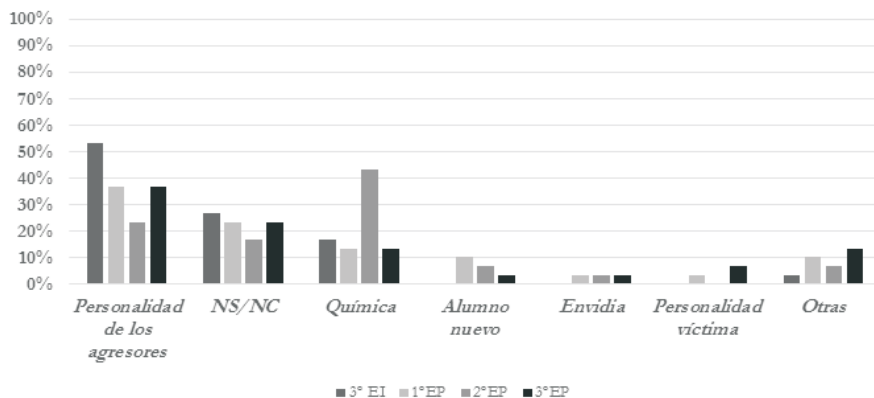
Fuente: Elaboración propia

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 %

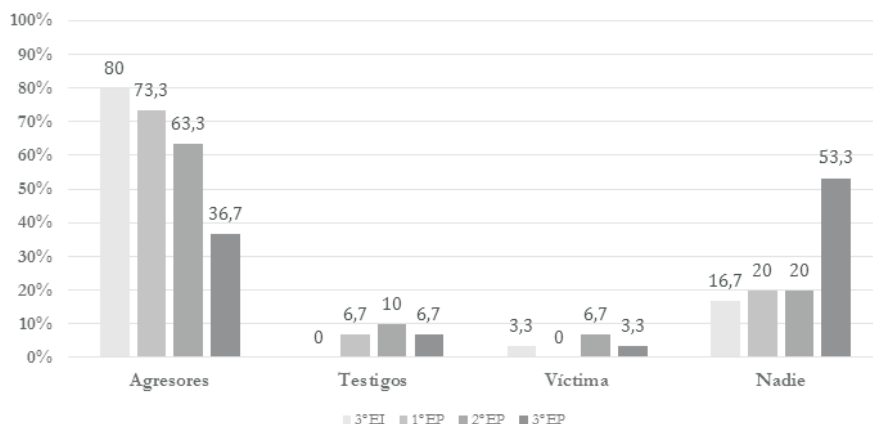
	3° EI	1°EP	2°EP	3°EP
Personalidad de los agresores	53,3	36,7	23,3	36,7
NS/NC	26,6	23,3	16,7	23,3
Química	16,7	13,3	43,3	13,3
Alumno nuevo	0	10	6,7	3,3
Envidia	0	3,3	3,3	3,3
Personalidad víctima	0	3,3	0	6,7
Otras	3,4	10,1	6,7	13,4

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.

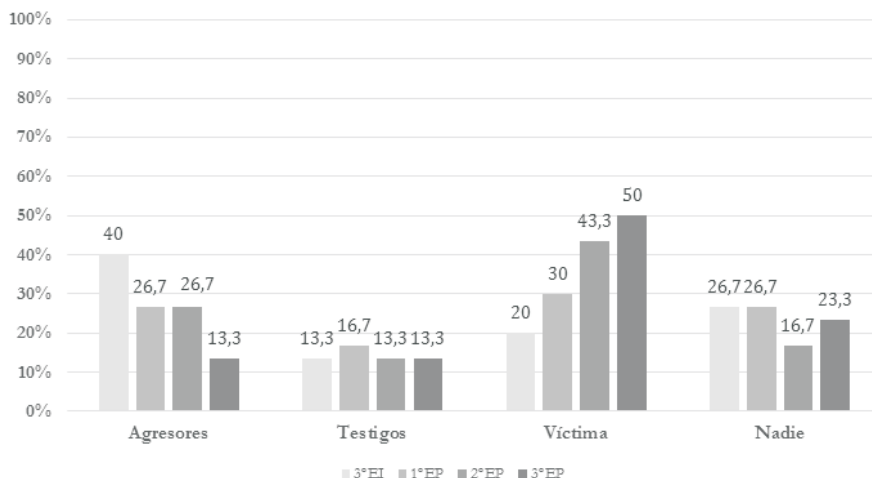
GRÁFICO III. Quien siente culpabilidad según curso



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 3º 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



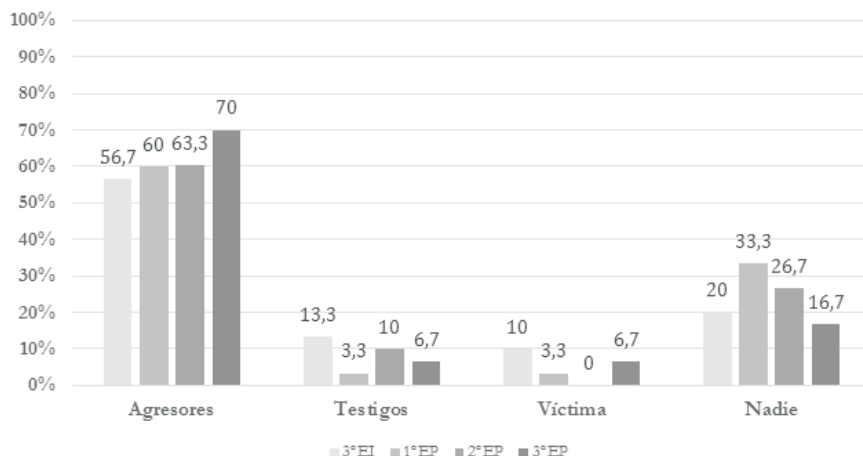
Fuente: Elaboración propia

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

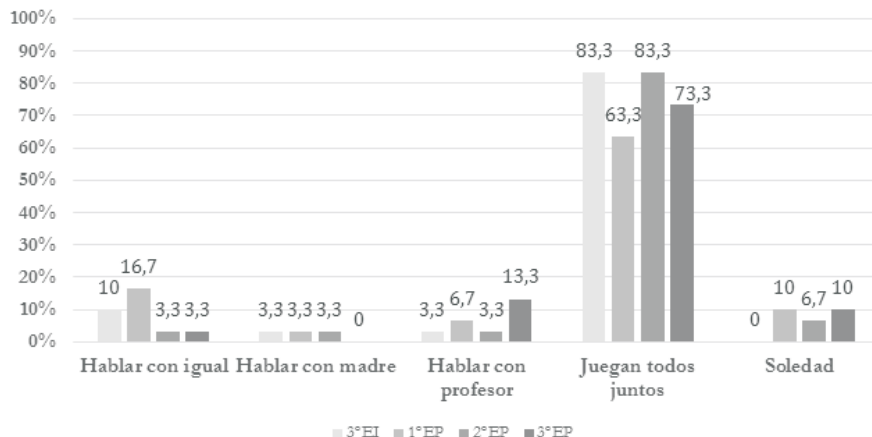


Fuente: Elaboración propia

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. *Merril-Pamer 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-susmisión. *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: Kinston, 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

Perception of bullying among preschoolers and primary school students

Percepción del maltrato entre iguales en educación infantil y primaria

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

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 well-being of the various members of the educational community, and especially the victims. Our knowledge about various issues related to this phenomenon, such as types of aggression according to age and gender, the roles involved and intervention has increased a great deal. However, there is a lack of research, on the one hand, analysing the mental representations of those involved in this kind of peer conflict, and on the other, focusing on bullying during the preschool years and during the first two years of primary education. In this research, we used a cartoon strip depicting a classic bullying scenario to interview 120 subjects (60 girls and 60 boys) ranging in age from the third year of preschool education up to the third year of primary education, in order to analyse their meanings in relation with these peer conflicts. The results show these subjects are able to identify the key features of bullying, most think bullies feel proud of themselves, and the victims ashamed. Likewise, the majority of students interviewed believe both parties involved, bullies and victims alike, resolve their

differences and become friends. These findings are very similar to those obtained with samples of teenagers, which together with other similarities with these older samples observed, lead us to classify these early manifestations of bullying as proto-behaviours of bullying, in contrast to other terms used, such as unjustified aggression. The former term emphasises the idea that there is a continuity between the bullying behaviours identified during the preschool years and the first two years of primary education, and those observed during secondary education.

Keywords: bullying, preschoolers, proto-behaviours of bullying, unjustified aggression.

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.

Introduction

Bullying or abuse among peers due to an abuse of power (Smith, Cowie, Olafsson and Liefvooghe, 2002) is currently one of the most extensively researched topics in the field of education (e.g. Monks and Smith, 2010; Ortega and Mora-Merchán, 2008; Ovejero, 2013; Smith et al., 2002), due to its impact on social harmony in schools, and because it is probably the most important and most worrying type of violence that occurs at school, to the point that it can have truly dramatic consequences for the victims (Garaigordobil, Martínez-Valderrey and Aliri, 2014). Among other things, this large body of research, which has primarily been carried out with adolescents, has established that it is a complex group phenomenon, in which it is possible to distinguish different roles (Salmivalli, Lagerspezt, Björkqvist, Österman and Kaukiainen, 1996), and that about 3.5% of students are victims and 2.5% are bullies. The most common types of bullying are insults, ridicule and talking negatively about someone, and the least common types are threats with weapons and sexual assault (Díaz-Aguado Martínez and Martín, 2013; IDP-U, 2000 and 2007). This type of violence occurs especially among boys, although some research calls this into question, pointing out that bullying by girls is more indirect and therefore harder to identify (Garaigordobil et al., 2014). Specific prevention programmes have also been established (Ovejero, 2013; Salmivalli, 2010).

However, despite the large number of studies, there are two major gaps in this area of research. First, few qualitative studies have analysed the meanings of this kind of submission-power relationship for students (Cerdeira, Ortega and Monks, 2012). Two studies that have done so are the work by Romera, Rodríguez-Barbero and Ortega-Ruiz (2015), which analysed the perceptions of 276 children aged between 6 and 11 years old based on an analysis of their drawings, and second, the studies carried out by Almeida, del Barrio, van der Meulen and Barrios (2001) and del Barrio, Almeida, van der Meulen, Barrios and Gutiérrez (2003), who interviewed 120 students, aged 9, 11 and 13 years old. They used a graphic story called SCAN-bullying, which narrated a prototypical scenario of bullying among adolescents, showing how a group of students attacked a classmate in various ways.

Second, there is a striking lack of research analysing this phenomenon during the early years of schooling (Monks, 2011), despite the

acknowledged importance of an understanding of the initial processes involved (Alsaker and Nägele, 2009), and of carrying out an intervention as soon as possible (Monks, Palertini, Ortega and Costabile, 2011). The fundamental reason for this paradox lies in the need to use more complex and costly research methods, such as natural observation and personal interviews, because at this age the subjects are not yet sufficiently autonomous to answer questionnaires, which is the primary method used with adolescent subjects (Alsaker and Vilén, 2010).

One of the first questions to consider is whether *bullying due to abuse of power* can really occur at such early ages. There are two schools of thought when answering this question. First, there is the school which doubts whether bullying can exist at these ages, mainly due to the instability of roles, and especially of the role of the victim. This leads its advocates to conclude that it is technically incorrect to talk about bullying in the strictest sense, and they therefore use an alternative term, *unjustified aggression* (Monks, 2011; Monks, Ortega and Torrado, 2002; Ortega and Monks, 2005;). Three additional differentiators are also mentioned in defence of this position: i) that the peripheral roles, such as those of the defenders and assistants, are more blurred (Monks and Smith, 2010); ii) that no gender differences are observed in the victims group, due to lower levels of segregation among children at these ages (Monks et al. 2011; Kochenderfer and Ladd, 1996a), and finally iii) more subjects can be classified as victim-bullies, which can be interpreted as an evolutionary trend, in the sense that aggressive behaviour decreases as the child develops, as a result of better self-regulation of the individual's behaviour (Alsaker and Nägele, 2009; Alsaker and Valkanover, 2001).

By contrast, the second school of thought argues that bullying exists during the early years of schooling, due to the important and numerous similarities with the bullying observed in secondary education (Alsaker, 2014). These similarities can be classified into two main groups: a) in terms of the roles identified and their characteristics, and b) in terms of the differential pattern of aggression observed based on age and gender.

As regards the first group, i.e. the roles identified and their characteristics, *passive victims* have low status, higher levels of social withdrawal, and lower scores for sociability and assertiveness (Alsaker and Gutzwiller-Helfenfinger; 2012; Monks et al., 2011). The data for *bullies* are inconclusive. Some studies have found that these individuals

enjoy some recognition in the group (Alsaker and Nagale, 2009), while others have found the opposite result (Monks et al., 2011). What has been documented with some degree of certainty is that boys are characteristically over-represented in pro-abuse roles, i.e. as aggressors, assistants or reinforcers (Monks and Smith, 2010).

Another of the figures identified is the *bully-victim* which is a role played mainly by boys; they are the most aggressive of all the roles identified, and have the highest rates of behavioural disorders. This all makes them less prosocial and therefore together with the passive victims, they have the lowest levels of acceptance (Alsaker and Nägele, 2009; Perren and Alsaker, 2006). At the opposite extreme are the *defenders*, as it is usually girls who adopt this role. They usually have good emotional understanding and are the most popular individuals among their peers (Belacchi and Farina, 2010; Monks et al. 2002; Monks and Smith, 2010), which is a determining factor in coming to the aid of the victim (Monks et al., 2001). The *witnesses* group is the largest, accounting for more than 50% of the subjects analysed (Alsaker and Nägele, 2009; Monks et al., 2002). They are usually girls (Monks and Smith, 2010), who are cooperative, enjoy some sociometric popularity among their peers (Monks, Smith and Swettenham, 2003) and tend to relate with other children who play a similar role (Perren and Alsaker, 2006).

All the roles described above and their characteristics have also been identified among subjects in secondary education (e.g. Díaz-Aguado et al., 2013; IDP-U, 2000 and 2007; Sainio, Veenstra, Huitsing and Salmivalli, 2010).

Meanwhile, the second group of similarities refers to the differential pattern of aggression in terms of age and gender. With regard to age, several studies indicate that aggression is most likely to be direct, such as verbal and physical assaults (Ortega and Monks, 2005; Ostrov and Keating, 2004). However, indirect or relational attacks also occur (Alsaker, 1993b, Alsaker and Vilén, 2010), but these are obviously not on the same level of elaboration as those observed among older subjects, with social exclusion being the most common. In the latter type of aggression, Crick, Ostrov, Burr, Cullerton-Sen, Jansen-Yeh and Ralston (2006) found that relational aggression was more common among girls, and was directed primarily against other girls. Meanwhile, the most common aggression among boys was physical, and other boys were the main recipients of these attacks. Furthermore, relational aggression in girls and physical

aggression in boys is stable in terms of time and context (Ostrov and Keating, 2004).

In conclusion, this study focuses on these two less investigated aspects, and as such has the following specific objectives: a) to assess whether students aged 5-9 years old recognise the distinctive characteristics of bullying, b) to determine the extent to which they attribute a number of secondary emotions among the different roles involved, c) to ascertain how they believe conflicts of this type end, d) to investigate whether differences in the variables of gender and age exist, and e) to analyse the extent to which their meanings incorporate different elements compared to adolescents.

This article is structured as follows: first, the characteristics of the sample, the material used and its adaptation to the ages analysed are presented. This is followed by a description of how the interviews were conducted, and a presentation of the results. Finally, a discussion and conclusions section with a consideration of the results is included.

Method

Participants

The sample, from three public sector schools in the Autonomous Region of Madrid, consists of 120 subjects, aged between 5 years and 5 months old and 9 years and 6 months old, and from the third year of the second cycle of preschool education to the third year of primary education. We performed stratified random sampling with simple affixation of the students allowed to participate in the study, so that there was the same number of boys and girls in each of the four year groups interviewed, i.e. 30 subjects per year group (50% girls).

Adaptation of the SCAN-bullying.

The *SCAN-Bullying* was used in order to analyse the objectives of this study, as in the studies by Almeida et al. (2001) and del Barrio et al. (2003), but it was adapted to the evolutionary characteristics of our sample. Three changes were made: a) the drawings were in colour, b)

the faces of the characters were clearly recognisable, and c) the different scenes were represented by a comic strip insisting of two images, and not by a single cartoon as in the original instrument. In addition, two sets of drawings were designed, to encourage students to identify with the story of abuse depicted, so that in one of them both the bully and the victim were boys and in the other they were girls.

The final adapted version consisted of 5 strips, with two images in each one (12 x 7.5cm), depicting different types of abuse, i.e. teasing, exclusion, blackmail, direct and indirect physical attack, as well as an initial cartoon showing the victim arriving at school, while the other characters watch.

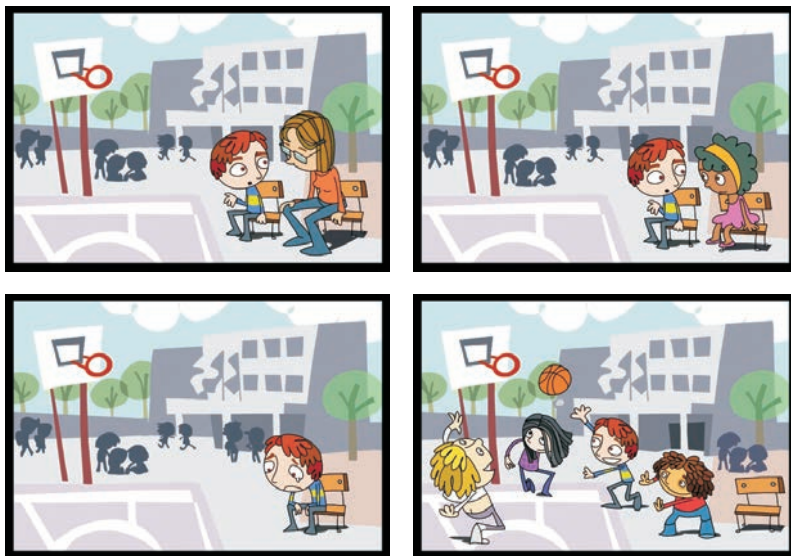
FIGURE I. Example of scenes adapted from the SCAN-Bullying



Source: Produced by the authors

After seeing all the scenes, four possible endings were presented, in order to determine how the students thought the story could end (Figures 2).

FIGURE II. Possible endings to the situation of abuse



Source: Produced by the authors

The semi-structured interview that accompanied the *SCAN-bullying* in the original study (Almeida, et al., 2001; del Barrio, et al., 2003), also had to be adapted. With the twofold objective of achieving the greatest similarity possible compared to the original, while adapting it appropriately to the participants' ages, the use of language was adjusted to the developmental characteristics of subjects aged 5-9 years old, while retaining the original meaning of the questions. Other more complex questions were eliminated.

Procedure

We contacted the principal of each school to explain the objectives of the research. They subsequently sent a circular to the families, in order to inform them and seek their consent.

The students were interviewed individually in a room at the school, and were asked for their permission for an audio recording of the

conversation to be made. After a brief introduction to the interviewer and a short mention of their interest in finding out their opinion on relations among their peers, the students were shown the scenes one at a time, as they were left on the table. If they had any doubts about any of them, they were given instructions which were as neutral as possible in order not to influence their interpretation. After all the pictures had been displayed and arranged on the table, the interview began. The questions were asked in an established order, but adjustments were made depending how the conversation progressed, so that it flowed as naturally as possible. After concluding this first part of the interview, all the pictures were withdrawn and the four possible endings were then shown, thereby beginning the final part of the conversation. All the interviews were transcribed for further analysis.

Analysis of the results

There were two phases in the analysis of the data. First, a pilot study was conducted in order to determine whether the adjustments made to the *SCAN-bullying*, the questions selected and their specific formulation were appropriate for eliciting the kind of mental representations that were being studied. To that end, 13 boys and girls were interviewed, who were distributed as follows: three subjects (two girls and a boy) in the third year of the second cycle of preschool education; four subjects (two boys and two girls) in the first year of primary school; four subjects (two boys and two girls) in the second year of primary school, and two subjects (two boys) in the third year of primary school. The progress of the interview, the interest shown in the images and the analysis of their answers led us to the conclusion that both the *SCAN-bullying* and questions formulated were indeed suitable for the purposes of the research.

In the second phase, after all the interviews with 120 subjects who were part of the study proper had been concluded, an initial classification of the responses was conducted, for which we used the previous study by Almeida et al. (2001) and del Barrio et al., (2003). A second review was subsequently performed in order to obtain a set of categories of exhaustive and mutually exclusive responses. After all the subjects' answers had been categorised, 20% of the interviews, chosen at random for each year group and gender, were analysed by a second judge with

high levels of agreement (Cohen and Kappa indices of between 0.63 and 1). The non-parametric chi-square test was used to test the hypotheses; p levels of less than 0.05 were considered significant.

Results

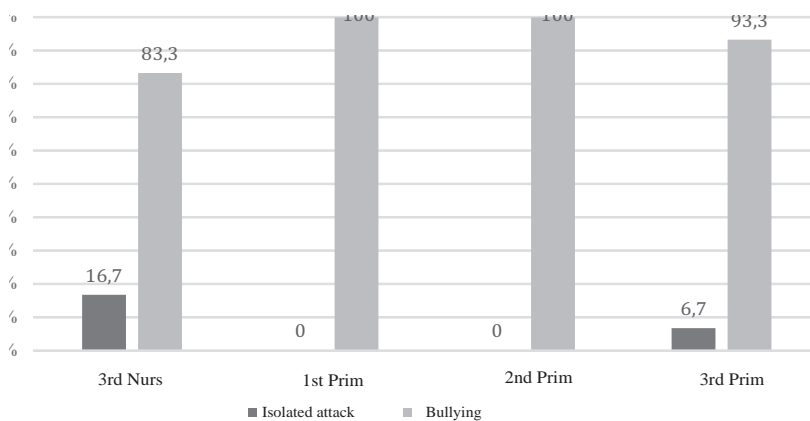
The results obtained for the following three questions are presented below: a) if students in these age groups recognise the distinctive characteristics of bullying, namely power imbalance, repetition and intentionality, b) the extent to which they attributed secondary emotions - guilt, shame, indifference and pride - among the various roles involved and c) how the participants believed that conflicts of this type end.

Type of aggression

One of the main aspects that we wanted to analyse was whether the students in the sample, and those in the third year of preschool education in particular, recognised the scenes depicted as a prototypical bullying situation. The entire interview was taken into account to that end, and the students' responses were classified based on whether the three cardinal elements that define bullying appeared in their accounts - namely, repetition, imbalance of power and intentionality. Based on these criteria, we found that 94.2% of the subjects identified the scenes as a prototypical situation of *bullying*. By contrast, the accounts of 5.8% of the students did not contain references to the three distinctive characteristics, meaning that they perceived the scenes depicted to be *isolated attacks*.

No significant differences were found when the responses were analysed according to gender ($p = 0.697$); the accounts of 93.3% of the boys and 95% of the girls identified the three characteristic features of bullying. By contrast, significant differences were obtained depending on the year group ($p = 0.017$). As can be seen in Figure 3, the subjects in the third year of preschool education provided significantly more responses which did not include the defining characteristics of bullying than the other three groups, meaning that their answers were classified in the category of *isolated attacks*.

GRAPH I. Type of attack by year group



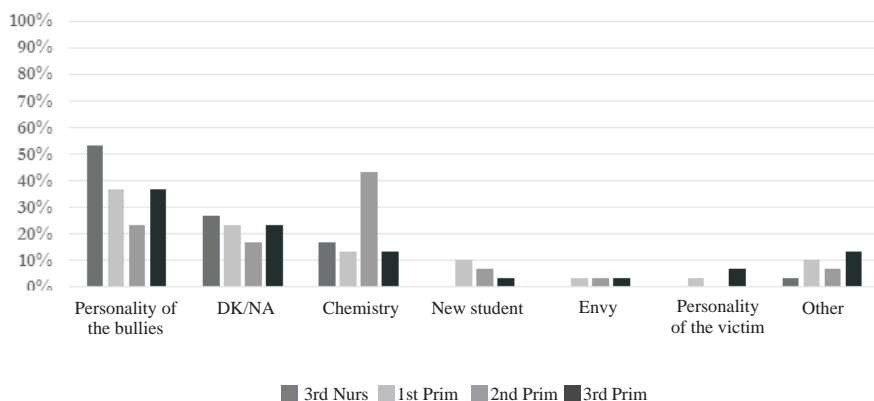
Source: Compiled by the authors

The second question examined the possible reasons that trigger this type of conflict, i.e. causal explanations for the phenomenon; 37.5% of the subjects attributed them to the bullies' characteristics, such as *being poor students who amused themselves by hitting their classmates*; these responses were included under the category called *bullies' personality*. Meanwhile, 21.7% said that the bullies *did not like the victim* - a category called «*chemistry*» - and 22.5% gave vague answers that were not informative or openly acknowledged that they did not know the reasons. Other responses alluded to reasons such as the victim being *new to the school* (5%), the bullies feeling *envy towards the victim* (2.5%) or the victim having low self-esteem (2.5%). This latter type of response was included in the category of *personality of the victim*.

No statistically significant differences were found when the responses were analysed by gender (0.399), or by year group ($p = 0.119$). However, some other trends were observed in the latter case; more than half of the students in the third year of preschool education, i.e. the youngest children in the sample, explained these conflicts by referring to what we called the *personality of the bullies*. This reason gradually becomes less

common as the students become older, with a slight rise in the third year of primary school. Meanwhile, the reason mentioned most often by students in the second year of primary school was what we called *chemistry*, i.e. the victim is attacked because the bullies do not like them.

GRAPH II. Reasons given by year group



Source: Compiled by the authors

TABLE I. Reasons for attacks by year group as a percentage

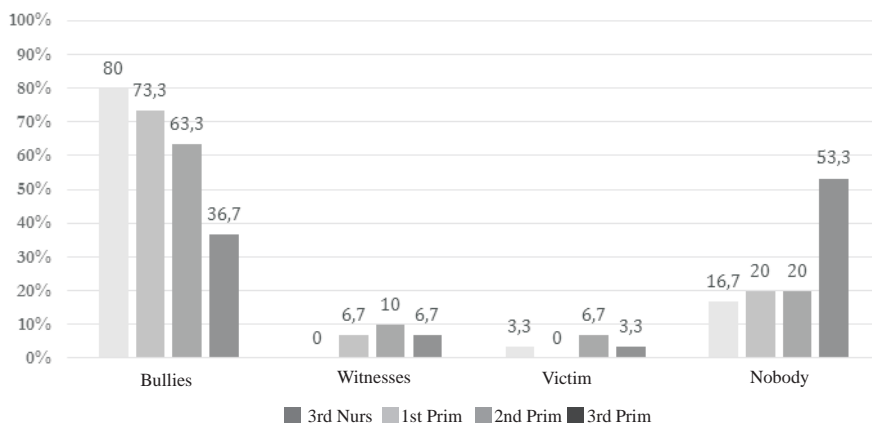
	3rd Nurs	1st Prim	2nd Prim	3rd Prim
Personality of the bullies	53.3	36.7	23.3	36.7
DK/NA	26.6	23.3	16.7	23.3
Chemistry	16.7	13.3	43.3	13.3
New student	0	10	6.7	3.3
Envy	0	3.3	3.3	3.3
Personality of the victim	0	3.3	0	6.7
Other	3.4	10.1	6.7	13.4

Source: Compiled by the authors

Secondary emotions: guilt, shame, indifference and pride

63.3% of students believe that the pro-abuse figures, i.e., the leader and the reinforcers, felt *guilty* about their treatment of the victim. The second most often cited response option, with 27.5% of responses, was that *nobody* felt that way. Only a small proportion of the students mentioned the *witnesses* or the *victim*, with percentages of 5.8% and 3.3% respectively. No statistically significant differences based on gender were observed ($p = 0.223$), but some differences were observed depending on the year group ($p = 0.020$), in that third year primary school students were those that most really mentioned the *pro-abuse* figures as having this emotion, and most said that *nobody* feels this way. By contrast, students in the third year of preschool education mostly state that the *bullies* feel guilty.

GRAPH III. Who feels guilty according to each year group

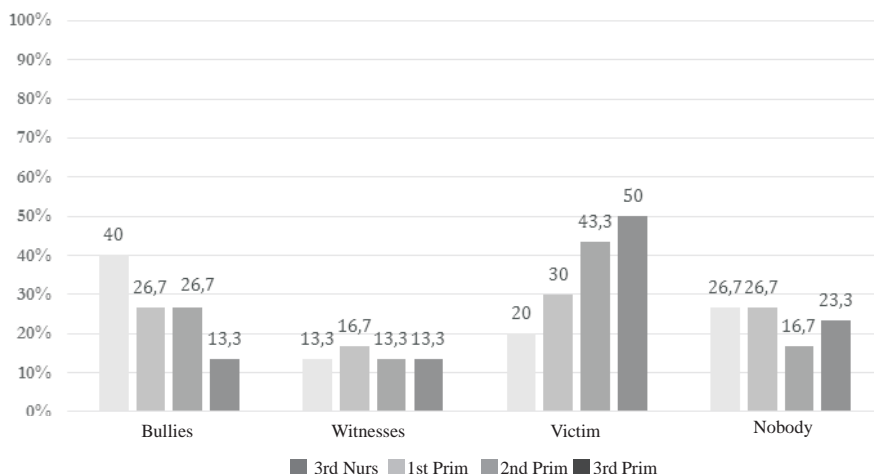


Source: Compiled by the authors

Meanwhile, when they were asked about the feeling of *shame*, 35.8% of the students mentioned the *victim because of the treatment received*, followed by 26.7% who mention the *bullies because of their treatment of*

the victim. 23.3% of the students answered *nobody*, and finally 14.2% mentioned the *witnesses*. No statistically significant differences were observed in the responses either in terms of gender ($p = 0.823$), or according to the year group ($p = 0.387$). However, interesting trends in the responses are once again apparent; most students in the third year of preschool education mention the bullies as having this feeling. Moreover, the older the year group, the more students mention the victim as the person who is ashamed.

GRAPH IV. Who feels ashamed according to each year group

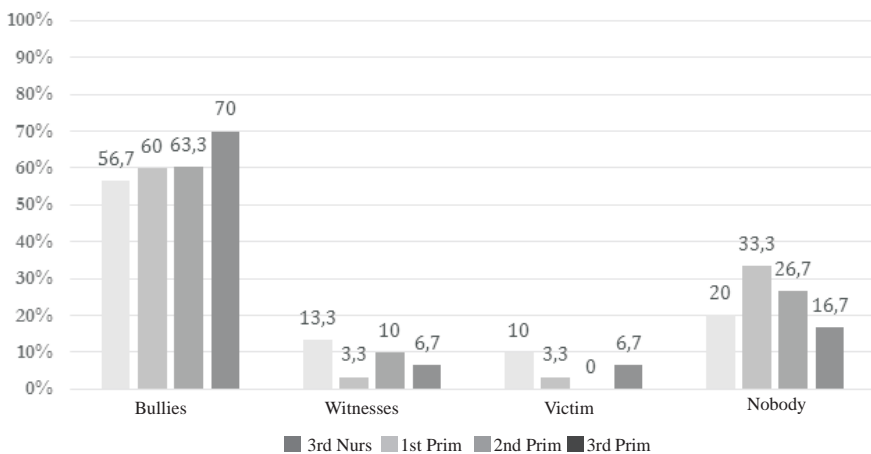


Source: Compiled by the authors

As regards *indifference*, 70.8% of students said that the *bullies* felt this emotion, compared to 20% who thought that *nobody* felt that way. The next most frequently mentioned group were the *witnesses*, mentioned by 4.2% of subjects. No statistically significant differences were observed for the distribution of responses according to gender ($p = 0.567$) or the year group ($p = 0.161$); we also observed no trends, as the percentages found were distributed homogeneously according to both variables.

The last emotion analysed was *pride*; 62.5% of the students said the *bullies* felt this emotion after the attack on the victim, followed by 24.2% who said that *nobody* felt this emotion. Finally, only 8.3% and 5% mentioned the *witnesses* and the *victim*, respectively. No significant differences were found according to gender ($p = 0.607$) or year group (0.551). However, we observed that as the year group got older, the percentage of subjects mentioning the bullies as having this emotion increased, while those answering that *nobody* felt this emotion decreased, except for the third year students in preschool education, since they mentioned the witnesses and the victim more frequently.

GRAPH V. Who feels proud by year group



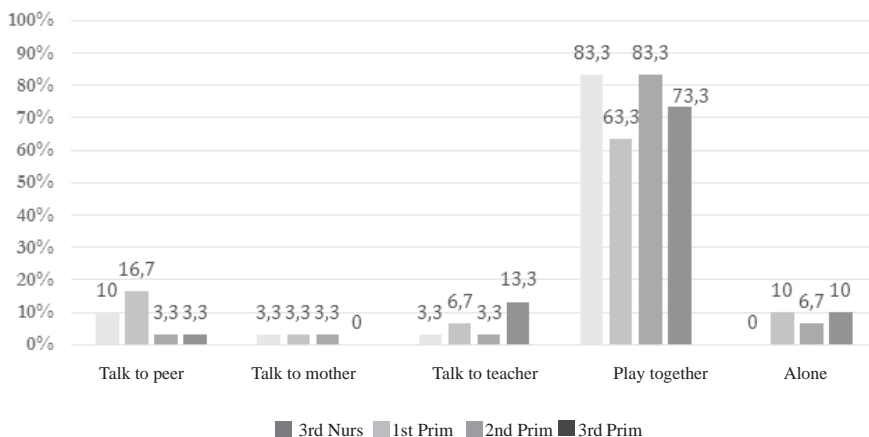
Source: Compiled by the authors

How this type of conflict ends

As regards the question of how the story will end, 75.8% of the subjects believe that *all the students play together* in the end. This response was followed at some distance by other response options, such as *talking to another peer*, selected by 8.3% of the sample, *talking to an adult*

(interpreted as meaning the teacher) by 6.7%, and another 6.7% who believe that in the end the victim *remains sitting alone on a bench*.

GRAPH VI. Final by year group



Source: Compiled by the authors

No statistically significant differences were observed for the distribution of responses according to gender, ($p = 0.477$) or the year group ($p = 0.407$). However, in the latter variable this *happy ending* was chosen by the majority of all the students in all age groups, and particularly by those in the third year of preschool education and the second year of primary school. Meanwhile, students in the first year of primary school mentioned this possibility least often; the second most common option in this age group is *talking to a peer*.

Discussion and conclusions

One of the first conclusions that can be drawn is that the use of a narrative instrument like the SCAN-*bullying* is not only appropriate for eliciting the meanings that adolescents have about bullying (del Barrio et. al 2003), but also that after making the appropriate adjustments, it is

equally appropriate for students in the final year of preschool education and first year primary school students. Most of the subjects in this study recognised a prototypical bullying situation in the scenes depicted; this response pattern occurs in all the year groups, and third year preschool education students have the most difficulties in the three levels analysed. The latter result is to be expected, taking into account children's level of cognitive and emotional development in this period of their education. However, notwithstanding this factor, it must be remembered that the vast majority of these subjects also perceived the scenes as bullying scenarios. This result is consistent with the research conducted in the field of evolutionary psychology, according to which children at the early age of three years old can identify when someone has been hurt, and those aged four and five years old can distinguish between the breaking of moral and conventional norms (Clemente, Villanueva and Cuervo, 2013).

In addition, subjects do not recognise the situation in a «cold» manner. Instead, their emotional attributions at least point to recognition of the feelings of the various characters involved, and especially the victims and their bullies. While the victims are mostly perceived as being ashamed because of the treatment they receive, bullies are identified as proud and indifferent. This latter result, which was also obtained by Almeida et al. (2001) in an older sample, is consistent with the results obtained by Paulino, Avilés and Sales (2016), who in a large sample consisting of 2,600 adolescents found that compared with witnesses and victims, bullies had more individualistic self-representations, which in turn resulted in the development of a greater moral disconnect, which ultimately led them to not empathize with the suffering of the victim. We also know that bullies are often strongly motivated by immaterial goals such as protagonism, status and admiration by the group, and use the subjugation of the most vulnerable members as a tool to achieve this (Junoven and Galvan, 2008).

The second conclusion to be drawn, which is consistent with the work of most intervention programmes (Salmivalli, 2010), is therefore that intervention should take place before adolescence, since this early recognition of both the abuse and the emotions of those involved means that it can be addressed at an early stage. This can be done by raising awareness of the feelings of the victims, emphasising the idea of the decisive role of witnesses in stopping bullying (Salmivalli, 2010), outlining

appropriate coping strategies for both victims and witnesses (Pöyhönen and Salmivalli, 2009) and encouraging the students' early involvement in the decision-making process that takes place in the classroom, since as documented by De la Caba-Collado, López-Atxurra and Bobowik (2016), this increased involvement is related to positive attitudes for coping with situations of aggression.

However, despite this apparent early identification and emotional recognition, some inconsistencies and contradictions in the students' responses must not be overlooked. First, a significant percentage of the subjects (almost 27%) said that the bullies felt the emotion of *shame*. Meanwhile, when discussing the emotion of *guilt*, most of the subjects (almost 65%) mentioned the bullies. The question is *can the same person can feel guilty, or ashamed, and proud of the same behaviour: assaulting a classmate?* This inconsistency can be interpreted as a sign of the limited capacity for decentering among subjects at these ages (Martí, 1997). As a result, when they answer questions about the emotions of the characters, they are in fact projecting their own emotions, explaining how they would feel in this situation.

This response pattern leads us to draw at least two additional conclusions. First, this projection of feelings by the subjects shows that their emotional attributions go beyond mere *labelling*, and it may therefore be more appropriate to speak in terms of the existence of some degree of *sympathy* with the victim and *antipathy* to the bullies. This is an excellent starting point for any programme for the early prevention of bullying, since anticipating the feeling of guilt is known to act as a strong inhibitor on morally transgressive behaviour (Clement et al., 2013). Second, this response pattern decreases with age, meaning that as the students get older, there is a gradual decline in the number of subjects who think that bullies feel guilty, and conversely, an increase in the number of subjects who believe that the victim feels ashamed. This trend shows that the inconsistencies observed are more common among younger subjects. This result is to be expected bearing in mind their level of cognitive and emotional development. As a result, when early intervention in order to promote a better emotional understanding of the victim was discussed above, one of the objectives would be to explain these contradictions, in order to achieve a better understanding of both the victim and of the bullies. Otherwise, younger subjects may mistakenly think that bullies feel guilty about their actions, when in fact the opposite is true.

In short, taking into account a wide range of studies and the results of this study, it can be concluded that there are indeed differences between the aggressive behaviour shown by the subjects during the first years of school and adolescents. These include the absence of gender differences among the victims, their instability (Monks et al., 2011; Monks et al. 2003) and the difficulty in identifying peripheral roles (Monks and Smith, 2010). However, there are also important similarities, including the fact that at this age they can already distinguish the four macro roles (Belachi and Farina, 2010), the characteristics of the victims, (Alsaker and Gutzwiller-Helfenfinger, 2012; Monks et al., 2011), those of the bully (Monks and Smith, 2010), those of the victim-bully (Alsaker and Nägele, 200), those of the defenders and of the witnesses (Belacchi and Farina, 2010; Monks et al., 2003; Monks et al). Furthermore, a differential pattern of aggression based on gender appears at these early ages, with girls showing more relationship aggression and boys more direct aggression (Crick et al., 2006).

In addition, based on this study, it is also possible to state that students are able to identify this type of aggression among their peers from an early age, and that their meanings are very similar to those of adolescents, as can be seen by the fact that the results described in this paper are similar to those found in studies of adolescent subjects (Almeida et al., 2001; del Barrio, 2003). Moreover, one of the key findings of the study of bullying among subjects in secondary education is that it has an instrumental component, i.e. it is used to achieve status in the group and thereby obtain better access to resources in the environment (Salmivalli, Peets and Hodges, 2011). This aspect appears to be already present among children in preschool education (Ostrov and Keating, 2004).

This paper therefore advocates an intermediate position between the two schools presented in other works: *bullying* vs. *unjustified aggression* (Alsaker 2014; Ortega and Monks, 2005), which leads us to call this type of behaviour *proto-bullying behaviours*. The positioning and terminology used are justified by two fundamental reasons. This first reason is the current trend in research, which analyses common factors in abusive behaviours observed in different contexts, in order to draw theoretical and practical conclusions that can be extrapolated to their various manifestations (Monks and Coyne, 2011). Second, and even more importantly, from an evolutionary perspective, how any behaviour modifies its manifestation during its ontogenesis is analysed, without

these changes presupposing the presence of different entities and therefore deserving a different nomenclature. To take an example, it is as if a 24-month-old child's statement «*daddy red car*» while pointing to it is not considered a manifestation of adult language, because it does not contain all the necessary elements of code; «*daddy red car*» and «*daddy has a red car like that one*» are undoubtedly manifestations of the same underlying ability - language - although they incorporate differential elements as a result of the evolutionary point in time at which they are made. This continuity between early *unjustified aggression* and adolescent *bullying* is accepted even by those who advocate the use of a differential terminology (Cerda, Ortega and Claire, 2012).

Finally, the limitations of this study include the size of the sample. A sample with a larger population would undoubtedly have reinforced the results obtained. Furthermore, if subjects from the second year of preschool education, i.e. aged 4 years old, had been included, a broader overview of the evolution of these representations during these early years of schooling would have been obtained. It would also be enriching to examine whether there is any relationship between the accounts of each participant and their sociometric status, and in turn, to relate these two items with their social reasoning, and their moral reasoning in particular. More research is undoubtedly needed to for more in-depth knowledge of the first manifestations of *bullying*.

References

- 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/child-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. *Merril-Pamer 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 Salmivalli, 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: Kignston, 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.
- Salmimalli, 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.

Contact address: 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