



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

Curso 2016/2017

**LA AGRESIVIDAD
INJUSTIFICADA EN LA EDUCACIÓN
INFANTIL: UN ESTUDIO CON NIÑOS
DE 3 Y 5 AÑOS**

Noelia Martín Ruiz



Trabajo Fin de Grado

Grado en Educación Infantil

Facultad de Ciencias de la Educación

ACLARACIÓN:

Sobre el género: a largo de estas páginas se ha evitado la alternancia –a/–o y –as/–os en expresiones tales como: “el niño y la niña”, “los alumnos y las alumnas”, “los compañeros y las compañeras” empleando el masculino en sentido genérico en su lugar, con el fin de hacer que la lectura sea más fácil y cómoda, sin que ello implique ninguna postura sexista.

ÍNDICE:

RESUMEN Y DESCRIPTORES	4
1. INTRODUCCIÓN	5
2. MARCO TEÓRICO	6
2.1. Agresividad injustificada en infantil	6
2.2. Caracterización víctimas y agresores	10
2.3. Objetivos	11
3. MARCO METODOLÓGICO	11
3.1. Participantes	11
3.2. Variables e instrumentos.....	13
3.3. Procedimiento	13
3.1. Diseño y análisis de resultados	13
4. RESULTADOS	14
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	20
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	22
7. ANEXOS	27

RESUMEN:

Este trabajo fin de grado está realizado desde una perspectiva teórico-práctica que tiene como propósito principal investigar y comprobar en qué grado se produce la agresión injustificada en la etapa de Educación Infantil. Esta temática es de índole actual ya que está aumentando el ingreso del número de niños en las escuelas, y esto produce que aumente las agresiones debido a sus relaciones interpersonales, que puede conllevar en un futuro a hablar de bullying en etapas posteriores o edades más avanzadas.

Esta investigación se ha llevado a cabo en un colegio público, durante el periodo de prácticas, en dos aulas correspondientes al segundo ciclo de infantil, de tres años (n= 25) y de cinco años (n= 26). La información se obtuvo a través de los propios niños, sus docentes y la maestra de prácticas, utilizando entrevistas individuales, una aplicación informática y varias medidas de autoinforme.

Los resultados muestran que en ambos grupos de alumnos se producen episodios de agresividad injustificada, en los que todos los alumnos tienen un rol según la nominación de los iguales. Las posibles diferencias estadísticamente significativas han sido estudiadas en función del rol, edad, sexo, auto-heteronominaciones, sociabilidad, competencia social, habilidades sociales, estatus social y desarrollo físico.

PALABRAS CLAVE: agresividad injustificada entre iguales, roles, conflictos, agresión directa relacional, física, indirecta y verbal.

1. INTRODUCCIÓN

El tema que hemos elegido para el Trabajo Fin de Grado, está meditado desde el inicio de los estudios de Maestra de Educación Infantil. Es un tema de especial importancia, ya que está a la orden del día y no podemos cerrar los ojos y mirar hacia otro lado ante las situaciones de violencia que se dan en muchos centros y el sufrimiento que conlleva para muchos alumnos.

La tradición investigadora de la violencia escolar se ha centrado, como señala Albaladejo (2011), fundamentalmente en los últimos ciclos de Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria, abordándose muy poco la presencia, características, evaluación e intervención de los problemas interpersonales en los primeros años de escolarización.

No hablaremos de acoso escolar –bullying–, sino de agresividad injustificada (Monks et al., 2002; 2003; Ortega y Monks, 2005), porque para que lo designemos como tal, tiene que haber un desequilibrio de poder o fuerza y la manifestación de una intencionalidad de hacer daño y llevarse a cabo de forma repetitiva, cuestiones estas dos últimas, que a juicio de Ortega y Monks (2005), no parecen estar siempre presentes en las manifestaciones de agresión a nivel preescolar. El bullying, por su naturaleza repetitiva, requiere una relación entre un agresor y una víctima. Sin embargo, lo que nos encontramos en el grupo de preescolares es que los agresores manifiestan comportamientos agresivos con un amplio número de iguales y con pequeñas repeticiones en el mismo niño. Monks, Smith y Swettenham (2003), argumentan que lo que ocurre entre los más pequeños no es bullying, pero que ya se observan comportamientos que pueden convertirse en él más adelante.

Así, nos interesa analizar el fenómeno de la agresividad injustificada entre iguales de Educación Infantil, y cómo se puede ir desarrollando en edades tempranas, porque, como sabemos, es esta etapa –incluso siendo voluntaria–, donde se asientan las bases del desarrollo personal e integral del niño. Así mismo, se forma la identidad y personalidad del niño; y es entonces, cuando podemos ver en qué se puede ir posicionando según sus características personales, si en agresor, víctima o espectador.

Además, como aportan, Cerda, Ortega y Monks (2011), conocer las características de este fenómeno, los roles asumidos, su prevalencia, en niños y niñas, las formas de afrontamiento y las similitudes o diferencias con respecto a estudios internacionales, constituye un aporte al futuro bienestar de nuestra población escolar.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Agresividad injustificada en Educación Infantil

El número de niños que acceden a las Escuelas Infantiles está aumentado, siendo en la mayoría de los países la edad de escolarización entre los 3 y 6 años de edad. Para muchos de los infantes ésta es la primera oportunidad que tienen para socializarse con un grupo amplio de iguales, con los cuales pueden conversar, jugar, aprender e interactuar. Estos factores, son claves para el pleno e íntegro desarrollo del niño, por lo tanto, es significativo que prestemos atención a su conducta con los iguales en esta edad ya que puede ser el momento en el que se puede observar el origen evolutivo del comportamiento social (Ortega, Monks y Romera, 2013).

Además, los niños desarrollan importantes cambios durante este período en el que se alejan de un pensamiento egocéntrico característico de los primeros años (Piaget, 1946), y comienzan a ponerse en el lugar de los que están a su alrededor, o sea, se comienza a desarrollar la empatía –teoría de la mente– (Wellman, Cross y Watson, 2001). Estos cambios, ligados a la cognición social, están estrechamente relacionados con la conducta de los niños y con las prácticas sociales que mantienen con sus iguales.

Las relaciones entre iguales que se establecen en las primeras edades se constituyen a través del juego, de lo lúdico (Peñalva, 2012). En ellas, se funciona a partir de un esquema normalizado de poder, un esquema de dominio-sumisión, que se fundamenta en el modo natural de actuar de los iguales en contextos de juego y de conflicto (Balsells, 2003; Ortega, 2002). En ellas, se reconoce de manera espontánea la necesidad de negociar y consensuar mediante el diálogo, solucionando por la vía de la negociación de conflictos las diferencias de opinión, deseo o creencia. Pero, ni cuando ese esquema natural de dominio-sumisión que se establece en toda interacción social pasa de lo lúdico a lo desadaptativo, se concibe que exista violencia entre iguales (Ortega, 2002; Ortega y Monks, 2005).

Cuando en el grupo de iguales se produce la violencia, se sustituye el orden lúdico del esquema dominio-sumisión y aparece entonces el que somete, y el que no tiene más remedio que aceptar el poder del agresor. Desaparece el diálogo y aparecen los agresores que aplican a las víctimas sus deseos, criterios, tendencias y estilos de estar y de ser (Ortega y Monks, 2005; Ortega y Mora-Merchán, 2008; Romera, Ortega y Monks, 2008).

Se produce en forma de una agresividad, que no es sinónimo de expresión del deseo natural de satisfacer necesidades propias antes que ajenas, sino expresión de una inestabilidad de poder entre pares (Ortega, 2002; Ortega y Monks, 2005). Un desequilibrio que perturba, además, a los sujetos que ostentan rasgos diferenciales con respecto al grupo, es decir, que se hace eco de la diferencia que sigue provocando la diversidad.

Esta realidad se produce no sólo en los centros de educación secundaria, sino también, en los de educación primaria (Cerezo y Calvo, 2011; Monks, 2011) y cada vez más en edades muy tempranas (Cerezo, 2009; Clémence, 2001).

Según Rubín, Nelson, Hastings, Asendo, Fox, Calkins y Coplan (1995, 1998), desde los tres años, los niños se ven atraídos por sus iguales que son similares a ellos en edad, género y conducta. De hecho, los niños expresan sus preferencias por determinados compañeros de juego. El grupo de iguales crea sus propias normas sociales. Conocer y cumplir estas normas determina la aceptación y el rechazo de los compañeros y, por tanto, del grupo, dando lugar a la aparición de diferentes roles o estatus social (Rieffe, Cowan y Meerum-Terwogt, 2005).

La agresividad injustificada en edades infantiles se compone de una serie de variables personales y psicosociales que pueden llegar a desencadenarla e incluso a mantenerla, por lo que, se hace necesario analizar las posibles causas que la originan (Lucena, 2004; Subijana, 2007). El contexto familiar y sociocultural puede ayudar a crear en algunos casos el perfil acosador y violento de algunos alumnos. Las investigaciones, han estudiado las relaciones que los niños poseen con sus familiares como posibles factores de riesgo de la implicación en la agresión directa a iguales. Los resultados muestran que los prescolares agresivos son más propensos a tener relaciones de apego inseguras con sus cuidadores (Troy y Sroufe, 1987). Los estudios, además, se han centrado en los estilos parentales y la agresión exhibida por los padres en relación a los niveles de agresión entre iguales. En investigaciones de todo el mundo, los efectos indican que una crianza punitiva o coercitiva y manipuladora y un comportamiento agresivo de los padres, ubican a los niños en riesgo de verse implicados en comportamientos agresivos hacia sus compañeros (Lansford, Dodge, Pettit, Crozier y Kaplow, 2002; Nelson y Crick, 2002; Paterson y Sanson, 1999).

En cuanto a la escuela, se destacan tres características que contribuyen a la violencia escolar (Díaz Aguado, 2005): a) la justificación o permisividad de la violencia como forma de resolución de conflictos entre iguales; b) el tratamiento habitual que se

da a la diversidad actuando como si no existiera y, c) la falta de respuesta del profesorado ante la violencia entre escolares, que deja a las víctimas sin ayuda y suele ser interpretada por los agresores como un apoyo implícito.

Es importante que la intervención y la prevención se focalice en los niños más pequeños antes de que estos comportamientos se conviertan en su forma habitual de interactuar. Ayudar a los niños a desarrollar sus habilidades recíprocas con los demás, instruirlos en habilidades sociales positivas y desarrollar empatía hacia los otros puede ayudar a combatir el comportamiento agresivo entre los más pequeños (Teruel, 2007).

No obstante, como señala Albaladejo (2011), la agresividad es esencial y necesaria en el proceso de socialización, comprendiéndola como un grado de combatividad. Debido a esta combatividad, el niño puede plantearse desafíos y conseguir pequeños logros. Pero no debe sobrepasar los límites aceptables para que se le considere como adaptativa, ya que algunas manifestaciones agresivas son reconocidas en una etapa mientras en otras no.

En diversas investigaciones (Cerdeira, Ortega, Monks, en prensa; Harris y Petrie, 2006; Monks, Palermi, Ortega y Costabile, 2011), se pone de manifiesto que la conducta agresiva está presente desde preescolar, siendo más habituales las formas directas de agresión, como las de índole física o verbal, y, las formas directas de agresión relacional, tales como expresarle a alguien que no puede unirse o jugar con el grupo, en lugar de formas indirectas, como propagar un rumor desagradable sobre algún otro individuo. Parece, que los modelos de intimidación a estas edades tempranas se dirigen a niños más sumisos y, en general, molestan a la víctima de manera repetida.

Crick, Casas y Ku (1999), indican que la agresión abierta (pegar, insultar, amenazar, etc.) es más característica de los niños, mientras que la relacional es una conducta utilizada con más frecuencia por las niñas. Los escolares, que no han alcanzado aún algunas habilidades sociales debido a su corta edad, manifiestan estas conductas de exclusión de una manera simple y directa. Varios estudios, indican que las formas de agresión indirecta se encuentran integradas en el repertorio de los niños de Educación Infantil (Monks, Smith y Swettenham, 2005). El estudio de Kochender y Ladd (1997) puso de manifiesto, que tanto niños como niñas informaron de conductas agresivas indirectas. De hecho, los docentes de Educación Infantil, relatan muchas experiencias con actos agresivos sutiles y de carácter relacional entre los niños, aunque son las conductas agresivas físicas y las verbales las más comunes a estas edades (Alsaker, 2003).

Monks, Smith y Swettenham (2003), encontraron que en los años preescolares los niños utilizan la agresión verbal (50%), física (28%), y, social directa (17%) (rechazo y exclusión cara a cara), pero no la agresión social indirecta (5%). En un estudio sobre agresividad injustificada entre preescolares, Ortega (2008), pone de manifiesto que las formas de agresión injustificada que más reconocen los escolares son las directas: física, verbal y relacional; y muy poco las indirectas de cualquier tipo.

A partir de dos estudios encargados por el Ministerio de Educación de Chile, uno sobre la violencia en el ámbito escolar (MINEDUC, 2006) y otro sobre la convivencia escolar (MINEDUC-Ideas 2005), se encontró que un cuarto de los alumnos se ha sentido frecuentemente agredido de forma verbal, con insultos y palabras ofensivas, por parte de sus pares. Un porcentaje similar, se ha visto expuesto en forma frecuente a robos, materiales escolares y pertenencias. También, se obtuvieron testimonios de víctimas de aislamiento social o rechazo por sus iguales. Y, por último, estudiantes que han recibido amenazas, chantajes o agresiones físicas (Cerdea et al., 2012).

Por otro lado, examinando los estudios europeos, se puede definir dos vertientes principales sobre la agresión entre iguales en estas edades. Por un lado, los trabajos de Perren y Alsaker (2006), con niños en Suiza, en los que se afirma que entre los 4 y los 5 años el comportamiento y las relaciones entre los niños agresivos y sus víctimas son similares a los que acontecen más tarde, existiendo un desequilibrio de poder, el comportamiento agresivo se mantiene en el tiempo y se puede hablar de roles diferenciados y estables como el de víctima y agresor. Por otro lado, se contempla que se debe hablar de agresión injustificada, cuando un niño o grupo insulta, golpea, amenaza, excluye socialmente a otro sin motivo, sin que exista en esta acción un carácter de intencionalidad, característica fundamental del bullying que se manifiesta en niños de mayor edad (Olweus, 1993a, 1993b, Ortega, 2002; Smith, 2003).

Resumiendo, aunque se reconoce que se puede hablar de acoso, cuando un niño, tenga la edad que tenga, insulta, golpea, amenaza o excluye a otro sin motivo, la inmadurez social y, por tanto, la inestabilidad en la conducta propia de estos años, lleva a los autores a rechazar hablar de bullying en estas edades preescolares. El bullying, implica procesos cognitivos y emocionales que sustentan una conducta de intimidación, agresión, maltrato o exclusión, sea esta directa o indirecta, por parte del agresor, así como, procesos cognitivos y emocionales de reconocimiento del daño, que se recibe por parte de la víctima y reconocimiento, por parte de los espectadores, de que tales hechos están ocurriendo (Cerdea et al., 2012).

2.2. Caracterización de víctimas y agresores

Los trabajos sobre la sociometría del bullying (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, Kaukiainen, Sutton y Smith, 1996; 1999; 2002) señalan el reparto dinámico de los siguientes roles: agresor (el que comienza y mantiene el abuso); víctima (sujeto que es blanco del abuso); defensor (compañero que defiende a la víctima, la consuela y apoya bien directamente o bien denunciando a otros lo sucedido); colaborador del agresor (el que sigue la línea de comportamiento del agresor respecto de la víctima, aunque él no lleve la iniciativa); animador (reforzador de la conducta del agresor, que se ríe de la víctima y que anima al agresor a continuar); neutral (compañero ajeno a lo que sucede, que no toma parte y que es ajeno al maltrato).

Como señalan Cerda et al. (2012), los estudios previos entre preescolares, ponen en evidencia la estabilidad significativa en la conducta agresiva de niños y niñas de entre 4 y 5 años, de más de cuatro meses (Monks et al., 2003; Ostrov, 2008) y de un año (Ladd y Burgess, 1999), pero no en el rol de víctima, que se muestra como inestable (Monks et al., 2003, Snyder et al., 2003; Ortega y Monks, 2005), principalmente, porque aún no poseen las habilidades cognitivas para identificar la retirada victimización de sus iguales o para nominar de forma adecuada a sus pares en dicho rol (Ladd y Kochenderfer-Ladd, 2002; Monks et al., 2005). Sin embargo, con el paso del tiempo dentro de un grupo, comienzan a ser capaces de reconocer a sus pares por ser los menos capaces de defenderse (Cerda et al., 2012). En cuanto al rol de defensor, existe evidencia de que las niñas son más mencionadas que los niños, independientemente de su edad (Monks, Ortega et al., 2002; Salmivalli et al., 1996; Sutton y Smith, 1999).

Respecto al estatus social de cada rol, se han encontrado evidencias de que altas tasas de conductas agresivas, tanto físicas como psicológicas, constituyen uno de los principales motivos de rechazo entre pares y, por el contrario, las habilidades de ayuda caracterizan a los preferidos, mientras que la ausencia de ambas caracteriza a los ignorados (García-Bacete, 2006; Monjas, Sureda y García-Bacete, 2008). Las conductas de prepotencia, manipulación e intimidación, generan rechazo, pues atentan contra lo que justamente caracteriza las relaciones entre iguales, que por definición son paritarias y simétricas (Ortega y Del Rey, 2004). Esto sugiere, según Cerda et al. (2012), que los preescolares agresores serán objeto de rechazo social, cosa que no acontece en el fenómeno bullying de los escolares de Primaria.

2.3. Objetivos

Este estudio, pretende analizar el fenómeno de la agresividad injustificada en 3 y 5 años, con los siguientes objetivos: a) identificar y explorar sí la agresión injustificada se manifiesta en las aulas de Educación Infantil y en qué medida se manifiesta; b) asignar sí es posible un rol a cada niño, determinar la congruencia en función de la auto y la heteropercepción y ver cómo cursa con: edad, estatus social, sociabilidad, desarrollo físico, habilidades sociales, y competencia social; c) determinar los tipos de agresividad injustificada que más se dan; d) explorar las estrategias de afrontamiento que utilizan; y e) contrastar y observar los conflictos que se manifiestan en estas edades.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Participantes

En lo concerniente a la muestra, se ha utilizado un muestreo no probabilístico de conveniencia, ya que se ha utilizado los dos grupos del segundo ciclo de Educación Infantil, donde se ha realizado el periodo de prácticas.

En el estudio han participado un total de 51 alumnos, de un colegio público (línea 1), de un pueblo de Granada. El grupo de 3 años, está formado por 13 niños y 13 niñas, uno de ellos con NEAE (Autismo) que le impide comunicarse y que no posee las capacidades y habilidades para poder participar en las entrevistas o utilizar los instrumentos de recogida de información, por lo que ha sido excluido de la investigación. Y el grupo de 5 años, se compone de 11 niños y 15 niñas, uno de ellos con altas capacidades, que no ha sido preciso excluir del estudio. En ambas clases hay varios niños con serios problemas de conducta y durante la jornada escolar se producen diferentes episodios como rabietas, indisciplina, no aceptación de las normas, desafiar al adulto y molestar al grupo clase entre otras. Las maestras de ambas clases, han sido tipificadas según su estilo de disciplina docente, como asertivas.

3.2. Variables e instrumentos

Para realizar esta investigación se han utilizado cinco instrumentos:

⇒ *Entrevista individual* (Monks y Ortega, 2005), que nos permite identificar los roles de agresor, víctima, defensor e espectador de sus iguales a través de la autonominación y la nominación por los iguales y determinar los tipos de agresión injustificada. Este instrumento se ha utilizado en estudios en Reino Unido, España,

Italia y Chile (Cerda et al., 2012; Monks y Ortega, 2005; Monks et al., 2003; Monks et al., 2002; Monks et al., 2011), está compuesto por una serie de 4 viñetas que describen cuatro situaciones de agresividad, que se presentan al niño en el siguiente orden: 1) agresión directa relacional, el dibujo plasma una situación de exclusión social donde un niño dice a otro que él no puede jugar; 2) agresión física directa, el dibujo retrata una situación donde un niño pega, golpea, empuja a otro u otra; 3) agresión relacional indirecta, el dibujo simboliza a un niño que levanta y distribuye rumores sobre otro; y, 4) agresión verbal directa, el dibujo ejemplifica a un niño que grita e insulta a otro. Estas cuatro viñetas, forman un recurso de contextualización para el desarrollo de la entrevista: ¿Qué es lo que ves en esta imagen?; ¿Qué están haciendo los niños?; ¿Hay alguien en tu clase que haga esto?; ¿Hay alguien más que hace esto?; ¿A quién le hacen esto?; ¿Y tú, haces esto?; ¿A ti te hacen esto?; Si tú vieras esta situación, ¿Qué harías?; Y tus compañeros ¿Qué harían?. Por otro lado, se le pregunta por las estrategias que usan para afrontar la agresión, utilizando el siguiente procedimiento: se les mostraba una serie de 6 viñetas –instrumento de Kochenderfer y Ladd (1996)– en las que se describen, respectivamente, 6 estrategias ante la agresión: 1) devolver el ataque; 2) salir corriendo; 3) buscar la ayuda de un amigo; 4) llorar; 5) rendirse, ceder ante la agresión; y 6) hablar con un adulto. Se les pregunta sobre lo que harían aquellos personajes que habían sido nominados como víctimas ante cada tipo de agresión. Si decían varias estrategias se les preguntaba por cuál de ellas era la más frecuente.

- ⇒ *Cuestionario para docentes* (Monks y Ortega, 2005), para que valoren a el alumno en términos de sociabilidad y de desarrollo físico con una escala Likert de 1 a 5, desde “muy poco sociable” a “muy sociable”, y de “muy débil” a “muy fuerte”.
- ⇒ *Escala de Observación en Educación Infantil (EOEI)* (Benítez, Pichardo, García, Fernández, Justicia y Fernández, 2011b; Fernández et al., 2010). El docente y la maestra en prácticas cumplimentan para cada alumno, la adaptación traducida y versionada al español del PKBS-2 (Merrell, 2002). Se trata de una escala Likert con productos entre 0 (nunca) y 3 (con frecuencia); que incluye una escala de competencia que está conformada por tres subescalas: cooperación social (12 ítems), interacción social (11 ítems) e independencia social (11 ítems); y una de comportamiento antisocial: exteriorización de problemas (27 ítems) e interiorización de problemas (15 ítems).

- ⇒ *Aplicación informática “Habilidades Sociales”* (Navarro, Ruiz, Alcalde, Madrazo y Amar, 2004), que valora conductas relacionadas con la competencia social y el reconocimiento de emociones en Educación Infantil. Se muestra al alumno 26 elementos, con diferentes escenarios que sirven para valorar su capacidad para excluir situaciones asertivas y su respuesta personal a los procedimientos de dichas situaciones; y, 8 ítems que computan el reconocimiento de emociones.
- ⇒ *Registro de observación de los conflictos (ad hoc)*: tipo y descripción, antecedentes y causas, lugar, manifestaciones típicas, actores, qué hacen los demás compañeros, consecuencias y resolución.

3.3. Procedimiento

Para poder realizar la investigación, se comenzó solicitando el permiso para la participación de los menores y los docentes, tanto al equipo directivo del centro, como a los padres, a los que se les envió una nota informativa explicándoles los objetivos de la investigación y explicitando que podían rehusar la participación en el mismo (Anexo I), en ningún caso se plantearon problemas y todos los padres dieron su consentimiento.

Antes de comenzar la recogida de datos, en ambos grupos, esperamos un periodo de dos semanas, para la familiarización con los niños. Después durante unas tres semanas –con cada grupo– se ha recogido la información, en primer lugar, se ha usado la aplicación individual de las habilidades sociales, en segundo lugar, la entrevista individual y, por último, los docentes han cumplimentado el EOEI. Los conflictos han sido registrados diariamente, por la maestra de prácticas (Anexo II).

3.4. Diseño y análisis de resultados

Se ha utilizado un diseño transversal y un método de tipo cuantitativo no experimental. Hemos analizado la agresividad injustificada dentro del contexto social natural en el que se manifiesta, por tanto, con poca intervención de los investigadores.

Los datos recogidos fueron tratados con el paquete estadístico SPSS versión 22.0 para Windows. Para conocer la distribución de los resultados se calcularon los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) y las frecuencias. Para comprobar si existían diferencias significativas se utilizó la prueba no paramétrica test de chi-cuadrado de Pearson (χ^2).

4. RESULTADOS

En función del criterio de clasificación de roles (Salmivalli et al., 1996), se observa que el 100% de los niños tiene un rol claramente definido, asignado por sus iguales, y además, solamente un niño de 3 años no se atribuye a sí mismo un rol (4%) (Tabla 1). Así, según las nominaciones de los pares, de los 25 niños de 3 años, 5 son agresores, 2 son víctimas y 18 espectadores y de los 26 de 5 años, 8 agresores, 4 víctimas y 14 espectadores. El rol predominante en ambos grupos es el de espectador (72% y 53.8%). Si comparamos la heteronominación con la autonominación en 3 años, podemos observar diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2(8)= 34.37$, $p<.001$), ya que los niños nominados como agresores no se identifican a sí mismos con ese rol, sino como *probullying* o colaborador (24.0%) y uno no se identifica en ningún rol; los nominados como víctimas, una sí se identifica como tal y la otra como *províctima*, y la mayoría de los espectadores se identifican como tales, el resto como *províctima* o *probullying*.

En el grupo de 5 años, también, encontramos diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2(8) = 52.0$, $p<.001$), así, de los agresores nominados el 11.5% se identifican como tal, y el resto como *probullying* o colaborador en un 19.2%; de las víctimas, el 11.5% se identifican con el rol, y el resto como *províctimas*; y los espectadores se identifican todos como espectadores.

Tabla 1

Comparación entre las hetero y autonominaciones en 3 y 5 años

ROL	3 años						5 años					
	Hetero		Auto		χ^2	gl	Hetero		Auto		χ^2	gl
	N	%	N	%			N	%	N	%		
Ninguno	0	0	1	4	34.54***	8	0	0	0	0	52.00***	8
Agresor	5	20	0	0			8	20.8	3	11.5		
Víctima	2	8	1	4			4	15.4	3	11.5		
Espectador	18	72	15	60			14	53.8	14	53.8		
Províctima	0	0	2	8			0	0	1	3.8		
Proagresor	0	0	6	24	0	0	5	19.2				

Nota: Hetero= Heteronominación; Auto= Autonominación * $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$

Atendiendo a la variable sexo (Tabla 2), se pone de manifiesto que las niñas de 3 años son más nominadas en el rol de espectadoras que los niños, y también, en el de víctimas; en cambio, los niños lo son en el de agresor, sin embargo estas diferencias no son estadísticamente significativas ($\chi^2(2)= 3.99$, $p=.136$). En el grupo de 5 años, las niñas son más nominadas como espectadoras (86.7%), mientras que los niños lo son como agresores (7 niños vs 1 niña), y como víctimas (3 vs 1), siendo estas diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2(2) = 15.54$, $p<.001$).

Tabla 2*Comparación del rol con la variable sexo en 3 y 5 años*

ROL	3 años						5 años					
	Hombre		Mujer		χ^2	gl	Hombre		Mujer		χ^2	gl
	N	%	N	%			N	%	N	%		
Agresor	4	33.0	1	7.7			7	63.6	1	6.7		
Víctima	0	0.0	2	15.4	3.99	2	3	27.7	1	6.3	15.54***	2
Espectador	8	66.7	10	76.9			1	9.1	3	86.7		

Nota: *p<.05; ** p<.01; ***p<.001

Según el grado de sociabilidad (Tabla 3), los agresores del grupo de 3 años, son evaluados como medianamente sociables (60.0%) y muy sociables (40.0%), los espectadores fluctúan entre poco a muy sociables; en cambio, las víctimas, lo son como poco (50.0%) o muy poco sociables (50.0%); aunque, estos resultados no producen diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2(6) = 9.23$, $p = .161$). Respecto al grupo de 5 años encontramos diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2(6) = 23.75$, $p < .001$), pues las víctimas, comparándolos con los agresores, son poco sociables (50.0%) o muy poco sociables (25.0%), frente a ellos que son muy sociables (87.5%) y los espectadores son medianamente sociables (57.1%) y muy sociables (42.9%).

Tabla 3*Sociabilidad de cada rol en los dos grupos de edad*

ROL	Sociabilidad en 3 años						Sociabilidad 5 años					
	MP	P	MS	MS	χ^2	gl	MP	P	MS	MS	χ^2	gl
Agresor	0 (0)	0(0)	60(3)	40 (2)			0(0)	0(0)	12.5(1)	87.5(7)	23.75***	6
Víctima	50 (1)	50 (1)	0(0)	0 (0)	9.23	6	25(1)	50(2)	25(1)	0(0)		
Espectador	5.6 (1)	22.2(4)	33.3(6)	38.9(7)			0 (0)	0 (0)	57.1 (8)	42.9(6)		

Nota: MP= Muy poco sociable; P= poco sociable; MS= medianamente sociable; MS= Muy sociable B *p<.05; ** p<.01; ***p<.001

En cuanto al desarrollo físico (Tabla 4), en tres años existen diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2(6) = 29.24$, $p < .001$), ya que los agresores son considerados bastante fuertes (60.0%) o normales (40.0%), el 100% de las víctimas como bastante débiles y el espectador está repartido entre normal, bastante fuerte y muy fuerte. En cambio, en cinco años, las víctimas varían entre muy débil (25.0%), bastante débil (50.0%) y normal (25.0%) y los agresores como muy fuertes (75%), siendo estas diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2(8) = 29.52$, $p < .001$).

Tabla 4*Nivel de desarrollo físico de cada rol en los dos grupos de edad*

ROL	Desarrollo físico en 3 años						Desarrollo físico 5 años							
	MD	BD	N	BF	MF	χ^2	gl	MD	BD	N	BF	MF	χ^2	gl
Agresor	0(0)	0(0)	40(2)	60(3)	0(0)			0 (0)	12.5(1)	0(0)	12.5(1)	75(6)		
Víctima	0(0)	100(2)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	29.236***	6	25(1)	50(2)	25(1)	0(0)	0(0)	29.515***	8
Espectador	0(0)	0 (0)	77.8(14)	16.7(3)	5.6(1)			0 (0)	0 (0)	64.3(9)	28.6(4)	7.1(1)		

Nota: MB= muy débil; BD= bastante débil; N= normal; BF= bastante fuerte; MF= muy fuerte; *p<.05; ** p<.01; ***p<.001

Atendiendo al estatus social (Tabla 5), en tres años observamos que los agresores son controvertidos (80.0%) o promedio (20.0%), mientras que las víctimas son ignoradas (100%) y los espectadores se reparten entre 4 de los 5 estatus sociales estudiados; siendo estas diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2(6) = 16.91$, $p < .01$). En cinco años, también, se producen diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2(6) = 33.14$, $p < .001$), encontrando que los agresores, en un 75.0% son populares y 25.0% controvertidos, las víctimas a su vez promedio (50.0%) o ignoradas (50.0%) y los espectadores siendo, principalmente, promedios (92.9%).

Tabla 5

Comparación del estatus social respecto al rol en 3 y 5 años

ROL	Estatus social 3 años						Estatus social 5 años							
	P	C	Pr	I	R	χ^2	gl	P	C	Pr	I	R	χ^2	gl
Agresor	0(0)	80(4)	20(1)	0(0)	0(0)			75(6)	25(2)	0(0)	0(0)	0(0)		
Víctima	0(0)	0(0)	0(0)	100(2)	0(0)	16.91**	6	0(0)	0(0)	50(2)	50(2)	0(0)	33.137***	6
Espectador	33.3(6)	16.7(3)	33.3(6)	16.7(3)	0(0)			7.1(1)	0(0)	92.9(13)	0(0)	0(0)		

Nota: P= popular, C= controvertido, Pr= promedio, I= ignorado; R= rechazado; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

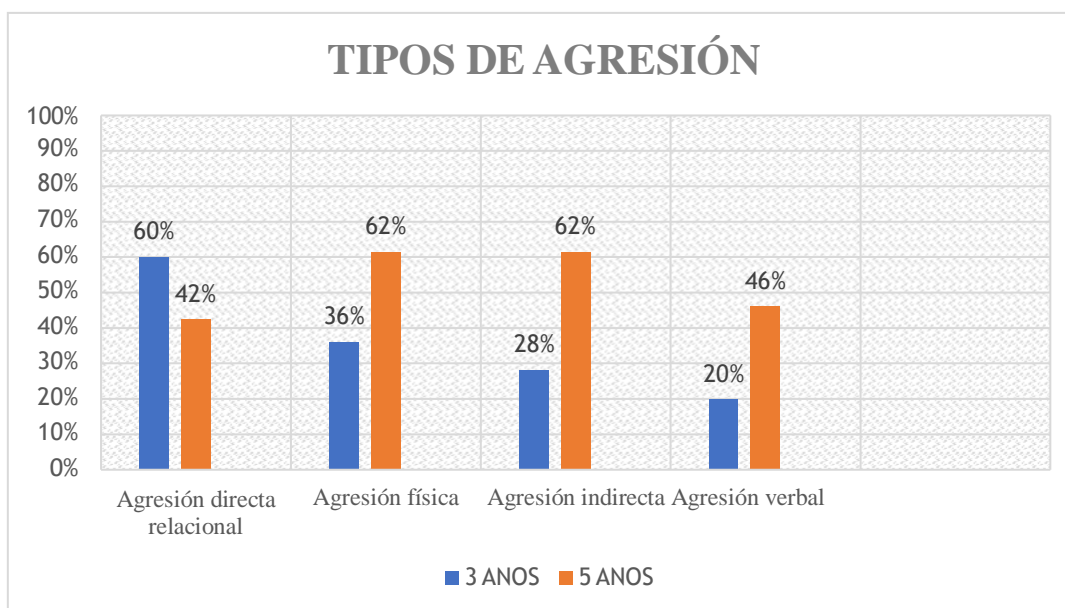
En función de la Habilidades Sociales, para el grupo de 3 años, no encontramos diferencias estadísticamente significativas ni en el número de aciertos ($\chi^2(18) = 19.61$, $p = .355$), ni en el de errores ($\chi^2(18) = 19.61$, $p = .355$), ni en la frecuencia (No, $\chi^2(14) = 19.44$, $p = .149$; A veces, $\chi^2(16) = 12.99$, $p = .043$; Sí, $\chi^2(16) = 22.25$, $p = .135$) con la que realizan las situaciones representadas en la aplicación. En cambio, en los aciertos y errores en el reconocimiento de emociones sí encontramos diferencias estadísticamente significativas, siendo los espectadores los que más emociones aciertan, entre 6 y 8 (72.3%) [$\chi^2(10) = 24.58$, $p < .01$]; y los agresores los que más errores cometen, de 1 (60%) a 3 (40%) [$\chi^2(10) = 24.58$, $p < .05$]. Considerando la variable competencia social, no observamos diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las subescalas de competencia social (SC, $\chi^2(20) = 23.57$, $p = .262$; INT, $\chi^2(26) = 32.41$, $p = .180$; IND, $\chi^2(20) = 29.31$, $p = .082$; CS, $\chi^2(36) = 43.06$, $p = .195$), ni en la subescala Exteriorización de Problemas ($\chi^2(36) = 45.74$, $p = .128$), ni en la escala global de Incompetencia social ($\chi^2(38) = 46.81$, $p = .155$), en cambio, la subescala de Interiorización de Problemas, sí produce diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2(22) = 37.01$, $p < .001$), siendo las víctimas las que puntúan más alto, después los espectadores, y, por último, los agresores.

Atendiendo a las Habilidades Sociales, para el grupo de 5 años, no encontramos diferencias estadísticamente significativas ni en el número de aciertos ($\chi^2(10) = 13.45$, $p = .200$), ni en el de errores ($\chi^2(10) = 13.45$, $p = .200$), ni en la frecuencia (No, $\chi^2(12) = 9.35$, $p = .673$; A veces, $\chi^2(16) = 16.68$, $p = .401$; Sí, $\chi^2(20) = 28.01$, $p = .109$) con la que realizan las situaciones representadas en la aplicación. En cambio, en los aciertos [$\chi^2(4) = 10.59$, $p < .05$]; y los errores [$\chi^2(4) = 10.59$, $p < .05$]; en el reconocimiento de emociones sí encontramos diferencias estadísticamente significativas, siendo los espectadores los que más emociones reconocen (7-8) y los agresores los que más errores cometen (1-2). Considerando la variable competencia social, no observamos diferencias estadísticamente significativas (SC, $\chi^2(26) = 27.02$, $p = .408$; INT, $\chi^2(20) = 23.93$, $p = .246$; CS, $\chi^2(32) = 46.89$; EP, ($\chi^2(38) = 40.59$, $p = .357$, IP $\chi^2(26) = 37.61$, $p = .066$, IS, $\chi^2(40) = 46.89$, $p = .211$), salvo en la subescala de Independencia social, donde los espectadores son los que puntúan más alto, después los agresores y por último las víctimas [$\chi^2(16) = 29.16$, $p < .05$].

En cuanto a los tipos de agresión y su relación con la edad (Gráfica 1), observamos que en el grupo de 3 años, la que más se da es la directa relacional (60.0%), la física (36.0%), la indirecta (28.0%) y, por último, la verbal (20.0%); y, en el de 5 años la física e indirecta (61.5%), verbal (46.2%) y directa relacional (42.3%); encontrando diferencias estadísticamente significativas únicamente en la agresión verbal, que es más utilizada por los niños mayores [$\chi^2(1) = 3.92$, $p < .05$].

Gráfica 1

Tipos de agresión en 3 y 5 años



Según el sexo, en el grupo de 3 años, no encontramos diferencias estadísticamente significativas ni en la agresión relacional (58.3% hombres vs 61.5% mujeres) [$\chi^2(1)=.027$, $p=.870$]; ni en la física (33.3% hombres vs 38.5% mujeres) [$\chi^2(1)=.071$, $p=.790$]; ni en la indirecta (16.7% hombres vs 38.5% mujeres) [$\chi^2(1)=1.47$, $p=.225$]; ni en la verbal (25.0% hombres vs 15.4% mujeres) [$\chi^2(1)=.361$, $p=.548$]. Y en el grupo de 5 años, tampoco, observamos diferencias estadísticamente significativas en la directa relacional (45.5% hombres vs 40.0% mujeres) [$\chi^2(1)=.077$, $p=.781$]; ni en la física (72.7% hombres vs 53.3% mujeres) [$\chi^2(1)=1.01$, $p=.315$]; ni en la agresión indirecta (72.7% hombres vs 53.3% mujeres) [$\chi^2(1)=1.01$, $p=.315$]; ni en la agresión verbal (54.5% hombres vs 40% mujeres) [$\chi^2(1)=.540$, $p=.462$].

En función del rol (A= agresor, V= víctima, E= espectador) según las nominaciones de los iguales, en el grupo de 3 años, no encontramos diferencias estadísticamente significativas ni en la agresión directa relacional (40.0% A, 50.0% V y 66.7% E) [$\chi^2(2)=1.25$, $p=.535$]; ni en la física (20.0% A, 50.0% V y 38.9% E) [$\chi^2(2)=.791$, $p=.673$]; ni en la indirecta (0.0% A, 0.0% V y 38.9% E) [$\chi^2(2)=3.78$, $p=.151$]; ni en la verbal (40.0% A, 0.0% V y 16.7% E) [$\chi^2(2)=1.88$, $p=.392$]. Y en el grupo de 5 años, tampoco, observamos diferencias estadísticamente significativas en la directa relacional (62.5% A, 0.0% V y 42.9% E) [$\chi^2(2)=4.27$, $p=.118$]; ni en la física (75.0% A, 75.0% V y 50.0% E) [$\chi^2(2)=1.71$, $p=.426$]; ni en la indirecta (75.0% A, 75.0% V y 50.0% E) [$\chi^2(2)=1.71$, $p=.426$]; ni en la verbal (62.5% A, 50.0% V y 35.7% E) [$\chi^2(2)=1.50$, $p=.473$].

Atendiendo a las autonominaciones (A= agresor, V= víctima, E= espectador, PV= províctima, PB= probullying, N= ninguno), no hallamos diferencias estadísticamente significativas ni en la agresión directa relacional (100.0% V, 60.0% E, 50.0% PV, 66.7% PB y 100.0% N) [$\chi^2(4)=2.36$, $p=.670$]; ni en la física (100.0% V, 40.0% E, 0.0% PV, 33.3% PB y 0.0% N) [$\chi^2(4)=3.59$, $p=.465$]; ni en la indirecta (0.0% V, 40.0% E, 0.0% PV, 16.7% PB y 0.0% N) [$\chi^2(4)=3.01$, $p=.556$]; ni en la verbal (0.0% V, 20.0% E, 0.0% PV, 33.3% PB y 0.0% N) [$\chi^2(4)=1.67$, $p=.797$]. Y en el grupo de 5 años, tampoco, observamos diferencias estadísticamente significativas en la directa relacional (66.7% A, 0.0% V y 42.9% E, 0.0% PV, 33.3% PB) [$\chi^2(4)=4.31$, $p=.366$]; ni en la física (66.7% A, 66.7% V, 50.0% E, 100.0% PV, 80.0% PB) [$\chi^2(4)=2.20$, $p=.699$]; ni en la indirecta

(33.3% A, 66.7% V, 50.0% E, 100.0% PV, 100.0% PB) [$\chi^2(4)=5.58$, $p=.233$]; ni en la verbal (66.7% A, 66.7% V, 35.7% E, 0.0% PV, 60.0% PB) [$\chi^2(4)=2.87$, $p=.579$].

Respecto a la cuestión *qué crees que haría ese niño ante cada tipo de agresión* (Tabla 6), los niños de 3 años consideran que para la agresión directa relacional utilizarían como estrategia de afrontamiento, principalmente, hablar con el adulto (52.0%), para la agresión física, hablar con el adulto y llorar (28.0%), agresión indirecta, hablar con el adulto (36.0%) y verbal, hablar con el adulto (36.0%). Y atendiendo a la pregunta *qué harías tú*, utilizarían, principalmente, la estrategia hablar con el adulto.

Tabla 6

Estrategias afrontamiento en 3 años (porcentajes)

Tipos	Ninguna		Hablar con adulto		Llorar		Buscar un amigo		Devolver ataque		Salir corriendo	
	Personaje	Niño	Personaje	Niño	Personaje	Niño	Personaje	Niño	Personaje	Niño	Personaje	Niño
Directa relacional	0	24	52	56	16	0	8	4	16	8	8	4
Física	0	20	28	52	28	0	0	8	20	8	24	12
Indirecta	0	20	36	32	16	0	24	32	20	16	4	0
Verbal	8	32	28	48	36	0	0	12	20	0	8	8

Por su parte, el grupo de 5 años (Tabla 7) considera que tanto el personaje como ellos, utilizarían, principalmente, como estrategia de afrontamiento para todos los tipos de agresiones la de hablar con un adulto y la de buscar un amigo. Y no observamos diferencias estadísticamente significativas en función de la edad.

Tabla 7

Estrategias afrontamiento en 5 años (porcentajes)

Tipos	Ninguna		Hablar con adulto		Llorar		Buscar un amigo		Devolver ataque		Salir corriendo	
	Personaje	Niño	Personaje	Niño	Personaje	Niño	Personaje	Niño	Personaje	Niño	Personaje	Niño
Directa relacional	11.5	3.8	69.2	76.9	3.8	0	11.5	19.2	0	0	3.8	0
Física	0	0	38.5	57.7	23.1	0	19.2	42.3	7.7	0	11.5	0
Indirecta	0	0	46.2	57.7	11.5	0	26.9	42.3	0	0	15.4	0
Verbal	7.7	15.4	30.8	61.5	15.4	0	23.1	23.1	11.5	0	11.5	0

Combinando las estrategias de afrontamiento y la edad, en el grupo de 3 años, no observamos diferencias estadísticamente significativas ni en función del sexo, ni la autonominación, ni en los roles, a excepción de en la agresión indirecta [$\chi^2(8)=17.91$, $p<.05$], donde los agresores son los que más señalan que el personaje buscaría la ayuda de un amigo (60% A, 0.0% V y 16.7% E) o llorarían (20% A, 0% V y 16.7% E); en

cambio las víctimas son las que más señalan que saldrían corriendo (0.0% A, 50.0% V y 0.0% E); y los espectadores consideran que devolverían el ataque (0.0% A, 0.0% V y 27.8% E). Y en el de 5 años, tampoco, hallamos diferencias estadísticamente significativas ni en función del sexo, ni en los roles, ni la autonominación, a excepción de en la agresión física [$\chi^2(16)=31.23$, $p<.05$], donde los agresores son los que más señalan que el personaje lloraría (33.3% A, 0.0% V, 28.6% E, 0.0% PV y 20.0% PB).

Finalmente, el registro de observación nos permite constatar que en ambas clases se producen conflictos. En la clase de 3 años se ha registrado un total de 30, 19 derivados de las relaciones entre iguales, 2 de las relaciones jerárquicas entre adulto y niño y 9 relacionados con la violación de normas relativas a las relaciones interpersonales. Por su parte, en la clase de 5 años se han constatado un total de 50 conflictos, 20 derivados de las relaciones entre iguales, 25 de las relaciones jerárquicas entre adulto y niño y 5 relacionados con la violación de normas relativas a las relaciones interpersonales.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En las dos aulas de 3 y 5 analizadas, se producen diariamente conflictos, que cuando no son apropiadamente resueltos, pueden derivar en la aparición de la prepotencia, el abuso (Ortega y Mora, 1997) y la agresividad injustificada, en Educación Infantil. De hecho, a todos los niños sus compañeros les han reconocido un rol y el 96% ha sido capaz de autonominarse a sí mismos. Como cabía esperar el rol predominante es el de espectador (72% y 53.8%), al igual que en los estudios previos (Cerdeña et al., 2012; Monks et al., 2002; Monks et al., 2003; Ortega y Monks, 2005). En cuanto al rol de agresor, encontramos una mayor prevalencia, que en los estudios previos españoles (Monks, Ortega et al., 2002; Ortega y Monks, 2005), ellos hallaron, un 12% frente al 20%, en 3 años y al 20.8%, en 5 del nuestro; en cambio los porcentajes son muy semejantes en el caso de las víctimas de 5 años (15.4%), y si son más bajos en las de 3 (8%).

También, se confirman los estudios previos (Cerdeña et al., 2012; Monks, Ortega et al., 2003; Ortega y Monks, 2005; Ostrov y Keating, 2004; Salmivelli et al. 1996; Sutton y Smith, 1999), en que son los niños los más nominados en el rol de agresor y las niñas en el rol de espectadoras o defensoras. Y en cuanto a las víctimas, todas las de 3 años, son de sexo femenino, en cambio en 5 años, lo son mayoritariamente del masculino.

El perfil de víctima que obtenemos en nuestro estudio, no concuerda con el descrito por Ortega y Monks (2005), pues nuestra víctima es considerada por sus docentes, como bastante débil, con baja sociabilidad y que puntúa alto en internalización de problemas, y por sus iguales, como ignoradas en 3 años, y promedio o ignoradas en 5 años.

En cuanto a los agresores infantiles, de ambos grupos de edad, son descritos como medianamente o muy sociables, bastante o muy fuertes, y como controvertidos en 3 años y populares para 5 años. Estos resultados, confirman el supuesto de estudios previos (Lagersetz et al., 1982; Olweus, 1978, 1993a, 1993b 1999) que considera que los agresores son físicamente más fuertes que sus iguales. Además, coinciden con los de Ortega y Monks (2005), pues los docentes puntuaron alto en desarrollo social a los nominados como agresores. Y se confirma, que los niños pequeños censuran más la agresión que los mayores, como en los estudios de Menesini, Eslea, Smith, Genta, Giannetti, Fonzi y Costabile (1997).

Respecto a los tipos de agresión, encontramos que en 3 años, la que más se da es la directa relacional (60.0%), física (36.0%), indirecta (28.0%) y verbal (20.0%), y, en 5 años, la física e indirecta (61.5%), verbal (46.2%) y directa relacional (42.3%); resultados que no concuerdan con los de Cerda et al. (2012) y Ortega y Monks (2005). Además, en nuestro estudio no encontramos diferencias estadísticamente significativas ni en función del rol, del sexo, ni en la auto y heteronominaciones, como sí ocurre en estudios anteriores (Cerda et al., 2012; Ortega y Monks, 2005).

Finalmente, en cuanto a las estrategias de afrontamiento, nuestros resultados coinciden con los de Cerda et al. (2012), Monks et al. (2003); Ortega y Monks (2005), pues los niños para enfrentar las diferentes situaciones de agresión, señalan principalmente, buscar ayuda o informar de la situación a un adulto significativo, pues confían en que éste va intentar poner fin a la situación de agresión, otorgando ayuda a la víctima y, probablemente, sancionando al agresor; pero, no se ajustan de ninguna manera a los de Kochenderfer y Ladd (1996), en el cual los niños, principalmente, tendrían antes que nada a devolver la agresión.

A lo largo de nuestro estudio, hemos constatado que la agresividad injustificada está presente desde las primeras edades, y como señala Rodríguez Piedra (2006), suele ser tolerada y justificada. Martín et al. (2003), sostienen que el objetivo de toda intervención, prevenir o intervenir ante la violencia, debe ser la mejora de la convivencia. Una convivencia entendida no como ausencia de conflictos, sino como

presencia de unas relaciones personales que contribuyan a un clima positivo, en el que la resolución de los problemas permita mejorar a las personas y a la institución.

Se sabe que es de vital importancia en todos los conflictos o problemas que sucedan y se generen en el aula, proponer cuanto antes medidas preventivas, ya que los niños de edades infantiles necesitan rutinas muy marcadas para saber en todo momento qué hacer o cómo actuar. En cuanto a la resolución de problemas y/o conflictos, si los enseñamos/ayudamos a cómo resolverlos podremos en un futuro formar personas en el respeto, en valores, en la tolerancia, etc.

Así, siguiendo a García (1997), proponemos como medidas preventivas: generar actitudes negativas hacia la agresión, hacer conscientes a alumnos y docentes de la importancia y los efectos negativos del matonismo; y a nivel individual: favorecer la toma de la perspectiva cognitiva del otro y la percepción objetiva de estímulos. Y utilizar técnicas de resolución de problemas y dinámicas de grupo y relajación, dirigidas a agresores y a víctimas. Estos y otros aspectos son trabajados por programas preventivos en Educación Infantil como los de Garaigordobil y Fagoaza (2006), Cerezo (2009) o Alba (2013), medidas como estas, pretenden reducir los episodios de agresividad injustificada y que no deriven en el fenómeno del maltrato entre iguales a partir de Primaria.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba, G. (2013). *El programa Aprender a Convivir, la mejora de la competencia social y la reducción de los problemas de conducta en Educación Infantil y Primaria*. (Tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada.
- Albaladejo, N. (2011). *Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria*. Tesis no publicada. Universidad de Alicante: Alicante. Recuperado de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/24847/1/Tesis_Albaladejo.pdf
- Balsells, M. A. (2003). *La infancia en riesgo social desde la sociedad del bienestar*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Bausela, E. (2008). Estrategias para prevenir el bullying en las aulas. *Intervención Psicosocial*, 17(3), 369-370. ISSN: 1132-0559. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1798/179814023011.pdf>
- Cerda, G, Ortega, R. y Monks, C. (2012). La agresión injustificada como antecedentes del acoso entre iguales: una investigación en Escuelas Infantiles de Chile.

- Investigación en la Escuela*, 78, 55-68. ISSN-e 2443-9991 Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4126614>
- Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de caso de víctima-provocador. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 27-34.
- Cerezo, F. (2009). *La violencia en las aulas: análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Clémence, A. (2001). Violence and security at school: The situation in Switzerland. En E. Debarbirux y C. Blaya, (Dir.), *Violence in schools. Ten approaches in Europe*. Iaay-les-Moulineaux. (Fr.): ESF editeur.
- Crick, N. R., Casas, J. F. y Ku, H. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Development Psychology*, 35, 367-385.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2007). Violencia escolar; claves para comprenderlo y afrontarla. *Escuela abierta*, 10, 77-89.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). Violencia en la escuela i. Porqué se produce la violencia escolar y como prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.
- Fernández, M., Benítez, J. L., Pichardo, M. C., Fernández, E., Justicia, F., García, T., Alba, G. (2010). Análisis factorial confirmatorio de las subescalas del PKBS-2, para la evaluación de las habilidades sociales y los problemas de conducta, en educación infantil. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(22), 1229-1252.
- Garaigordobil, M. y Fagoaza, J.M. (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares: evaluación de programas de intervención para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: MEC, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- García-Bacete, F. (2006). La Identificación de los alumnos rechazados. Comparación de métodos sociométricos de nominaciones bidimensionales. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (4). 437-451.
- Kochenderfer, B.J. y Ladd, G.W. (1996). Peer victimization: ¿cause or consequence of school maladjustment?. *Child Development*, 67, 1.305-1.317.
- Ladd, G.W. y Burgess, K.B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70, 910-929.

- Lansford, J., Dodge, K., Pettit, G., Bates, J., Crozier, J. y Kaplow, J. (2002). Archives of Pediatrics & Adolescent. *Medicine*, 156, 824-830.
- Lucena, R. (2004). *Variables personales, familiares y escolares que influyen en el maltrato entre iguales*. Tesis doctoral no publicada. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Mineduc-ideas, (2005). *Estudio de convivencia escolar. Las opiniones de estudiantes y docentes a nivel nacional*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación/UNESCO.
- Mineduc-Ministerio del Interior (2006). *Presentación y análisis de resultados del Primer estudio nacional de Violencia en el Ámbito Escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Monks, C.P.; Ortega, R. y Torrado, E. (2002). Unjustified aggression in a spanish preschool. *Aggressive behavior*, 28, 458-476.
- Monks, C.P., Palermiti, A., Ortega, R. y Costabile, A. (2011). Peer-victimisation in preschools: a cross-national comparison of England, Spain and Italy. *Spanish Journal of Psychology*, 14 (1), 129-140.
- Monks, C.P., Smith, P.K. y Swettenham, J. (2003). Aggressors, victims and defenders in preschool: peer, self and teacher reports. *merrill-palmer quarterly*, 49, 453-469.
- Monks, C.P., Smith, P.K. y Swettenham, J. (2005). The Psychological Correlates of Peer Victimization in Preschool: Social Cognitive Skills, Executive Function and Attachment Profiles. *Aggressive Behavior*, 31, 571-588.
- Muñoz, M. y Fragueiro, M. (2013). Sobre el maltrato entre iguales. Algunas propuestas de intervención. *Escuela abierta*, 16, 35-49. SSN: 1138-6908. Recuperado de http://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea16_pdf/mu%C3%B1oz%2035-49.pdf
- Navarro, J.I., Ruiz, G., Alcalde, C., Marchena, E. y Amar, J, R. (2004). Programa de Habilidades Sociales. Universidad de Cádiz: Departamento de psicología. Recuperado de: <http://hum634.uca.es/material>
- Olweus, D. (1993a). Victimization by peers: antecedent and longterm outcomes. En K. H. Rubin y J. B. Asendorf (Eds.): *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Olweus, D. (1993b). *Bullying al school: What we know ant what we can do*. Oxford: Blackwells. Trad. esp.: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (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., Monks, C. y Romera, E. (2013) Agresión injustificada entre preescolares: una revisión. *Psicothema*, 17(3), 453-458. Recuperado de: <http://observatorioperu.com/Libros%20del%20Observatorio/Libro%20Bullying%20Opiniones%20Reunidas%20Completo.pdf#page=12>
- Peñalva, A. (2012). Prevención de la violencia entre iguales desde la infancia, a través de la educación emocional. En F. Guerra, R. García-Ruiz, N. González, P. Renes y A. Castro (Coords.), *Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Perren, S. y Alsaker, F.D. (2006). Social behaviour and peer relationship of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57.
- Rieffe, C., Meerum-Terwogt, M. y Cowan, R. (2005) Children's understanding of Mental States as causes of emotions. *Infant and Child Development*, 14, 259-272.
- Rodríguez Piedra, R. (2006). Niños contra niños: el bullying como trastorno emergente. *Anales de Pediatría*, 64(2), 162-166.
- Rubin, K.H., Coplan, R.J., Fox, N.A., y Calkins, S.D. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Development and Psychopathology*, 7, 49-62.
- Rubin, K.H., Nelson, L. J., Hastings, P., y Asendo, J. (1999). Transaction between parents' perceptions of their children's shyness and their parenting styles. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 937-957.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K.M.J., 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 Behaviour*, 22, 1-15.
- Subijana, J. (2007). El acoso escolar. Un apunte victimológico. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminológica*, 09-03, 1-32.

- Sutton, J. y Smith, P.K. (1999). Bullying as a group process: an adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behaviour*, 25, 87-111.
- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o bullying. Una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 13-20. Chile. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062008000100002>.
- Troy, M. & Sroufe, L. (1987). Victimization among preschoolers: The role of attachment relationship history. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26(2), 166-172.
- Wellman, H. M., Cross, D., Watson, J. (2001). Children's understanding of their own and others. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 201–208.

ANEXO II. EJEMPLO DE REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LOS CONFLICTOS DEL AULA

CLASE DE 3 AÑOS

- Fecha: 20/02/17
- Tipo de conflicto: pelea por los juguetes
- Descripción: han sido varios sucesos por choques y enfrentamiento de que varios niños querían el mismo juguete
- Antecedentes/causas: los dos niños quieren el mismo juguete
- Actores: niña de 3(R) y niño de 3(A)
- Los demás compañeros: ignoraban el hecho y prestaban atención a cómo les llamaban la atención
- Lugar: en el juego libre/simbólico
- Manifestaciones típicas: la niña responde llorando, no acepta compartir los juguetes con los otros niños
- Consecuencias: primero, la maestra de prácticas, habla con la niña para hacerla entender que hay que compartir, pero cuando el conflicto se repite, retiro el juguete y ella se queda llorando y al otro niño le convenzo para que juegue con otra cosa.
- Resolución: los niños no resolvieron el conflicto y la maestra no hace nada, lo resuelve la alumna de prácticas resolviéndolo primero, intentando que compartieran el juguete, diciéndoles que se lo prestaran un ratito cada uno y como no había solución el juguete fue retirado y se les pidió que jugaran con otros juguetes del aula.