



---

**Universidad de Valladolid**

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Infantil

TRABAJO FIN DE GRADO

# **EL ACOSO EN PREESCOLAR**

Presentado por Gema Sanz Ruiz

Tutelado por: Rosa Larena Fernández

Soria, 28/6/2016

**Resumen:**

Hoy en día, un alto porcentaje de escolares sufre acoso en sus centros. Este proceso tiene su comienzo desde las edades más tempranas, justo cuando comienzan a mantener relaciones con otros miembros de la sociedad. Se puede llamar acoso al acto por el cual una víctima sufre reiteradas veces y de forma intencional cualquier tipo de agresión; este acoso no posee las mismas características en las distintas etapas educativas. A raíz de este fenómeno se pueden llegar a producir rechazos, exclusiones, intimidaciones o incluso la asunción de roles, los cuales muchas veces son asumidos inconscientemente porque los niños creen que es lo normal. Además en la edad de preescolar los niños no saben distinguir las intenciones de sus iguales, ya sean perjudiciales o beneficiosas. Por las numerosas consecuencias que conlleva que un niño sufra acoso, debemos fomentar que los propios alumnos sean quienes no participen de forma presencial en los acosos, quienes apoyen a las víctimas e incluso quienes sean capaces de crear un diálogo para su solución. Además, en la actualidad, se han desarrollado métodos y programas innovadores que previenen estos conflictos con la colaboración de toda una comunidad.

Palabras clave: educación infantil, socialización preventiva del acoso entre iguales, violencia cero desde los cero años, diálogo y cooperación

**Abstract:**

Today, a high percentage of schoolchildren suffer bullying in their schools. This process has its beginning from the earliest ages, just when they begin to maintain relationships with other members of society. Bullying can be defined as the act by a victim suffers repeatedly and intentionally any kind of aggression; the kind of bullying changes throughout education stages. As a result of this phenomenon, can be produce rejection, exclusion, intimidation or even the taking of roles, which are often taken unconsciously because children believe that it is the rule. Also at preschool age, children are not able to distinguish the intentions of their peers, whether harmful or beneficial. Because of the large number of consequences that lead a child to suffer harassment, we must encourage students, not to take part in this kind of situations, support victims and even be able to create a dialogue for resolution. Moreover, at present, they have been developed innovative methods and programs that prevent these conflicts with the collaboration of the whole community.

Key words: childhood education, preventive socialization of peer bullying, violence zero from zero years, dialogue and cooperation.

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>1</b>
<b>1. OBJETIVOS</b> .....	<b>4</b>
<b>2. METODOLOGÍA</b> .....	<b>5</b>
<b>3. MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>6</b>
3.1 APORTACIONES INTERDISCIPLINARES SOBRE LA SOCIALIZACIÓN.....	6
3.1.1 <i>Etapas de desarrollo cognitivo</i> .....	6
3.1.2 <i>El acoso entre iguales como proceso de socialización. Interacción y dialogo</i>	7
3.2. CONCEPTUALIZACIÓN DEL ACOSO ENTRE IGUALES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL.....	9
3.2.1 <i>Concepto de acoso entre iguales</i> .....	9
3.2.2 <i>El acoso en la Educación Infantil</i> .....	10
3.3. TIPOS DE AGRESIONES .....	11
3.4 ROLES QUE SE ESTABLECEN EN EL ACOSO ENTRE IGUALES .....	12
3.4.1 <i>Agresor</i> .....	13
3.4.2 <i>Victima</i> .....	13
3.5 METODOLOGÍAS UTILIZADAS EN EL ESTUDIO DEL ACOSO EN PREESCOLAR .....	14
3.5.1 <i>Visionado de diferentes viñetas donde aparecen situaciones agresivas</i> .....	14
3.5.2 <i>Observación del alumnado</i> .....	15
3.5.3 <i>Creación de situaciones conflictivas</i> .....	16
3.5.4 <i>Uso de diferentes recursos y materiales</i> .....	16
3.6 TRATAMIENTO DEL ACOSO EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA.....	17
<b>4. ACTUACIONES PARA LA PREVENCIÓN DEL ACOSO ENTRE IGUALES</b> 19	
4.1 GUÍA DEL CENTRO DE ESTUDIOS YALE.....	19
4.2 PROGRAMA FAST .....	21
4.3 MODELO DIALÓGICO DE PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.....	21
4.4 OTRAS ACTUACIONES PARA PREVENIR LA INTIMIDACIÓN .....	23
<b>5. DISCUSIÓN</b> .....	<b>24</b>
<b>6. CONCLUSIONES</b> .....	<b>27</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>29</b>

# INTRODUCCIÓN

La temática del acoso entre iguales no es algo nuevo ya que empezó a trabajarse en la década de los años setenta del siglo XX. En este sentido, Dan Olweus es uno de los pioneros en el estudio del acoso escolar. Ha publicado varios libros en los que analiza las causas del bullying y los métodos más eficaces para prevenirlo.

Sin embargo, pese a que ya hace cuatro décadas que se estudió esta temática, en la actualidad, siguen existiendo e incrementándose los casos de acoso entre iguales. Según la Fundación ANAR (Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo), las llamadas telefónicas realizadas por menores afectados han aumentado, en 2015, en un 75% y se han multiplicado por cuatro desde el año 2009<sup>1</sup>.

Teniendo en cuenta lo anterior, he escogido el tema del acoso entre iguales en educación infantil porque me preocupa que en esta etapa, como indican Perren y Alsaker (2006) y Ostrov (2008), las niñas y los niños empiezan a establecer relaciones y conductas donde aparecen situaciones de poder y agresividad que pueden convertirse, con posterioridad, en bullying. Por ello, tanto el acoso como el rechazo entre iguales debe ser examinado exhaustivamente en el entorno de la escuela, porque estos aspectos perduran en el tiempo, es decir, aunque desaparecen en algún momento de la vida del niño, es posible que vuelva a darse de nuevo al cabo de los años. Otro motivo por el que debe ser examinado es por la cantidad de consecuencias negativas que conlleva en las niñas y niños, como bajo rendimiento, cefaleas, náuseas, entre otras (Villanueva, Clemente y García, 2002).

Por otro lado, aunque en preescolar hay pocos estudios sobre esta temática, ya que hay una dificultad metodológica a la hora de recoger la información (Ortega y Monks, 2012), es importante conocer las diferentes propuestas porque, como indica Monks (2000) es en estas edades cuando se comienzan a desarrollar los roles del acosador dentro de las relaciones sociales.

Por todo lo dicho anteriormente, pienso que los docentes debemos ser conscientes de que se están dando agresiones en la etapa de la primera infancia y que es necesario conocer e implementar las actuaciones y estrategias que ayuden a prevenirlas.

---

<sup>1</sup> Esta información está disponible en: <http://www.anar.org/los-casos-de-acoso-escolar-atendidos-por-el-telefono-anar-aumentaron-cerca-de-un-75-en-el-ultimo-ano/>

Respecto a la estructura de mi trabajo he de decir que queda dividida en diferentes apartados:

En el primero indico los objetivos a conseguir con la temática escogida. En el segundo apartado expongo la metodología que he usado para acceder a toda la información necesaria para poder realizar toda la fundamentación teórica. En el tercero muestro la información más relevante, empezando así con una introducción sobre el desarrollo cognitivo de los niños, la socialización y el dialogo, tras ello muestro todo lo que se refiere al acoso a nivel general, es decir, el acoso entre iguales enlazado con el aprendizaje, la sociedad, la mente, la cultura y el desarrollo cognitivo. Tras ello, me he centrado más en cómo se da este fenómeno en la etapa de infantil, en la que los roles no son estables, al igual que no existe un reconocimiento de la mayoría de las acciones externas y existen muchas diferencias en cuanto a las edades posteriores. Más adelante he indagado sobre los tipos de agresiones que se producen entre iguales, los roles que aparecen en las situaciones de acoso, las metodologías que se han usado en las investigaciones realizadas para analizar este proceso. De la misma manera expongo los aspectos que se tratan en la práctica educativa para el conocimiento y prevención de éste. En el cuarto apartado hago referencia a las novedosas e innovadoras estrategias que se están desarrollando hoy en día para su prevención y eliminación. En el quinto y sexto apartado hago una pequeña discusión tratando los temas más importantes y una breve conclusión, sin olvidar una lista de referencias en las que me he basado para la realización de este trabajo.

Para finalizar esta parte, indico a continuación las competencias que desarrollo en la elaboración de este Trabajo Fin de Grado.

### COMPETENCIAS QUE SE DESARROLLAN EN ESTE TRABAJO

Respecto a las competencias que se alcanzan en la realización de este trabajo, destaco las más representativas.

#### Competencias generales:

Aplico el conocimiento y comprensión de aspectos educativos relacionados con:

a) Terminología educativa: problemas de convivencia en las aulas, procesos de aprendizaje basados en la socialización, cooperación e interacción , entre otros.

b) Características psicológicas, sociológicas y pedagógicas relacionadas con aportaciones teóricas de estos ámbitos relacionadas con aprendizaje, socialización y convivencia.

c) Aspectos curriculares de la educación infantil en consonancia con el aprendizaje, la socialización y la convivencia.

En la elaboración de este trabajo aplico conocimientos donde desarrollo competencias relacionadas con la argumentación y la resolución de problemas sobre el acoso escolar. En este sentido, planifico y propongo líneas generales sobre el aprendizaje en la socialización preventiva de la violencia en las aulas. Ello me ayuda también a ser capaz de analizar de forma crítica las diferentes propuestas y actuaciones sobre la temática del acoso y a ser capaz de integrar la información obtenida para resolver, en un futuro, los problemas educativos relacionados con la mejora de la convivencia.

Además, en este trabajo hay una profunda reflexión sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa. Para ello, he buscado información, tanto en fuentes primarias como secundarias a través del uso de recursos informáticos.

Todo ello me ayuda en la actualización de conocimientos en el ámbito socioeducativo, en la adquisición de estrategias y técnicas de aprendizaje autónomo y en la formación continua a lo largo de la vida. Además de iniciarme en un trabajo de investigación, fomento de forma directa la creatividad e innovación para solucionar aspectos que puedan surgir en mi futuro trabajo como maestra.

Un aspecto primordial es el desarrollo de valores básicos (solidaridad, justicia, no violencia, respeto, etc.) y otros en relación con la realidad social de hoy en día como la interculturalidad y la no discriminación de otros grupos sociales (incapacitados o de género)

#### Competencias específicas:

Aplico el conocimiento y comprensión de aspectos educativos relacionados con:

a) La comprensión del entorno que rodea a los escolares en el periodo de 0 a 6 años de edad, fomentando la participación entre profesores, alumnos, padres, colegios y otros agentes de la sociedad. Todo ello analizándolo con los conocimientos de la psicología evolutiva de la infancia en los periodos 0-3 y 3-6 años de edad, para una mayor comprensión de los hechos.

b) La capacidad para conocer la dimensión pedagógica entre pares, con adultos, con profesionales de la educación y con el propio centro, haciendo así posible la comprensión de la cooperación y relación entre todos los agentes sociales para un mayor bienestar y progreso.

c) El fomento y promoción entre todos los escolares de unos valores esenciales, como la no discriminación y la igualdad de oportunidades, que favorezcan la creación de situaciones cooperativas y de relación entre iguales. De la misma manera, se atiende a la importancia de contemplar las necesidades individuales de cada alumno con tranquilidad, seguridad y afecto, con el fin de conseguir un mayor bienestar individual y colectivo.

En la misma línea, es igual de importante saber detectar carencias afectivas, alimenticias y de bienestar para prevenir cualquier factor que pueda perturbar el desarrollo físico, social, afectivo y psíquico adecuado de los estudiantes.

Igualmente, adquiero capacidad para reflexionar sobre la práctica y realidad, así como en los diversos contextos de aprendizaje y convivencia en el campo de la educación. Una herramienta que utilizo para ello es conocer experiencias internacionales y modelos de experimentación innovadores que puedan contribuir y favorecer y mejorar la calidad en nuestro trabajo en los centros educativos.

Con lo dicho anteriormente, con este trabajo contribuyo a la innovación y a la mejora en la educación infantil, así como a la comprensión crítica de la realidad y a la elaboración de un informe de conclusiones que pueden ayudar a crear nuevas propuestas para alcanzar los objetivos planteados.

Con este trabajo llego a comprender que la función de la maestra/o en la educación es progresiva y debe adaptarse a los cambios sociales, científicos y pedagógicas a lo largo de la vida; siempre teniendo en cuenta y valorando las posibilidades y los límites reales que ocupan hoy en día en la sociedad, así como las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales.

## **1. OBJETIVOS**

El objetivo general de este trabajo es hacer un análisis del acoso entre iguales en la etapa de educación infantil y proponer alternativas para poder prevenirlo.

Para conseguir este objetivo general planteo los siguientes objetivos específicos:

- Situación del acoso entre iguales dentro de procesos de socialización
- Conceptualizar el acoso entre iguales, en general y en educación infantil.
- Describir las características principales del acoso entre iguales en educación infantil y los roles que se dan dentro del proceso del acoso.

- Extraer los objetivos y contenidos del currículo de educación infantil relacionados con la prevención de la violencia.
- Plantear las diferentes actuaciones que se están realizando en la prevención del acoso entre iguales.
- Conocer las distintas estrategias más importantes que se dan en la actualidad sobre la socialización preventiva de la violencia escolar.

## **2. METODOLOGÍA**

En este apartado explico la metodología que he usado a través de las diversas fuentes de información utilizadas para la realización de este trabajo fin de grado.

Mi trabajo es de carácter teórico-conceptual, ya que sitúo y argumento, tanto la temática sobre el bullying como el desarrollo de todos los conceptos considerados como necesarios para la mayor comprensión de esta temática.

De esta forma, he buscado información sobre el acoso en distintas fuentes bibliográficas, a nivel nacional e internacional. Es primordial conocer los diferentes estudios y planteamientos de distintos autores para llegar a alcanzar los objetivos que se han planteado al comienzo del trabajo.

Para la investigación y elección de artículos he usado la base de datos DIALNET. En esta base he obtenido muchos de los artículos científicos que he leído y analizado para poder desarrollar mi trabajo.

He consultado y revisado artículos de una revista internacional que trata específicamente sobre la primera infancia: “Early Childhood Reserarch Quarterly”, y otros artículos de las revistas: “Developmental Psychology” y “Child Developmental”. Estas tres revistas están indexadas en una de las bases más importantes a escala internacional: Journal Citation Report.

También utilizo bastante las aportaciones de Crick, Monks y alguno de los planteamientos de Vygotsky.

Igualmente, recurro a otro tipo de fuentes para conocer los distintos enfoques que plantean algunos autores sobre temas que están interrelacionados con la socialización y con la prevención del acoso, como el visionado de una conferencia a



través de internet: “Socialización preventiva de la violencia de género” de Ramón Flecha, donde se plantea el tema de “violencia cero desde los cero años”<sup>2</sup>.

Por último, para situar la prevención del acoso a nivel curricular, recurro a las aportaciones de la normativa sobre el currículo en la tapa de Educación Infantil: DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.<sup>13</sup>

## **3. MARCO TEÓRICO**

### **3.1 APORTACIONES INTERDISCIPLINARES SOBRE LA SOCIALIZACIÓN**

#### **3.1.1 Etapas de desarrollo cognitivo**

Casi todas las investigaciones sobre el acoso entre iguales se han basado en la observación del sujeto y sus conductas, sin tener en cuenta el análisis de las características socioemocionales y cognitivas (Villanueva, Clemente y García, 2002). Por ello es importante tener en cuenta algunos enfoques sobre el estudio de la mente, que tratan los aspectos emocionales, los deseos e intenciones con los cuales se consigue entender la conducta del resto de los compañeros para poder relacionarnos socialmente.

Sobre el aspecto cognitivo destaco las propuestas de Piaget. Este autor aplica sus saberes sobre biología en el desarrollo cognitivo infantil. Plantea que la actividad del niño está en interacción con el entorno y con los esquemas cognitivos que le ayudan, por ejemplo, a manipular e identificar objetos y a aprender (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2010). Piaget y Inhelder, (1973) proponen que hay diferentes etapas de desarrollo: sensoriomotor, preoperacional, operaciones concretas y formales. En cada etapa aparecen nuevas habilidades que ayudan al niño a entender el mundo de manera cada vez más compleja. También indican que es necesario alcanzar las diferentes etapas de desarrollo concreto. Como se indica en Aubert et al., (2010), sobre los planteamientos de Piaget, cabe destacar la importancia que da a la cognición y a la actividad del niño y que han supuesto en la práctica educativa el desarrollo curricular

---

<sup>2</sup> Revisión de la conferencia Socialización Preventiva de la violencia de género, producido por Youtube, 2013, Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=QZNncoHEnj0>

<sup>3</sup> Esta información está disponible en: <http://www.educa.jcyl.es/es/curriculo/curriculo-segundo-ciclo-educacion-infantil>

graduado (atendiendo a los estadios) y la utilización de unas metodologías y unos enfoques del aprendizaje relacionados con cada etapa de desarrollo.

### **3.1.2 El acoso entre iguales como proceso de socialización. Interacción y dialogo**

En este apartado expongo la relación existente entre acoso entre iguales, aprendizaje y socialización. Por ello, muestro los enfoques teóricos que, desde diferentes disciplinas, plantean el origen social del aprendizaje y la importancia que tienen las interacciones y el lenguaje en ello.

Desde las diferentes disciplinas se plantea que todas las personas poseen capacidades universales para comunicarse y actuar (Freire, 1997; Chomsky, 1971). Como consecuencia de ello, todas las niñas y niños tienen las habilidades para aprender a través de las interacciones que establecen con los demás y en diferentes contextos (Aubert et al., 2010).

Siguiendo con este aspecto, desde el campo de la sociología, Habermas (como se indica en Aubert et al., 2010), se centra en la importancia que tienen las interacciones con otros actores sociales a través del uso de argumentos y nos dice que en el momento en que nos comunicamos estamos expresando sentimientos y actuando en la realidad. Desde la pedagogía, Freire (2003) también se centra en la importancia de la comunicación en la que no haya posiciones de superioridad sino un diálogo igualitario con la comunidad educativa, si se quiere lograr el entendimiento, la creación de cultura y la liberación.

Tan importantes son las relaciones con los demás que una de las ideas claves del proceso de aprendizaje que se realiza en la actualidad, es que este aprendizaje depende de las interacciones, de tal manera que cuantas más interacciones y más variadas sean mejor es el aprendizaje. De esta forma, los niños aprenden con sus iguales, con sus familiares, profesores y conocidos, entre otros y, como se ha nombrado anteriormente, estas relaciones producirán mejores resultados si existe una coordinación entre ellas (Aubert et al., 2010).

En la misma línea y desde la psicología social, Mead (como se indica en Aubert et al., 2010) también incide en el origen social de la persona y en el papel que tiene en la creación de significados y afirma que la sociedad está dentro del individuo a través de numerosas y constantes relaciones entre el individuo y la sociedad a lo largo del tiempo. Mead también indica que los gestos y símbolos significativos que se producen en la comunicación tienen una repercusión en las personas.

Siguiendo con la misma perspectiva, Vygotsky (1995) en su teoría sociocultural del desarrollo y aprendizaje, afirma que hay una conexión entre desarrollo cognitivo, la sociedad y la cultura, por tanto, considera que todo lo individual ha sido antes social. Vigotsky (1979) se centra en el aprendizaje y plantea que es de origen social. De esta manera, cualquier tipo de aprendizaje se hace, primero, en un nivel social de carácter interpersonal y, segundo, se interioriza a escala individual o intra-personal. Estos procesos internos sólo se llevan a cabo: “cuando el niño está interactuando con personas de su entorno y en cooperación con sus compañeros” (Vigotsky, 1979, p. 89). Un ejemplo de ello sería el momento en el que un niño tiene un problema que no sabe resolver, entonces pide ayuda a los maestros y también a sus compañeros, de esta manera, todos juntos llegan a la comprensión de las actividades. Así, la resolución mediante el uso del lenguaje aparecen primero en la interacción y, finalmente, en la persona.

Vigotsky (1979) considera que el aprendizaje siempre debe orientarse hacia niveles de desarrollo más altos cognitivamente, ya que todos los niños/as pueden alcanzar el máximo desarrollo con ayuda de terceros por las capacidades universales de lenguaje que poseen. Es aquí cuando adquiere importancia la zona de desarrollo próximo que se define como el lugar donde la enseñanza es eficaz. Esta zona sería la distancia existente entre el nivel de desarrollo real (lo que el niño sabe hacer solo) y el nivel de desarrollo potencial (lo que es capaz de hacer con ayuda de los demás). Sin embargo, al autor no le da tanta importancia al nivel de desarrollo real, sino al logro de un nivel superior que se consigue con la interacción con los demás.

Estas aportaciones de Vigotsky son claves para entender que la agresión se aprende y que es de carácter social. En el acoso entre iguales hay que tener en cuenta que la mente se crea en una cultura y contexto determinado y a través de las relaciones interpersonales (Dunn, 1994). Por lo tanto, la agresión entre iguales se aprende a través de procesos de socialización. Por ello, la existencia de una estrecha relación entre las interacciones sociales y la comprensión socio-cognitiva, ayuda a una mayor comprensión de la influencia de los diferentes contextos y a desarrollar interacciones positivas y de mejor calidad (Villanueva, Clemente y García, 2002).

Centrándome en la etapa de preescolar, es en la familia donde los niños empiezan a desarrollarse como personas con capacidad para actuar, pensar y dialogar (Freire 1997) y el desarrollo de su mente se asienta a partir de las relaciones con su familia, “con quienes aprenderá acerca de las apariencias, engaños, realidades”

(Villanueva, Clemente y García, 2002, p.88). Esta afirmación confirma lo que plantean Mead (como se indica en Aubert et al., 2010) y Vigotsky (1979): que la mente se desarrolla a partir de la actividad interpersonal, por tanto mente y acción están estrechamente unidas. Posteriormente, con el paso del tiempo y dentro del día a día en el contexto escolar, cada niña y niño “puede crear una comprensión propia de las creencias, emociones deseos e intenciones de los que le rodean” (Villanueva et al., 2002).

## **3.2. CONCEPTUALIZACIÓN DEL ACOSO ENTRE IGUALES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL**

### **3.2.1 Concepto de acoso entre iguales**

Lo primero que quiero destacar en este apartado es que los aspectos que definen al acoso escolar en la educación infantil no son los mismos que los que delimitan la conceptualización en la educación primaria y secundaria (Cerdea, Ortega, y Monks, 2012).

En general, en las amenazas y en el acoso entre escolares hay un hostigamiento por parte de un compañero o de un grupo (conductas de acoso y amenazas entre iguales). El acoso conlleva actos negativos que se dan de forma reiterada por parte de un grupo de compañeras/os (Olweus, 1993). Estas acciones negativas se dan cuando alguien, de manera intencionada, infringe algún tipo de malestar a otra persona. En la misma línea, para que exista acoso escolar tiene que haber un desequilibrio de poder o de fuerza, la manifestación de una intencionalidad de hacer daño y ha de llevarse a cabo de forma repetitiva.

Igualmente, el acoso entre iguales en el contexto escolar está relacionado con “conductas de exclusión social, intimidación, abuso de poder y, en general, maltrato entre los propios compañeros” (Cerdea, et al., 2012, p.78).

Por otro lado, el acoso escolar entre iguales o bullying se manifiesta de diferentes maneras, desde la agresión física directa y el insulto o descalificación verbal, hasta la expresión de muecas y gestos insultantes o la exclusión intencionada del grupo de juego o de una actividad (Cerdea, et al., 2012).

Además, en el rechazo entre iguales, las víctimas del abuso evitan el contacto con los otros niños por miedo a que puedan surgir posibles problemas en el momento de la socialización. De esta forma las víctimas no obtienen los beneficios que todos obtenemos gracias a las relaciones sociales (Díaz-Aguado, 1996).

Respecto a la socialización que se produce a través de las relaciones, aparece la comunicación relacionada. En algunas investigaciones realizadas se afirma que las niñas y niños que realizaban las tareas de creencia falsa, es decir, que adivinaban las intencionalidades negativas de sus compañeros, eran más negativos en la realidad y les acarrea dificultades en las relaciones con los demás; además suelen ser muy sensibles a las críticas y dan mucha importancia a lo que piensen sobre ellos, aunque no sea cierto (Villanueva et al., 2002).

El auto concepto también es una variable influyente en cuanto al tema del acoso, ya que éste incluye un conjunto de opiniones, ideas y sentimientos que cada uno crea sobre su propio yo. Los niños rechazados suelen tener una mala imagen de sí mismos y también de los demás (García, Musitu y García, 1990). Aunque se destaca un aspecto, y es que estos sujetos no consideran que tengan malas ni escasas relaciones con nadie (Patterson, Kupersmidt, & Griesler, 1990). Con respecto a esto, se descubrió que quienes son agresivos no son rechazados por todos los compañeros, pero sí tienden a crear estereotipos sobre otros niños agresivos y a relacionarse con similares (Farver, 1996).

### **3.2.2 El acoso en la Educación Infantil**

Algunos de los aspectos que definen al acoso escolar no forman parte de las manifestaciones agresivas que se dan a nivel de preescolar. Por ejemplo, en la educación infantil no parece que haya intencionalidad ni que se den agresiones de forma repetitiva o continuada (Ortega y Monks, 2005).

Tal y como indican Cerda, et al., (2012), uno de estos aspectos diferenciadores con respecto a otras etapas educativas es que en la primera infancia no se puede hablar de víctima y agresor porque no hay una continuidad en el tiempo ni tampoco la asunción de unos roles estables ni un claro desequilibrio de poder. Explicado de otra manera, en preescolar, el rol de víctima no es estable ni continuo en un periodo largo de tiempo (Monks, Ortega y Val, 2002). Un ejemplo sería cuando los niños entran en un nuevo grupo de iguales probando con unos objetivos, los cuales limitan sus agresiones a medida que se van superando. De esta forma, algunos niños son expuestos temporalmente al rol de víctimas, lo que afirma su baja estabilidad (Perry D.G, Perry L.C. & Boldizar, 1990).

Además, en educación infantil las víctimas tampoco tienen las características que tienen en edades posteriores como, por ejemplo, el ser rechazadas por las y los

compañeros, o tener escasas habilidades sociales (Monks, Palermiti, Ortega, y Costabile, 2011). Por otro lado, la inmadurez o inestabilidad que se posee en la edad de preescolar es un aspecto que también verifica que no se puede hablar de bullying en estas edades (Cerda et al., 2012).

Otras diferencias aluden a que las niñas y niños en edad preescolar no reconocen cognitivamente cuándo una persona y, por tanto, un compañero, es víctima de una agresión continuada (Ladd y Kochenderfer-Ladd, 2002), ya que les cuesta reconocer las conductas de sumisión o de resistencia, aunque sí reconocen fácilmente a los más débiles (Hanish & Guerra, 2000).

Pero aunque les cueste reconocer las conductas de sus compañeros, la mente de los niños preescolares influye y a su vez es influida por la cooperación con sus iguales, día a día, mediante el juego, los apegos y las agresiones, entre otros aspectos (Flavell & Miller, 1998). Es aquí donde adquiere importancia el estudio de la mente, que se ocupa de estudiar, por un lado, la competencia social que incluye la empatía y el juego y, por otro lado, las características de la mente como los trastornos o los roles (Villanueva et al., 2002). En este sentido, estos autores indican que los niños que tienen una comprensión mayor de la mente son quienes mejor comprenden las creencias y deseos de los compañeros. Esta idea la ejemplifican en casos donde dos niños quieren un mismo juguete, en este caso el de mayor comprensión mental es capaz de cedérselo y de compartirlo.

### **3.3. TIPOS DE AGRESIONES**

El tipo de agresión que se produce en las distintas edades cambia, sin embargo destacan dos tipos de agresión en la etapa de preescolar:

- la agresión directa que se produce de manera mayor en preescolar, mediante insultos y actos físicos (cara a cara).
- la agresión indirecta, que se caracteriza por dañar la autoestima de los demás y no se da hasta años posteriores (Björkqvist, Lagerspetz, y Kaukiainen, 1992).

Por ejemplo, en situaciones de maltrato, los niños en la primera infancia suelen usar métodos directos de agresión, excluyendo las agresiones indirectas (Boulton y Smith, 1994) y, los más mayores, usan los métodos indirectos (Björkqvist, Lagerspetz, y Kaukiainen, 1992).

Este tipo de agresión se puede corroborar en un estudio realizado con niños chilenos de 5 años ya que se indica que una cuarta parte de los niños se sintió agredido

de forma verbal, al igual que los niños que sufrieron robos y daños, y un porcentaje menor recibió amenazas, chantajes o agresiones físicas. También se indica que tan sólo una tercera parte del profesorado sabe reconocer este problema de forma inmediata (Cerdeira et al., 2012).

Por lo tanto, en la mayoría de los estudios realizados se pone de manifiesto: a) que en los niños más pequeños se produce la agresión de forma directa, es decir, cara a cara, de forma social y verbal, y b) que las agresiones indirectas son muy poco frecuentes (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, y Kaukiainen, 1996).

Por lo que respecta al género, es importante destacar que las agresiones que sufren los preescolares son muy distintas tanto en los niños como en las niñas (Crick, 1997). Las niñas son menos hostiles que los niños y hay que tener en cuenta que el papel que juega la familia es influyente en las relaciones (Katsurada y Sugawara, 1998). Los chicos suelen ser calificados en las investigaciones realizadas como agresores tanto por sus iguales como por sus profesores; sin embargo las niñas suelen ser calificadas con el rol de defensoras y espectadoras (Salmivalli et al., 1996).

Con la teoría de Crick (1996) se descubrió que el modo en el que se producían las agresiones estaba relacionado con los sistemas sociales, y se indica que la agresión física es más utilizada por los varones, mientras que la relacional es más usada por las chicas dada su manipulación en las relaciones.

En cualquier caso, tanto las niñas como los niños que son agresivos en la etapa de preescolar presentan conductas de inseguridad y rechazo social (Coie y Dodge, 1983).

### **3.4 ROLES QUE SE ESTABLECEN EN EL ACOSO ENTRE IGUALES**

En las interacciones que se producen dentro de un contexto determinado, como puede ser el escolar, aparecen varias figuras o roles con relación al acoso entre iguales (Ortega, y Monks, 2005): la persona agresora (produce el abuso), la víctima (sufre el abuso por parte de uno o varios compañeros), la defensora (ayuda para prevenir o mejorar la situación), la colaboradora de quien agrede (imita al agresor aunque no tome dicha postura), la animadora (animan a continuar con el bullying) y la neutral (no participa en el acoso de ninguna manera).

El conocimiento de estos roles es importante para utilizar unas estrategias que ayuden a afrontar o prevenir el bullying. Por ejemplo, si un niño lucha continuamente para que no se burlen de él o se defiende en una pelea, los expertos que han realizado

las investigaciones consideran que es una víctima que ha sufrido este acoso varias veces. Sin embargo, si acude a un adulto o se respalda en un amigo tras un conflicto se considera que ese niño ha sufrido acoso en un momento puntual y, por lo tanto, no de forma reiterada (Kochenderfer & Ladd, 1997).

Del mismo modo, en algunos estudios realizados se encontró que en la nominación de pares resultaba fácil para los niños nombrar a los roles de matón, víctima y defensor pero, sin embargo, les era más complicado conocer los papeles del animador, colaborador y neutral (Monks, et al., 2002).

### **3.4.1 Agresor**

Respecto a la figura del agresor, Dogde (1980) afirma que las conductas de las niñas y niños agresivos son causadas por déficits en el procesamiento interno de la información y que tienden a percibir las actuaciones de los demás como maliciosas hacia su persona. Según las investigaciones de los años noventa, quienes agreden hacen una especie de exhaustivo examen de las personalidades de sus compañeros teniendo en cuenta la resistencia en las agresiones, es decir, el agresor iría incitando a compañeras/os, pero eliminando tan solo a los que les hacen frente o “se chivan” a los adultos. Esto conlleva crear una estabilidad en la perspectiva del agresor e inestabilidad en la de víctima (Perry D.G, et al., 1990).

En el estudio de Smith y Swettenham (1999) se comprueba que los niños agresores, quienes comprenden mejor los procesos de la mente, tienden a ser “manipuladores sociales” y, por el contrario, las víctimas reciben una baja puntuación respecto al conocimiento de la mente.

Por otro lado, aunque se tienda a pensar que los agresores tienen mucha popularidad en su grupo de iguales, Lagerspetz (1982) informó de todo lo contrario calificándolos con baja popularidad, es decir, tan sólo se consideran un poco más populares que sus víctimas.

### **3.4.2 Víctima**

Profundizando en el papel de las víctimas, Olweus (1978), afirma que éstas tienden a ser menos populares.

La importancia de la fuerza física desempeña un papel indirecto en los procesos de agresión, según el mismo autor, Olweus (1993), el conocimiento de debilidad física de un niño determinado por parte de otros niños puede favorecer a la posición de



víctima. De la misma forma estas víctimas suelen tener un bajo rango de popularidad (Boulton y Smith, 1994).

Según Asher (1990), las víctimas o niños excluidos tienen problemas para ser aceptados por sus iguales y para entablar una amistad con ellos, ya que los niños rechazados son vistos como asociales y participes de conductas agresivas, por lo que los pares no suelen querer jugar con ellos (Moore, 1967).

Los compañeros que son o han sido rechazados se convierten, de forma casi indirecta, en arquitectos de sus problemas (Ladd, 1985), lo que quiere decir que los niños rechazados no procesan correctamente la información recibida por parte de sus iguales y se expresan comportándose de maneras incorrectas con los compañeros; pero según otras investigaciones no sólo esas eran las causas del problema, sino que también influían los procesos y funcionamientos grupales como la reputación o los estereotipos, entre otros (Hymel, Wagner & Butler, 1990).

### **3.5 METODOLOGÍAS UTILIZADAS EN EL ESTUDIO DEL ACOSO EN PREESCOLAR**

En este apartado describo las técnicas metodológicas utilizadas para obtener la información en algunas de las investigaciones realizadas sobre el acoso entre iguales en la etapa de educación infantil.

Para obtener la información, en la mayoría de estos estudios realizados con niñas y niños de preescolar se ha utilizado diferentes técnicas: el visionado de diferentes viñetas donde aparecen situaciones agresivas, la observación del alumnado, la creación de situaciones conflictivas y el uso de diferentes recursos y materiales.

#### **3.5.1 Visionado de diferentes viñetas donde aparecen situaciones agresivas**

En esta línea va el estudio realizado y descrito en el artículo de Cerda, Ortega, y Monks (2012). El estudio se realizó con 48 preescolares chilenos del segundo ciclo de educación infantil de 4-6 años de edad. El procedimiento utilizado para estudiar el acoso comienza con la visualización de cuatro viñetas: a) la primera viñeta muestra una agresión directa en la que se indica que: “tú no puedes jugar”, b) la segunda viñeta muestra una agresión física donde aparecen peleas y golpes, c) la tercera muestra una agresión relacional indirecta (difusión de rumores falsos), y d) la cuarta muestra una agresión verbal directa (gritos e insultos). Tras este visionado, el entrevistador, quien ya

conoce al alumnado y tiene confianza con él, realiza preguntas, uno a uno, del tipo: ¿qué ves?, ¿qué hacen?, ¿ocurre en tu clase?, ¿tú lo haces?, etc. Todas las respuestas fueron calculadas y se identificaron distintos roles atendiendo a dos procesos: a) de autonomización (cuando se definen a sí mismos) y b) heteronominación (cuando definen a sus compañeros).

En la misma línea va la investigación realizada por Ortega y Monks (2012). Se tomó una muestra de 92 niñas/os de Sevilla de 4 a 6 años a quienes se les hizo una entrevista individual con la dinámica común de nominación de iguales y propia, y se les puso una visualización de 4 viñetas donde había: una agresión directa relacional (una niña/o dice a otra/o que no puede jugar), una agresión física directa (una niña/o pega, golpea, empuja a otra/o), una agresión relacional indirecta (una niña/o levanta y distribuye rumores desagradables sobre otra/o) y una agresión verbal directa (una niña/o grita e insulta a otra/o). Tras el visionado de las viñetas se les pregunta si ocurría en su clase, quién lo hacía, si lo hacían ellos y se les animaba a identificar los roles de agresor y víctima. Los datos fueron evaluados y estandarizados. En este estudio también se contó con la información del profesorado, utilizando la escala Likert. Mediante el uso de esta escala se calificó y puntuó la sociabilidad y el desarrollo físico de su alumnado. Respecto a la sociabilidad se tenía en cuenta la siguiente valoración: 1(muy poco sociable), 2(poco sociable), 3(medianamente sociable), 4(bastante sociable), 5(muy sociable). Sobre el desarrollo físico, la escala de valoración era la siguiente: 1(muy débil), 2(bastante débil), 3(normal), 4(bastante fuerte), 5(muy fuerte).

En el mismo estudio también se utilizan estrategias metodológicas basadas en el visionado de ilustraciones. Así se aprecia en la investigación realizada por Kochenderfer y Ladd (1996). Se les muestra a los niños 6 ilustraciones en las que aparecía lo siguiente: 1) devolver el ataque, 2) salir corriendo, 3) buscar la ayuda de un amigo, 4) llorar, 5) rendirse o ceder ante la agresión y 6) hablar con un adulto. Tras el visionado se les hicieron diferentes preguntas, se fueron puntuando respecto a cada viñeta y se dividieron por el número de nominaciones recibidas.

### **3.5.2 Observación del alumnado**

Otro tipo de técnicas metodológicas utilizadas para la obtención de información consiste en la observación del alumnado en los espacios al aire libre y en las salas de juego. De esta manera se evitan las distracciones que se producen cuando se visualizan viñetas. La presencia de las personas observadoras en el aula se realiza poco a poco hasta que se

convierte en habitual para las niñas/os, con los que no interactúan. El tiempo medio de cada observación era de unos diez minutos. En la observación se procuraba estar lo más cerca del sujeto para verificar los diferentes tipos de agresiones, además lo hacían varios observadores para afianzar la exactitud y para detectar conductas pro-sociales como, por ejemplo, la ayuda a una compañera/o. Al finalizar las observaciones se codifican los actos en puntuaciones, dependiendo de la gravedad del abuso sumaba más puntos e incluso algunas de las agresiones, como las relacionales sumaban menos puntos que las demás. (Ostrov y Keating, 2004)

### **3.5.3 Creación de situaciones conflictivas**

De la misma manera, Ostrov y Keating (2004), desarrollaron otra técnica utilizada para obtener información de las niñas/os está relacionada con la creación de una situación conflictiva. Se eligen dos alumnos al azar para que colorean tres imágenes con unas pinturas de colores que había encima de la mesa: colores llamativos y colores como es el blanco. El problema se resuelve de dos maneras, en la primera predomina el poder físico donde tan solo uno se queda con la pintura más llamativa y, en la segunda, parten la pintura y así ambos pueden colorear. Estas actuaciones fueron grabadas en video y analizadas por otros observadores que puntualizaban observando movimientos y expresiones faciales.

### **3.5.4 Uso de diferentes recursos y materiales**

Igualmente, con relación a la obtención de información sobre el acoso, destaco el programa Second Step, desarrollado en EE.UU, que también se ha probado en la realidad de la etapa de preescolar (Committee for Children, 2002). Para ello, se apoyan en el uso de algunos recursos como marionetas, bailes, canciones, pictogramas, libros, corazones de papel o técnicas para dibujar las emociones (Amesty y Clinton, 2009). Como indican estos autores, este programa consiste en que los niños conozcan y controlen sus impulsos, en que desarrollen su empatía y en que sean capaces de solucionar problemas sin llegar a la agresividad. Dicho programa se centra en tres dimensiones: a) en la cognitiva, en la relacionada con el lenguaje y con el desarrollo, b) en la socio-afectiva y en la relacionada con la etnia y la religión, c) en la relacionada con aspectos de la propia comunidad. De esta forma, se consigue que sean los propios niños quienes eviten las agresiones, quienes traten, tanto sus emociones como las de los demás, quienes reconozcan los conflictos y quienes planteen soluciones equitativas.

### 3.6 TRATAMIENTO DEL ACOSO EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

En este punto del trabajo voy a explicar las relaciones que existen entre el fenómeno del acoso en la primera infancia y la forma en la que se trabaja a través del currículo del segundo ciclo de educación infantil<sup>4</sup>.

Algunos de los objetivos generales, tal como están definidos en la Ley Orgánica (8/2013), que hacen referencia a la prevención del acoso son: crear una buena imagen de uno mismo y tener la capacidad de desarrollar los hechos afectivos, saber relacionarse con los demás y conseguir normas elementales de convivencia y relación social, haciendo hincapié en la igualdad entre niñas y niños y en el desarrollo de la resolución pacífica de conflictos

En cuanto a los objetivos que se establecen por áreas dentro del currículo del segundo ciclo de la educación infantil de Castilla y León (DECRETO 122/2007), muestro un breve resumen de los que apoyan el desarrollo de las siguientes habilidades:

- Conocimiento de sí mismo y autonomía personal: Tener la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, necesidades, preferencias y emociones, y a la vez poder expresarlos correctamente a los demás.
- Conocimiento del entorno: llegar a crear relaciones satisfactorias progresivamente entre los compañeros y respetar las diferencias que puedan existir.
- Lenguajes: comunicación y representación: tomar la lengua oral como un instrumento que nos permite relacionarnos con los demás y expresar las ideas, deseos y emociones de forma adecuada.

En relación con el currículo, Domínguez Chillón (1996), plantea que en la organización del currículo debe existir una intensa relación entre los contenidos disciplinares y los valores relacionados con la parte socio-moral, y que deben trabajarse tanto la parte cognitiva como la social, la moral y la emocional. Por ello uno de sus objetivos principales es el desarrollo de la autonomía personal del alumnado y de sus capacidades de una forma responsable para lograr una participación social con los demás. Esta autora afirma que se debe conseguir juntar la parte didáctica con la organizativa dentro

---

<sup>4</sup> Esta información está disponible en :<http://www.educa.jcyl.es/es/curriculo/curriculo-segundo-ciclo-educacion-infantil>

del currículo, para que de esta manera los niños sean capaces de manifestar sus conductas hacia los valores que se persiguen.

Atendiendo a los objetivos que Domínguez Chillón (1996) plantea que deben desarrollarse dentro del ámbito socio moral, hago referencia a los siguientes:

- Fomentar la responsabilidad, la generosidad, la justicia, los deberes y derechos, lo que conlleva que cada niña y niño sea capaz de reflexionar sobre las actitudes y hechos surgidos en su día a día.
- Hacer reflexionar a los niñas y niños sobre las situaciones de su cotidianidad, enseñándoles a dar razones de lo que sucede y a que sepan justificar sus ideas y principios, preguntándoles siempre el porqué de sus afirmaciones.

En cuanto a la evaluación, ésta se debe realizar mediante la observación, con la cual podremos obtener información del desarrollo de los niños, sus reacciones, comportamientos e incluso las conversaciones que mantienen (Domínguez Chillón, 1996).

Pero debemos tener en cuenta que es imposible crear una responsabilidad, un respeto y un diálogo en los niños sin ofrecerles situaciones para que puedan desarrollarlos. Claro está que todo ello se consigue con una acción colaborativa entre padres y maestros. Además, en relación con la resolución de conflictos se realizó un estudio con niños y niñas de tres años de edad, donde se comprueba que con confianza, ayuda y cariño, estos niños son capaces de afrontar y resolver problemas (Domínguez Chillón, 1996).

Con todo ello lo que se pretende es que se desarrollen habilidades básicas como la escucha, la participación en discusiones, la ayuda, la solicitud de aclaraciones, y pedir razones sobre algo sucedido, usar comúnmente las normas sociales y el diálogo, participar en las decisiones importantes y ofrecer alternativas de forma coherente.

El hecho de prevenir las acciones para que no se produzca el bullying también se trabaja en La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa de la legislación española, que explica que debe haber una participación de toda la comunidad para su mayor efectividad.

Igualmente es imprescindible la creación de planes de convivencia en los centros educativos, tratando la violencia en las normas generales del centro y en el currículo y, para una mayor prevención, estos aspectos deben tratarse desde la educación infantil y en las materias de igualdad; concienciando así a los alumnos de su importancia y

fomentando la no discriminación. Con ello, lo que se pretende evitar es cualquier discriminación por el género, sexo, identidad, etc. (Duque y Teixido, 2016).

## **4. ACTUACIONES PARA LA PREVENCIÓN DEL ACOSO ENTRE IGUALES**

Hoy en día, todos somos conscientes del impacto que conlleva en las niñas y niños sufrir un acoso, a consecuencia de ello en algunos países se han desarrollado programas y actuaciones específicas para prevenirlo.

### **4.1 GUÍA DEL CENTRO DE ESTUDIOS YALE**

La Universidad de Yale es una de las más prestigiosas en el estudio de la infancia. El centro de estudios de Yale creó una guía para entender a nuestros hijos. En esta guía se afirma que es falsa la creencia de que los niños pequeños no perciben la violencia (Mayes & Cohen, 2002).

El maltrato entre iguales es habitual hoy en día en todos y cada uno de los centros escolares, por lo que hay que darle la importancia que se merece y no dejarlo de lado como si fuese “una pelea de niños” o “una tontería “ (Mayes et al., 2002).

Según Mayes & Cohen (2002), la violencia de género nace en los ligues y en las escuelas. Todo comienza en la infancia, pero no por las relaciones que se establecen en el ámbito familiar o con su entorno más cercano, sino por las que se producen en las primeras relaciones y acercamientos sociales que tiene el niño con sus iguales. En dichas relaciones se definen los roles que los niños tomarán a lo largo del tiempo. Según la Guía Yale (Mayes et al., 2002):

Los matones suelen ser agresivos, irresponsables y no tienen remordimientos por sus actos negativos. A la vez, se consideran más fuertes que sus víctimas; esta actitud con el tiempo termina convirtiéndose en un patrón con el que el matón siempre actúa contra la misma víctima que, a su vez, la somete a aceptar dicho rol desde un principio. Los matones sí que tienen amigos, son líderes, aunque el resto de compañeros sepan que ese matón siempre va a intentar intimidarles. De esta manera, los niños se acostumbran y llegan a pensar que es normal tener una postura de víctima o de abusón. También es importante considerar que en algunos casos los niños más pequeños no hacen distinción entre la realidad y el juego, creyendo de esta manera que los hechos agresivos son habituales.

Es curioso que todos pensamos que los niños que son violentos posiblemente lo sean porque en su entorno sus padres son de la misma manera, lo que es completamente falso.

Por otro lado, los niños que sufren el acoso no suelen expresarlo a los adultos ya que les hace sentir inferiores con respecto a su víctima e incluso a veces no lo hacen por las posibles represarías que puedan tener después por parte de los matones. Esto es justo lo que debemos evitar que suceda, es decir, el niño debe tener siempre un buen auto concepto de sí mismo.

Ante un acto de acoso, Mayes & Cohen (2002) indican algunas estrategias:

Por parte de la víctima:

- irse y no reaccionar de forma inmediata al acto de bullying,
- no aislarse del resto, sino permanecerse con otros niños o con un profesor,
- no ponerse en situaciones vulnerables,
- negarse a hacer lo que dice la persona acosadora,
- desafiar al matón a que hable, a que se defienda mediante la palabras,
- pedir ayuda a adultos como profesores, director, etc.

Por parte del profesorado y de la familia:

- Hablar con el niño: al sentirse comprendidos, su recuperación se acelera. Hablar de temas problemáticos, tratar el tema directamente, etc., todo ello con un habla correcta para que el niño pueda expresarse, para que le dé tiempo a interpretar lo dicho, haciéndole sentir cómodo y con confianza.
- Enseñarle a protegerse: conlleva ser críticos, minimizar los problemas, generar multitud de soluciones, valerse de la experiencia de los adultos.
- Enseñarle a tratar a los niños matones, con su actitud, ya que las victimas no suelen pedir ayuda porque si lo hacen se consideran más débiles.

Por último, no siempre se conoce que se den estos actos de acoso, por ello es muy importante reconocer algunas señales que podrían indicar que se está sufriendo acoso. Por ejemplo, estas personas pierden la atención de repente, se muestran como personas muy sensibles a la vez que pueden ser agresivos en algunos momentos, se irritan con facilidad o manifiestan problemas con sus compañeros (Mayes et al., 2002).

Para una mayor efectividad, en esta guía se incide en que es imprescindible un compromiso y actuación conjunta de las familias y el profesorado y generar programas comunitarios. Con todo lo explicado previamente se quiere prevenir que los niños

puedan sufrir numerosas consecuencias como depresiones, ansiedad autoestima, agresividad y traumas.

Por ello, las escuelas deben ser centros seguros donde se trabaje conjuntamente para prevenir los actos agresivos, intimidaciones, etc., lo que se define bajo el eslogan “violencia 0 desde los 0 años”.

## **4.2 PROGRAMA FAST**

Las iniciales del programa de intervención temprana “Fast” hacen referencia a familias y escuelas juntas, como elementos primordiales junto con otras comunidades para que las víctimas que sufren el acoso reciban un apoyo adecuado para superarlo.<sup>5</sup>

Este programa valora en primicia el hecho de que los niños sean felices y que puedan desarrollar, disfrutar e incrementar su mayor potencial. Por ello trabaja con otros programas desarrollando una técnica llamada “rápido” para poder ponerla en práctica en zonas de carencia. Su objetivo es crear y mantener una comunidad segura para hacer frente al acoso y la discriminación.

Una de las acciones más importantes que se realizan en este programa es que las niñas/os pueden asistir a las clases con sus padres para trabajar de manera conjunta, para fortalecer la colaboración en cualquier ámbito y para mejorar social y psicológicamente día a día. Se lleva a cabo a lo largo de ocho sesiones semanales y con reuniones cada treinta días.

Con estas actuaciones se quieren fortalecer los lazos paterno-filiales a través de las capacidades de lectura, escritura, matemáticas y del uso de una buena educación personal. Con ello se consigue que los padres se impliquen más en la educación de sus hijos y, a la vez, que los niños se sientan más positivos emocionalmente y puedan lograr sus metas.

## **4.3 MODELO DIALÓGICO DE PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS**

Este modelo es una actuación educativa de éxito que se realiza en diferentes Comunidades de Aprendizaje. El Proyecto Comunidades de Aprendizaje parte de la base de la participación de toda la comunidad a través del diálogo igualitario. Mediante

---

<sup>5</sup> Revisión de la conferencia Socialización Preventiva de la violencia de género, producido por Youtube, 2013, Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=QZNncoHEnj0>



este diálogo se consigue una transformación sociocultural del entorno (Flecha y García, 2007).

En la sociedad actual existe una enorme diversidad en cuanto a culturas, religiones, etnias, etc., por ello, en las escuelas existen bibliotecas, salas de informática y otros espacios en los que hay personas adultas voluntarias que se responsabilizan por la educación de los niños. Los grupos que se forman son heterogéneos, por lo que se consiguen cosas que no podrían suceder en grupos homogéneos como, por ejemplo, la ruptura de estereotipos culturales o de género (Flecha y García, 2007).

El modelo comunitario o dialógico de prevención de conflictos trata de prevenir los conflictos con la participación de toda una comunidad, sin hacer distinciones de estudios, etnias, culturas, etc., ya que todas las personas poseemos las habilidades para buscar soluciones para su prevención. Su finalidad es crear normas a través de la cooperación mediante el dialogo colectivo, usando pretensiones de validez (Flecha y García, 2007).

La norma establecida ha de cumplir una serie de condiciones: que pueda ser acordada por todas las personas, que la temática de la norma sea clave para la vida de las niñas y niños, que pueda ser apoyada por toda la sociedad, que la norma afecte a una situación que se incumple de manera reiterada y que hay posibilidad de eliminar esta situación, que el cumplimiento de la norma establecida sirva de ejemplo a la sociedad y comunidad educativa (Flecha y García, 2007).

A continuación explico una experiencia llevada a cabo en el CEIP San Antonio<sup>6</sup>. Es una comunidad de aprendizaje donde se ha implementado el modelo dialógico de prevención de conflictos.

Se trabajó a partir de una norma relacionada con el acoso escolar y acordada por toda la comunidad educativa.

Se siguieron los siguientes pasos: a) crear una comisión de convivencia y proponer la norma: con la colaboración de familias, profesores y otros se intenta pensar la norma que cumpla todos los requisitos. Pero también contaron con la ayuda de los propios alumnos quienes expresaron sus inquietudes y emociones. Con todo ello decidieron crear la siguiente norma” “que ningún niño o niña pueda ser agredido por ser considerado más débil”; con lo que evitarían que los más mayores privaran a los más pequeños de tomar parte en los recreos, pasillos y actividades conjuntas, b) el segundo

---

<sup>6</sup> Esta información está disponible en :<http://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/modelo-dialogico-de-conflictos/>

paso fue difundir esa norma a toda la comunidad, c) se hacen sesiones formativas a través, por ejemplo, de tertulias y debates, d) se concreta la norma y se hace un seguimiento a través de asamblea con los delegados de cada clase y con las familias, de esta manera se conocen y expresan las problemáticas que puedan haber surgido en las aulas. Todo ello va acompañado de la colaboración de los profesores y las familias, todos son informados y forman parte del proceso.

Con el tiempo se pueden ver, aseguran desde el colegio, los resultados tras aplicar una difusión, un debate y el asentamiento de la norma.

#### **4.4 OTRAS ACTUACIONES PARA PREVENIR LA INTIMIDACIÓN**

Friends<sup>7</sup> es una organización sueca que tiene como objetivo prevenir la intimidación, la cual la definen como un problema reiterado contra un compañero, siendo el más común la intimidación verbal. Para conseguir distintos puntos de vista e informaciones esta organización cuenta con un grupo, la sociedad y la víctima. Esta organización trabaja esta problemática desde la etapa de preescolar hasta edades superiores. En preescolar, como se indica en la experiencia, siempre hay niños que no quieren jugar con los demás y que se sienten “invisibles”, por lo que el profesorado debe trabajar activamente para evitarlo. A parte de ello, esta organización crea programas para fomentar medidas de prevención, ofrece consejos, ayuda a conseguir el éxito deseado, etc., con el objetivo de hacer un tratamiento justo contra la intimidación y el bullying.

Existen otras páginas del ministerio que crean actividades<sup>8</sup> para concienciar a los demás sobre algunos valores como la sensibilidad, la empatía, la tolerancia, etc. Para las primeras edades se indican las siguientes actividades:

- Reflexionar sobre las emociones y hablar de experiencias personales como, por ejemplo, haciendo preguntas del tipo: ¿cómo te has sentido en esta situación?, ¿cómo estarías si...?
- Hacer un dado de cartón pegando en las distintas caras diferentes emociones. Cada vez que los niños lancen el dado tienen que decir una situación en la que hayan puesto esa cara.
- Usar espejos para ver las expresiones faciales.

---

<sup>7</sup> Esta información está disponible en : <http://friends.se/en/>

<sup>8</sup> Esta información está disponible en: <http://bullyingnoway.gov.au/teachers/index.html>

- Crear un libro de las emociones o poner música con distintos ritmos.

Además el ministerio de educación, cultura y deporte está creando un plan de convivencia en algunas comunidades basándose en estos siete principios: inclusividad, participación de toda la comunidad, educación socio-moral, prevención de la violencia desde preescolar y desarrollar la atención sobre el riesgo y uso de las tics.

## 5. DISCUSIÓN

En este apartado incido, en primer lugar, en los elementos que delimitan el concepto de acoso escolar entre iguales por parte de quienes acosan: amenazas, intimidación, reiteración-continuación, intencionalidad, abuso de poder y fuerza.

Sin embargo, en la etapa de preescolar, en la mayoría de estudios realizados aparece que el acoso carece de intencionalidad, de reiteración y de continuidad y de un desequilibrio de poder. Otro aspecto importante que quiero destacar, que, según Cerda et al. (2012), caracteriza a la primera infancia es el relacionado con la inmadurez o inestabilidad, componentes que sirven para argumentar que en preescolar no se puede hablar de bullying.

Todo lo indicado anteriormente me sirve para indicar que muchas de las investigaciones que se han hecho sobre el estudio del acoso entre iguales se han basado, o han estado muy influenciadas por las aportaciones de Piaget, respecto a las etapas por las que tienen que pasar los niños (de lo manipulativo a lo concreto para pasar a lo abstracto, a lo conceptual, o de lo conocido a lo desconocido). Este autor afirma que hasta que no se desarrolle ciertos contenidos no se le puede enseñar otros conceptos o aprendizajes.

Se argumenta a lo largo los diferentes estudios realizados que las niñas y niños en la etapa de preescolar no poseen las habilidades cognitivas para idear situaciones agresivas con intencionalidad negativa hacia sus compañeros o similares, es decir, todavía no comprenden la mentalidad de sus iguales. Esta afirmación está fundamentada en Piaget que indica que los niños en edad preescolar se sitúan en la etapa pre-operacional donde no saben distinguir entre conductas intencionales y no intencionales. Por ello, Delval (1995) afirma que en preescolar, las niñas y niños necesitan comprender los estados de la mente de los demás para así, poder comprender su actividad propia, la del resto y conjugar ambas. Es decir, la comprensión de la mente es

vital para el desarrollo de las conductas y relaciones sociales, cuyo progreso permite las interacciones con los demás (Villanueva et al., 2002)

Sin embargo, no está claro que haya que seguir al pie de la letra el desarrollo por estadios planteados por Piaget. En este sentido, recorro a las aportaciones de (Flavell & Miller, 1998) cuando indican que el acoso entre iguales, tanto en la etapa de educación infantil como en las sucesivas etapas educativas, va acompañado de procesos cognitivos influenciados por la interacción entre iguales.

Justo en este aspecto son claves las aportaciones de Vigotsky (1995) ya que el desarrollo cognitivo depende de las diferentes interacciones que establecen las niñas y los niños, tanto con sus compañeras/os como con otras personas adultas. A diferencia de Piaget, Vigotsky critica el desarrollo por estadios ya que considera que no es necesario que las niñas y niños adquieran un cierto grado de madurez para poder realizar un aprendizaje de manera correcta. En la misma línea, Aubert et al. (2010) indican que hay otros métodos, diferentes al autodescubrimiento, como el feedback correctivo mediante el cual los niños pueden aprender conceptos cognitivos de niveles superiores. Vigotsky (1995) también destaca que las niñas y niños interactúan constantemente con personas adultas que no dificultan el aprendizaje, como indica Piaget, sino que la interacción es importante en la resolución compartida de problemas (con interacciones con adultos o con iguales más hábiles). Por otro lado, Piaget da todo el protagonismo a la cognición individual y poca al contexto de aprendizaje en el desarrollo infantil, cuando estos son claves para la socialización preventiva de la violencia (Aubert et al., 2010).

También es clave el diálogo con toda la comunidad para prevenir las situaciones de acoso. Desde la pedagogía, Freire (2003) incide en esta capacidad comunicativa, ya que todas las personas tienen capacidad para comunicarse y para actuar. Pero dentro de estas comunicaciones no debe haber posiciones de superioridad sino un diálogo igualitario con la comunidad educativa para lograr el entendimiento, la creación de cultura y la liberación.

Por otro lado, al analizar los planteamientos de diferentes autores, observo que coinciden en que no se debe hablar de bullying en edad de preescolar. Sin embargo, no se debe dejar en el olvido que se producen diariamente agresiones injustificadas desde edades muy tempranas en los diferentes espacios escolares.

Por todo ello, pese a que no haya una intención negativa en los niños, sí que las maestras y maestros debemos reflexionar sobre el paso de la ética de las intenciones a la ética de la responsabilidad (Aubert et al., 2010). Estos autores explican este proceso

mediante una serie de ejemplos. En uno de ellos plantean la situación de que los niños levantan las faldas a las niñas e indican lo siguiente:

Puede ser que los niños no tengan la intención de acosar a las niñas cuando hacen lo que para algunas profesoras y profesores es sólo un “juego de niños” pero, sin embargo, lo que ocurre es que hay niñas a las que se les levantan las faldas sin su consentimiento. Si aplicamos aquí la ética de las intenciones, puesto que la intención de los niños no es acosar a las niñas, no es necesario intervenir en estos casos y se sigue permitiendo que esto ocurra, aumentando, claro está, estos sucesos y haciendo sentir a las niñas que no hay motivo para quejarse, teniendo que permitir algo que no desean. Esto priva de libertad a las niñas, las coacciona (Aubert et al., 2010, p. 148).

Lo mismo pasa cuando hay insultos entre el alumnado ya que las personas adultas suelen intervenir indicando al que ha sido insultado que no se enfade porque no ha habido mala intención. En este caso tampoco se tiene en cuenta el efecto que ha tenido el insulto en quien lo recibe (Aubert et al., 2010).

Teniendo en cuenta estos ejemplos, no se trata, por lo tanto, de que el acoso se centre sólo en la intencionalidad sino en las consecuencias. Por ello, desde los centros educativos hay que potenciar (Aubert et al., 2010): a) la ética de la responsabilidad reflexionando con quien agrede o con el grupo clase sobre las consecuencias de las acciones negativas y sobre los efectos que produce en quien ha sido agredido, b) las interacciones dialógicas incluyendo las voces de todas las personas en igualdad, tanto la del profesorado como la de las familias, alumnado y comunidad.

El hecho de que en preescolar no se pueda hablar de bullying directamente es porque en esta etapa los roles no son estables ni continuos a nivel general, sin olvidar que la mente de los niños es influida por las cooperaciones que se produce. Sin embargo, más concretamente, en las situaciones que se pueden llegar a producir, Dogde (1980) comenta que los agresores que van incitando a sus compañeros para conoce sus actitudes y saber contra quien pueden luchar, están creando inconscientemente una estabilidad en la figura del agresor, que no para de incitar para saber quiénes son los más débiles y una inestabilidad en la victima, ya que los niños ante estas situaciones

acuden a los adultos o erradican el problema, pero otros niños no saben cómo afrontarlo (Perry D.G, et al., 1990).

También hay otros planteamientos que afirman que los niños de tres y cuatro años sí que saben distinguir entre los comportamientos previstos y no previstos (Shultz, Wells & Sarda, 1980). Sin embargo, también es cierto que el conocimiento de estos parámetros depende de las edades de los niños y de sus características individuales, ya que quizás los niños de un año no sepan reconocerlo (Katsurada y Sugawara, 1998).

Con todo lo dicho anteriormente, indico que debería ser prioritario implementar en las escuelas actuaciones para la socialización preventiva de la violencia, donde participen de forma conjunta y coordinada profesorado, alumnado, familias y comunidad y centrarnos no tanto en la intencionalidad sino en la responsabilidad que tenemos las y los docentes de actuar ante las situaciones de violencia.

Hay que establecer también programas de prevención en los niños con edades preescolares, debido a que si un niño pequeño no llega a los objetivos establecidos en el ámbito académico o social, este desarreglo lo seguirá sufriendo a lo largo de toda la educación (Tomblin, Zhang, Buckwalter & Catts, 2000). Además, es importante saber que los preescolares de 0 a 6 años que han participado en programas de desarrollo presentan un mayor control de la empatía, de los impulsos y la agresividad (McMahon, SWashburn, Felix, Yakin & Childrey, 2000). Si en estos procesos los estímulos materiales son claros y directos, los niños llegan a saber diferenciar entre intencionalidad y no intencionalidad más fácilmente (Katsurada y Sugawara, 1998).

## **6. CONCLUSIONES**

Al analizar el acoso entre iguales en educación infantil observo que, aunque no cumpla con algunos de los requisitos que definen el bullying, como la intencionalidad y una reiteración y continuación de las amenazas, sí que sin embargo se empiezan a manifestar relaciones y actitudes agresivas que pueden convertirse, en un futuro, en bullying.

Un aspecto a destacar a través de este estudio es que el acoso entre iguales es una forma de aprendizaje relacionado con los procesos de socialización y que hay que socializar para prevenir este acoso. En este sentido son claves, no tanto las aportaciones teóricas que inciden en el desarrollo del aprendizaje por estadios sino las que plantean la

importancia que tienen las interacciones, tanto entre iguales como entre otras personas, en el desarrollo del aprendizaje.

Con la realización de este trabajo se pone de manifiesto que las niñas y niños toman una enorme variedad de roles en situaciones conflictivas y que el tipo de victimización no varía dependiendo del género masculino o femenino. En cuanto a los roles que existen en las agresiones, los agresores son mayormente rechazados por sus compañeros, independientemente de que sean más o menos fuertes físicamente. Los defensores son mucho más aceptados, probablemente por las conductas sociales que desarrollan con los demás, sin necesidad de recurrir a la violencia o a la fuerza física, y los animadores no suelen calificarse como tales, lo que indica que a estas edades los roles del bullying están comenzando a desarrollarse (Monks, et al., 2002).

Al analizar las diferentes actuaciones que se están realizando en la prevención del acoso entre iguales concluyo que una de las primeras actuaciones a implementar en los centros escolares para prevenir el acoso y la violencia es que han de trabajar conjuntamente profesorado y familias, incidiendo en la responsabilidad y no tanto en la intencionalidad. Este aspecto se recoge en las experiencias más importantes a escala internacional.

Junto a esta actuación conjunta y coordinada entre profesorado y familias también se pueden utilizar una serie de estrategias, útiles para las niñas y niños que son víctimas de situaciones de acoso (como las que se plantean en la Guía del centro de estudios de Yale), o realizar una serie de actividades en el aula.

En el aula, las y los docentes de preescolar pueden fomentar los juegos donde se aprende a identificar las intenciones de la gente, sus expresiones faciales y otros aspectos, con el objetivo de prevenir las situaciones conflictivas y las agresiones (Katsurada y Sugawara, 1998). Otra estrategia para promover la prevención es aprovechar los proyectos, excursiones o actividades que se realicen en grupo para que puedan surgir amistades y nuevas relaciones (Farver, 1996).

Para finalizar, en los centros escolares es necesario que se creen protocolos de actuación ante situaciones de violencia, planes de convivencia, donde la temática de la violencia forme parte de las normas generales del centro y del currículo. En este sentido, vuelvo a incidir en la importancia de trabajar las normas relacionadas con la prevención del acoso escolar desde el acuerdo y trabajo conjunto de toda la comunidad educativa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Bjorkqvist K., Lagerspetz KM., & Kaukiainen A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behaviour, 18*, 117–127.
- Boulton M.J., & Smith P.K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology, 12*, 315–329.
- Cerda, G., Ortega, R., y Monks, C. (2012). La agresión injustificada como antecedente del acoso entre iguales: una investigación en Escuelas Infantiles de Chile. *Investigación en la escuela, 78*, 55-68. Recuperado de <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/78/R78.5.pdf>
- Chomsky, N. (1971). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Coie, J., & Dodge, K. (1983). Continuities and changes in children`s intelligence. *British Journal of Developmental Psychology, 18* (4), 557-570.
- Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children`s future social adjustment. *Child Development, 67*, 2317–2327.
- Dunn, J. (1994). Changing minds and changing relationships. En C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children`s early understanding of mind: Origins and development* (pp. 297-310). Hove: Erlbaum.
- Crick, N. R. (1997). Engagement in gender normative versus non-normative forms of aggression: Links to social-psychological adjustment. *Developmental Psychology, 33*, 610–617.
- Delval, J.(1995). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI
- Díaz- Aguado, M. J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.



- Dodge, K.A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development, 51*,162-170
- Dunn, J. (1994). Changing minds and changing relationships. En C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind: Origins and development* (pp. 297-310). Hove: Erlbaum.
- Duque, E., & Teixido, J. (2016). Bullying y Género. Prevención desde la Organización Escolar. *REMIE –Multidisciplinary Journal of Educational Research, 6*(2), 176-204. doi:10.17583/remie.2016.2108
- Farver, J. (1996). Aggressive Behavior in Preschoolers' Social Networks: Do Birds of a Feather Flock Together? *Early Childhood Research Quarterly, 11*, 333-350.
- Flavell, J. H., & Miller, P.(1998). Social cognition. En W. Damon, D. Kuhn & R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Vol. III. Cognition, Perception and Language* (pp.851- 898). New York: Wiley & Sons.
- Flecha, R., y García, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *IDEA-La Mancha, 4*, 72-76.
- Freire, P. (1997). *A la Sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- García, F. J., Musitu, G., y García, M. (1990). El perfil ecológico del alumno rechazado en E. G. B. En *III Congreso Nacional de Psicología Social* (pp. 324-344). Santiago de Compostela: Ediciones Universidad de Santiago de Compostela.
- Hanish, L. D., & Guerra, N. G. (2000). Predictors of peer victimisation among urban youth. *Social Development, 9*, 521-543.
- Hymel, S.,Wagner, E., & Butler, L. (1990). Reputational bias: View from the peer group. En S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 156-186). New York: Cambridge University Press.
- Katsurada, O., & Sugawara, A. (1998).The Relationship Between Hostile Attributional Bias and Aggressive Behavior in Preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(4), 623-636. doi: 10.1016 / S0885-2006 (99) 80064-7

- Kochenderfer B. J., & Ladd G.W., (1997). Victimized children's responses to peers' aggression: behaviours associated with reduced versus continued victimisation. *Developmental Psychopathol* 9, 59–73.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G.W. (1996). Peer victimization: cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67, 1.305- 1.317.
- Ladd, G. W., & Kochenderfer-Ladd, B. (2002). Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: Analysis of cross informant data for concordance, estimation of relational adjustment, prevalence of victimization, and characteristics of identified victims. *Psychological Assessment*, 14, 74-96).
- Ladd, M. (1985). Documenting the effects of social skills training with children: Process and outcome assessment. En B. H. Schneider, K. H. Rubin & J. E. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 243-269). New York: Springer-Verlag
- Lagerspetz, K.M., Björkqvist, K., Berts, M., & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45-52.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE-A-2013-12886). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Mayes, L.C., & Cohen, D. J. (2002). *Guía para entender a tu hijo*. Centro Yale de estudios infantiles. Madrid: Alianza Editorial.
- McMahon, S., Washburn, J., Felix, E. D., Yakin, J., & Childrey, G. (2000). Violence prevention: Program effects on urban preschool and kindergarten children. *Applied and Prevention Psychology*, 9(4), 271-281.
- Monks, C., Ortega, R., & Val, E. (2002). *Unjustified Aggression in Preschool. Aggressive Behavior*, 28, 458–476. DOI: 10.1002/ab.10032
- Monks, C. P., Palermiti, A., Ortega, R., & Costabile, A. (2011). Peer-victimisation in preschools: a cross-national comparison of England, Spain and Italy. *Spanish Journal of Psychology*, 14(1), 129-140.

- Moore, S. G. (1967). Correlates of acceptance in nursery school children. En W. W. Hartup & N. L. Smothergill (Eds.), *The young child* (pp. 229-247). Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in schools: bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega, R., y Monks, C. P. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares: un estudio preliminar. *Psicothema*, 17, 453-458. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/3128.pdf>
- Ostrov, J.M., & Keating, C. F., (2004) Gender Differences in Preschool Aggression During Free Play and Structured Interactions: An Observational Study. *Social development* 13(2), 256-273. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2004.000266.x
- Ostrov, J. M. (2008). Forms of aggression and peer victimization during early childhood: A short-term longitudinal study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(3), 311-322.
- Patterson, G. R., Kupersmidt, J. B. & Griesler, P. C. (1990). Children's perceptions of self and of relationships with others as a function of sociometric status. *Child Development*, 61(5), 1335-1349. DOI: 10.2307/1130746
- Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 47(1), 45-57.
- Perry D.G., Perry L.C., & Boldizar J.P. 1990. Learning of aggression. In: L. M. Miller (edit.), *Hand Aggression in Preschool 475 book of developmental psychopathology* (pp. 35-146). New York: Plenum.
- Piaget, J., y Inhelder, B. (1973). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K.M.J., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15. DOI: 10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T

- Shultz, T.R., Wells, D., & Sarda, M.(1980). Development of the ability to distinguish intended actions from mistakes, reflexes, and passive movements. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(4), 301-310. DOI: 10.1111/j.2044-8260.1980.tb00357.x
- Tomblin, J. B., Zhang, X., Buckwalter, P., & Catts, H. (2000). The association of reading disability, behavioral disorders, and language impairment among second-grade children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 473-482. DOI: 10.1017/S002196300000559X
- Villanueva, L., Clemente, R., y García, F. (2002). La comprensión infantil de la mente y su relación con el problema del rechazo entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*. 25(1), 85-100. DOI: 10.1174 / 021037002753508548
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
-