

El artículo examina las conductas injustificadas de agresión en una muestra de niñas y niños chilenos de entre 4 y 6 años que asisten a centros de segundo ciclo de Educación Preescolar en la región de Bío-Bío, en la provincia de Concepción. Los niños y niñas nominaron a sus iguales y a sí mismos en los roles de agresor, víctima y defensor a partir de viñetas que describían 4 situaciones de agresión: relacional indirecta, física directa, verbal directa y verbal indirecta. Los resultados expresan, en coherencia con estudios anteriores realizados bajo los mismos procedimientos, que los preescolares chilenos tienden a usar la agresión directa, de carácter relacional, física y verbal, más que la agresión verbal indirecta. El rol de agresor es significativamente más frecuente en los niños que en las niñas, con énfasis en la agresión física directa, sin embargo, no hay diferencias de género en el rol de víctima. Las niñas, en cambio, fueron más nominadas en el rol de espectadoras y utilizaban con mayor frecuencia, que otros tipos, la agresión relacional directa.

PALABRAS CLAVE: *Agresión preescolar; Agresión directa; Agresión relacional; Agresor; Víctima; Defensor; Espectador.*

La agresión injustificada como antecedente del acoso entre iguales: una investigación en Escuelas Infantiles de Chile

pp. 55-68

55

Gamal Cerda*
Rosario Ortega**
Claire Monks*1**

Universidad de Concepción, Chile

Universidad de Córdoba

Universidad of Greenwich, England

Introducción

La violencia escolar es un fenómeno que en la actualidad ha cobrado notoriedad, especialmente si se considera las consecuencias que

ésta puede llegar a tener para las personas que la sufren o que se involucran en ella de alguna forma, ya sea en el momento mismo en que acontece ya sea para el futuro de sus vidas. Aunque conductas y rituales de expresión de poder

* Departamento de Metodología de la Investigación e Informática Educativa, Facultad de Educación. Universidad de Concepción, Chile. gamal.cerda@udec.cl, (56)412203248.

** Departamento de Psicología, Universidad de Córdoba, España (ortegaruz@uco.es).

*** Department of Psychology and Counselling, University of Greenwich, England.

¹ Los autores agradecen el apoyo del convenio –Universidad de Córdoba, España y Universidad de Concepción, Chile– para la formación de doctores marco en el cual se ha realizado este trabajo.

✉ Artículo recibido el 12 de noviembre de 2010 y aceptado el 19 de diciembre de 2011.

siempre han estado presentes en los procesos de aprendizaje social, hoy se considera que las conductas de exclusión social, intimidación, abuso de poder y en general maltrato entre los propios compañeros es un fenómeno, conocido ya de forma generalizada como el acoso entre iguales o bullying escolar, que ha sido muy ampliamente estudiado. Una síntesis del estado del arte puede verse en Ortega (2010).

Sin embargo, el fenómeno de la violencia en los primeros estadios educativos no ha sido suficientemente estudiado y hay un vacío de conocimiento del tránsito, en este sentido, entre los años de la Educación Infantil y los años de la Educación Primaria. Más aún, vale la pena preguntarse si a ésta edad este fenómeno presenta características similares y si estamos hablando del mismo fenómeno o de otro distinto. Sabemos que las interacciones de niños y niñas en el ámbito de la Escuela Infantil poseen características propias y no menos complejas que cualquiera de las etapas posteriores del desarrollo y el aprendizaje humano. Entre estas, hay que señalar las que afectan la relación con sus iguales, especialmente aquellas que dejan entrever conductas de tipo agresivo, las más de las veces fundadas en alguna asimetría de carácter físico, o psicológico, aunque no siempre la fuerza física es expresión del desequilibrio de poder que está implícito en las relaciones de acoso. Ciertos estudios han puesto en evidencia que en estas edades comienzan a aparecer conductas donde se ejerce un poder, ya sea físico o relacional, que no siempre se corresponde con lo que la interacción demanda, convirtiéndose así a veces en una agresión gratuita, que se asemeja mucho a lo que posteriormente se conocerá como acoso entre iguales, bastante presente en la edad de escolaridad primaria (Crick, Casas y Ku, 1999; Monks, Ortega y Torrado, 2002; Monks, Smith y Swettenham, 2003, 2005; Ostrov, 2008, Perren y Alsaker, 2006).

Los estudios de Monks, Smith et al. (2003; 2005) en Reino Unido, y posteriormente los que se han realizado en España e Italia (Ortega y Monks, 2005; Monks, Palermi, Ortega y Costabile, 2011) muestran que en estos años es inapropiado hablar de maltrato, intimidación,

exclusión social y otras formas del bullying; más bien habría que dar cuenta de una inestable pero frecuente forma de agresión que no se justifica en la naturaleza del intercambio social. Los trabajos antes mencionados, basan su aportación en los resultados empíricos que ponen de manifiesto que, en estas edades, no puede hablarse propiamente de víctimas y agresores, ya que no suele haber estabilidad en el desempeño de los roles. Es decir, que las agresiones no son sostenidas en el tiempo y no siempre es claro que exista desequilibrio de poder social tal y como sucede en el acoso propio de las edades de Primaria. Las víctimas, por su parte, no comparten las características personales que muestran las víctimas en los años posteriores, tales como ser rechazadas por sus compañeros, establecer vinculación insegura, escasas habilidades sociales, entre otras. Recordemos al efecto que según Olweus (1993a) el fenómeno de bullying o acoso escolar, se refiere al hecho de que un estudiante es acosado o victimizado cuando está expuesto de manera sostenida o repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes. Estas acciones negativas se dan cuando alguien de manera intencionada, inflige algún tipo de malestar a otra persona. Las formas en que el bullying tiene lugar, como es sabido, son variadas: 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 actividad. Para que exista acoso escolar ha de 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.

Conocer las características de este fenómeno emergente en preescolares chilenos, 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. Es la intención que guía nuestro trabajo.

Estudios chilenos sobre violencia escolar y bullying

En Chile las investigaciones sobre violencia escolar y bullying son escasas, y casi todas ellas se han realizado en la población escolar de enseñanza básica o secundaria y ligadas principalmente al ámbito de la convivencia escolar. Entre los principales hallazgos se puede señalar que los varones presentan un mayor porcentaje de conductas de agresión física que las chicas. Se ha encontrado también que la prevalencia de este tipo de problemas está afectada por el factor socio-económico, si bien ello puede deberse a la propia estructuración del sistema escolar chileno, que diferencia bastante profundamente los contextos socio-económicos en tres grupos: escuelas público-municipales; escuelas subvencionadas y escuelas privadas. Algunos estudios han señalado que en las primeras predominan los comportamientos agresivos de carácter físico y verbal, mientras en las segundas se encuentran más agresiones verbales y relacionales (Araya, 2000; Contador, 2001; García y Madriaza, 2006; López y Filsecker, 2001; Madriaza y García, 2005; Trautmann, 2008).

A partir de la información contenida en 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 a menudo o frecuentemente agredido de forma verbal, con insultos o apelativos y palabras ofensivas, por parte de sus pares. Un porcentaje similar se ha visto expuesto en forma frecuente a robos y daños en el vestuario, materiales escolares y pertenencias. También se reportaron testimonios de estudiantes víctimas de aislamiento social o rechazo por sus iguales. Y, por último, estudiantes que han recibido amenazas, chantajes o agresiones físicas. También se ha puesto en evidencia que la percepción de los protagonistas centrales al interior del escenario escolar, profesores y estudiantes, respecto de los niveles de ocurrencia de este tipo de conductas en las escuelas es diferente. Mientras que un 51,2% de los estudiantes per-

ciben acoso escolar en sus aulas, sólo un 34,4% de los docentes son conscientes de este problema en las mismas aulas y centros. Los chicos están más implicados como agresores que sus compañeras chicas. Igual que en el resto de los estudios (ver Ortega, 2010), este es un problema más presente en las aulas de Primaria que en las aulas de Secundaria, aunque la opinión popular piense lo contrario. Pero, como se ha dicho, hasta el momento no se conoce investigaciones específicas en Chile sobre los preescolares.

Estudios previos sobre agresividad injustificada en edades tempranas: estabilidad versus inestabilidad de roles

Examinando los estudios europeos, se pueden observar dos aproximaciones interpretativas. Por una parte, los trabajos de Perren y Alsaker (2006), con niños y niñas 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: existe 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. (Para una versión en español sobre esta aproximación ver Ortega, 2010).

Por otra parte, aunque se reconoce que se puede hablar de acoso, cuando un niño/a, 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 otros autores a rechazar hablar de bullying en estas edades. El bullying involucra procesos cognitivos y emocionales que sostienen 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. En opinión de los autores de esta segunda línea interpretativa, estos niveles de estabilidad

en el desarrollo no están presentes todavía en los años de la Educación Infantil (Ortega y Monks, 2005). Sin embargo, ambas posturas están lo suficientemente próximas como para pensar que es necesaria más investigación que pueda inclinar la balanza a uno u otro lado

De los dos tipos de conducta agresiva identificados: agresión directa e indirecta, las investigaciones previas han puesto en evidencia que los niños y niñas pequeños son más proclives a las formas agresivas cara a cara, principalmente agresión física, verbal y social directa, como el rechazo y la expulsión; mientras que las formas indirectas son poco frecuentes o inexistentes (Björkqvist, Lagerspetz y Kaukiainen, 1992; Crick et al., 1999; Crick y Grotpeter, 1995; Ortega y Monks, 2005; Monks, Smith et al., 2003).

Igualmente, se ha encontrado evidencia 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). Esta segunda aproximación teórica a la que nos adherimos, sugiere que efectivamente los preescolares agresores de sus compañeros serán objeto de rechazo social, cosa que no acontece en el fenómeno bullying de los escolares de Primaria.

Por otro lado, el bullying se ha descrito como una interacción compleja en el interior de una red social, en el que se distinguen los siguientes roles: rol de agresor, quien inicia y sostiene el abuso; rol de víctima, niño o niña que es blanco u objeto del abuso; rol de defensor, preescolares que defienden, consuelan o informan a otros de la situación que afecta a su compañero o compañera; rol de colaborador del agresor, el de quien, aún no llevando la iniciativa del abuso, sigue la línea del agresor; rol de animador, que refuerza al agresor, animándolo

a continuar con el abuso o bien riéndose de la víctima; y rol neutral, el del escolar que se mantiene ajeno a lo que sucede, que no toma parte y no participa en el maltrato (Ortega y Monks, 2005; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen, 1996). Los estudios previos entre preescolares ponen en evidencia que a pesar de esta complejidad se encuentra estabilidad significativa en la conducta agresiva de niños y niñas de entre 4 y 5 años, de más de cuatro meses (Monks, Smith 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, Smith et al., 2003; Snyder et al., 2003; Ortega y Monks, 2005). Una posible explicación de estos hallazgos estriba en el hecho de que los niños pequeños no parecen poseer habilidades cognitivas necesarias para identificar la reiterada victimización de sus iguales o para nominar en forma adecuada a sus pares en dicho rol de víctima (Ladd y Kochenderfer-Ladd, 2002; Monks, Smith et al., 2005). Otra hipótesis de esta inestabilidad asociada al rol de víctima, es el hecho de que los niños, al ingresar a su grupo de pares en edad preescolar, puede llevarles tiempo reconocer las conductas de sumisión y resistencia eventual de sus pares; pasado este período es probable que logren identificar a los menos capaces de defenderse, lo que daría cuenta de una baja homogeneidad en la jerarquía de dominancia que permitiría a los niños objeto de agresión escapar de la agresión repetida y, por ende, ser etiquetados como víctima (Hanish y Guerra, 2000; Morales-Vives, Codorniu-Raga y Vigil-Colet, 2005; Schäfer, Korn; Brodbeck, Wolke y Schulz, 2005). 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).

La relevancia de determinar la prevalencia de roles, los tipos de agresividad y victimización en preescolares, es plenamente justificable en la medida en que diversas investigaciones de seguimiento señalan que niños y niñas que son agresivos en periodos tempranos manifiestan, durante la mitad de la infancia y la adolescen-

cia, una tendencia hacia la inseguridad y el rechazo social (Coie y Dodge, 1983; Crick, Casas y Mosher, 1997; Ortega y Monks, 2005; Wood, Cowan y Baker, 2002).

A partir de los antecedentes teóricos antes enunciados, los objetivos concretos de este estudio han sido:

a) Explorar si entre los niños y niñas de Educación Infantil en Chile existe lo que hemos denominado (Ortega y Monks, 2005) agresividad injustificada y esta se estructura en torno a los roles básicos del bullying: agresor y víctima.

b) Determinar la congruencia de asignación de roles en este fenómeno, en función de la autopercepción y la heteropercepción (pares) y analizar la estabilidad de los roles, especialmente el de víctima, en ambas percepciones.

c) Explorar las estrategias que utilizan los preescolares chilenos para afrontar situaciones de agresión injustificada.

Metodología

Participantes

Para cumplir estos objetivos, se ha utilizado una metodología de entrevista personal a 48 preescolares, de dos colegios la región Bío-Bío. Un grupo estaba integrado por 10 niños y 16 niñas, y el otro por 8 niños y 14 niñas. Los preescolares asisten a Segundo Ciclo de Educación Preescolar, con una media de edad de 66.04 meses y una desviación típica de 6.84 meses. El muestreo utilizado ha sido de carácter intencional, ya que la selección se hizo en función de un criterio de accesibilidad, pues se hacía necesario contar con la anuencia de las autoridades del establecimiento y de los padres de los niños y niñas.

Procedimiento y materiales

Se ha utilizado el mismo instrumento que ya había sido usado en estudios anteriores en Reino Unido, España e Italia, y seguido el mismo esquema de entrevista propuesto en dichas investigaciones (ver Monks y Ortega, 2005;

Monks, Smith et al., 2003; Monks, Ortega et al., 2002 y Monks, Palermi et al., 2011). Se trata de un instrumento compuesto por una serie de 4 viñetas que describen cuatro situaciones de agresividad: 1) agresión directa relacional (el dibujo retrata una situación de exclusión social donde un niño/a dice a otro que él o ella no puede jugar); 2) agresión física directa (el dibujo retrata una situación donde un niño/a pega, golpea, empuja a otro u otra); 3) agresión relacional indirecta (el dibujo representa a un niño/a que levanta y distribuye desagradables rumores sobre otro u otra); y 4) agresión verbal directa (el dibujo muestra a un niño/a que grita e insulta a otro). Estas cuatro viñetas, constituyen un recurso de contextualización para el desarrollo de la entrevista que se despliega con las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que ves en esta imagen?; ¿Qué están haciendo los niños/a?; ¿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?. De esta manera es posible obtener, en la misma entrevista, la autonomización y la nominación por los iguales, de los roles que perseguimos identificar: agresor, víctima, defensor y espectador de sus iguales.

La entrevista ha sido realizada por uno de los investigadores, después de un periodo –dos semanas– de familiarización con los preescolares de la muestra. Una vez que los niños y niñas tienen confianza en el entrevistador, que es presentado desde el principio como un educador, son entrevistados uno a uno en una zona tranquila de cada colegio durante aproximadamente 10 a 15 minutos; todas las entrevistas fueron hechas con el consentimiento informado por parte de los padres. Las 4 viñetas se presentan de manera sucesiva, en el orden descrito y las preguntas se realizan, igualmente, en el orden señalado anteriormente.

Análisis

Realizadas las entrevistas, las respuestas fueron tabuladas, estableciendo la frecuencia de identificación, en los roles descritos, en los

procesos de autonomización y la heteronomización, siguiendo el modelo establecido por Salmivalli et al. (1996), contabilizándose las nominaciones para cada rol y estandarizándolas. Los niños y niñas fueron asignados al rol que obtenía la puntuación media más alta. Si había dos nominaciones de media alta, se verificó que la diferencia entre ellas fuera superior a 0.1, pues de lo contrario se les asignaba un rol dual. Si las medias de las nominaciones estandarizadas no puntuaban por encima de la media en ninguno de los roles de agresor, víctima o defensor, se le asignaba el rol de espectador. Un listado con los nombres de los preescolares permitía identificar la nominación por los iguales. Se procesó la información mediante el paquete estadístico SPSS, versión 15, principalmente a través de la determinación de medidas de tendencia central y variabilidad, como también, asociaciones bi-variadas, análisis de concordancia entre asignaciones, comparación de valores medios, mediante la prueba *t* de student y análisis de varianza simple, para los roles. Se realizó, paralelamente, un análisis de contenido de las principales categorías que emanan de las respuestas a preguntas abiertas, para la determinación de las estrategias de afrontamiento.

Resultados

En función del criterio de clasificación de roles, descrito anteriormente, se observó que casi el 96% de los niños/as tiene un rol claramente definido; es decir, de los 48 niños y niñas sólo dos de ellos son clasificados en un rol dual. El rol predominante es el rol de espectador (29,17%, $n=14$), seguido del rol de defensor (27,08%, $n=13$), rol de víctima (20,83%, $n=10$) y el de agresor (18,75%, $n=9$).

Al analizar las nominaciones de los niños y niñas respecto de sus pares se observa que la agresión física directa presenta la media más alta ($M= 1.46$, $DT= 2.21$), seguida de la agresión relacional directa ($M= 1.17$, $DT= 1.67$); agresión verbal directa ($M= 1.04$, $DT= 1.54$) y finalmente la agresión relacional indirecta ($M= 0.90$, $DT= 1.43$). En función del género de los

preescolares, se constata que la agresión de tipo directa presenta una media superior en los niños ($M= 2.83$ $DT= 2.73$), muy por encima de las heteronominaciones recibidas por las niñas ($M= 0.63$ $DT= 1.30$), y esta diferencia es significativa ($t(46) = 3.778$, $p<.001$ (*bilateral*)). En cuanto a la agresión relacional directa, los niños presentan en promedio mayor número de heteronominaciones que las niñas, ($M= 1.89$ $DT= 2.55$), y ($M= 0.73$ $DT= 1.26$) respectivamente ($t(46) = 2.424$, $p<.019$ (*bilateral*)). Los niños también muestran un mayor promedio de heteronominaciones en cuanto a la agresión verbal directa ($M= 1.67$ $DT= 2.06$), que las niñas ($M= 0.67$ $DT= 0.99$), ($t(46) = 2.267$, $p<.028$ (*bilateral*)). No se observaron diferencias significativas en cuanto a la agresión relacional indirecta.

Se encontraron diferencias significativas al comparar el total de heteronominaciones del rol de agresor [$F(1,46)= 12.913$, $p<.001$], lo que indica que en general los niños reciben más nominaciones en esta categoría. Esta diferencia en el rol de agresor se corrobora, si se compara el puntaje transformado obtenido a partir del total de las heteronominaciones recibidas por niños y niñas como agresor(a), independientemente del tipo de agresión que ejerza, ($t(46) = 3,169$, $p<.003$ (*bilateral*)).

En cuanto a las nominaciones del rol de víctima, se observa que la mayoría de los niños/as señala ser víctima de exclusión social ($M= 1.15$, $DT= 1.22$), seguida de los que padecen violencia física ($M= 1.10$, $DT= 1.08$); luego los que señalan ser víctimas de violencia verbal directa ($M= 1.08$, $DT= 1.11$) y, finalmente, los que declaran sufrir la violencia verbal indirecta o difusión de rumores ($M= 0.63$, $DT= 0.79$).

Al comparar las heteronominaciones respecto de los tipos de victimización no se observa diferencias significativas en función del género de los preescolares para ninguno de los subtipos de victimización: agresión relacional directa, agresión física directa y agresión relacional indirecta.

En el caso de las nominaciones para el rol de defensor, se observa que los niños presentan una media de nominaciones mayor ($M=3.83$, $DT=4.40$) respecto de las niñas ($M= 3.70$, $DT=$

4.18), considerando que el total de nominaciones para el grupo en su conjunto es ($M= 3.75$, $DT= 4.18$). No obstante, dichas diferencias no son significativas estadísticamente ($t(46)= 0,917$, *n.s.*).

Al realizar un análisis comparativo de las nominaciones de sus pares entre los tipos de agresión y tipo de rol (agresor, víctima, defensor y espectador), se observa que existen diferencias significativas para la agresión física de tipo directo [$F(3,44)= 13.268$, $p<.001$], dada principalmente por las diferencias del rol de agresor-espectador [$Scheffé= 4.157$, $p<.001$], agresor-defensor [$Scheffé= 3.300$, $p<.001$] y agresor-víctima [$Scheffé= 3.200$, $p<.001$].

En el caso de las nominaciones por agresión verbal directa, también se observan diferencias significativas [$F(3,44)= 11.004$, $p<.001$], dada por la existencia de diferencias en las nominaciones de las díadas agresor-espectador [$Scheffé= 2.757$, $p<.001$], agresor-víctima [$Scheffé= 2.300$, $p<.002$] y agresor-defensor [$Scheffé= 1.971$, $p<.004$].

También, se constata la existencia de diferencias significativas en cuanto a la agresión relacional indirecta o difusión de rumores [$F(3,44)= 7.146$, $p<.001$], dadas principalmente por las diferencias entre los roles agresor-espectador [$Scheffé= 2.257$, $p<.001$], agresor-víctima [$Scheffé= 1.800$, $p<.019$] y agresor-defensor [$Scheffé= 1.614$, $p<.025$]. Por último, en cuanto a la agresión relacional directa o exclusión social existen diferencias significativas de acuerdo al rol desempeñado [$F(3,44)= 6.974$, $p<.001$], atribuibles principalmente a la diferencia al comparar los binomios agresor-espectador [$Scheffé= 2.757$, $p<.000$], agresor-víctima [$Scheffé= 2.300$, $p<.002$] y agresor-defensor [$Scheffé= 1.971$, $p<.004$].

Respecto del análisis comparativo de los roles versus los tipos de victimización, sólo se observan diferencias en las nominaciones de víctima de agresión verbal directa [$F(3,44)= 6.463$, $p<.001$], principalmente dada por la diferencia entre las nominaciones de la díada víctima-espectador [$Scheffé= 1.643$, $p<.002$] y las nominaciones de victimización por agresión física directa [$F(3,44)= 4.694$, $p<.006$],

atribuible principalmente a la diferencia en las nominaciones de la díada víctima-espectador [$Scheffé= 1.443$, $p<.009$].

Discrepancia en la autoatribución versus heteroatribución de roles

Siguiendo a Bakeman y Gottman (1989), se procedió a realizar un análisis de concordancia de juicios entre las heteronominaciones y autonominaciones en cada uno de los roles de cada niño y niña. El análisis del conjunto de nominaciones, rol a rol, mostró que no existe consenso entre las autonominaciones y las heteronominaciones rol a rol ($Kappa= .343$, *n.s.*); pero al analizar individualmente los roles éste sólo fue significativo para el rol de defensor ($Kappa= .323$, $p<.01$).

Se analizó también la concordancia de juicios en los diversos tipos de victimización, resultando significativos para las víctimas de exclusión social ($Kappa= .274$, $p<.006$) y para las víctimas de agresión verbal ($Kappa= .175$, $p<.04$), no así para las víctimas de agresión física directa ni para las víctimas de agresión relacional indirecta. Para los diversos tipos de agresión, no hubo concordancias significativas en ninguno de los subtipos: exclusión social, agresión física directa, emisión de rumores y agresión verbal directa.

Tipos de agresión

Al realizar un cruzamiento entre el total de autonominaciones y heteronominaciones que reciben los niños y niñas en cada uno de los subtipos de los roles de agresor y víctima: agresión física directa; agresión relacional directa; agresión relacional indirecta o agresión verbal directa y el rol de defensor. Se pudo observar que quienes tienen alto número de referencias como agresor de violencia física directa, tiene un alta probabilidad de presentar conductas de agresión relacional directa ($r= .821$, $p<.001$), agresión verbal indirecta ($r=.781$, $p<.001$) y verbal directa ($r= .711$, $p<.001$). Estos mismos individuos tienden a ser nominados, como víctimas de agresión relacional directa o exclusión

social ($r = .424, p < .003$) y de agresión física directa ($r = .382, p < .007$), pero no cómo víctimas de agresión relacional indirecta o difusión de rumores ni de agresión verbal directa. A su vez, estos mismos individuos no son visualizados por sus iguales en el rol de defensor.

El niño o niña que recibe alto número de referencias como generador de conductas de agresión relacional directa o exclusión social, se le asocia en forma significativa con prácticas de agresión relacional indirecta ($r = .829, p < .001$) y agresión verbal directa ($r = .687, p < .001$). Estos preescolares, son nominados también como víctimas de agresión verbal indirecta ($r = .401, p < .005$) y de agresión física directa ($r = .390, p < .006$); no así de ser víctima de agresión relacional directa o de agresión verbal directa, aunque sí son nominados como eventuales defensores ($r = .322, p < .026$).

Por su parte, quien es nominado preferentemente, como alguien que difunde rumores o ejerce agresión verbal indirecta, también presenta conductas de agresión verbal directa ($r = .666, p < .001$), pero no se le nomina, en general, como defensor. Por su parte, quien recibe altas nominaciones ejerciendo la agresión verbal directa, recibe también un número importante de nominaciones como víctima de agresión física directa ($r = .356, p < .013$).

En el caso de aquellos preescolares que reciben autonominaciones y heteronominaciones como víctimas de agresión física directa tienden a presentar un número alto de referencias como víctimas en general ($r = .718, p < .001$). A su vez, se les visualiza como víctimas de agresión verbal directa ($r = .456, p < .001$), de agresión relacional directa o exclusión social ($r = .377, p < .008$) y de agresión verbal indirecta o difusión de rumores ($r = .348, p < .015$), y también se les nomina como defensores ($r = .287, p < .048$). Por su parte, los niños y niñas que son altamente nominados como víctimas de agresión relacional directa o exclusión social, tienden a presentar un número alto de nominaciones como víctimas en general ($r = .606, p < .001$). Sin embargo, no presentan asociaciones significativas con ser nominados como víctimas de violencia verbal directa ni de difusión de rumores, pero sí como defensores

($r = .318, p < .028$). Los preescolares que reciben altas nominaciones como víctimas de agresión verbal indirecta, tienden a presentar un número alto de nominaciones como víctimas en general ($r = .448, p < .001$) y como víctimas de agresión verbal directa ($r = .348, p < .015$), y no se asocia dicha nominación con conductas que lo clasifiquen por sus iguales como defensor. Finalmente, las víctimas de agresión verbal directa, tienden a recibir altas nominaciones en general como víctimas ($r = .613, p < .001$), pero, no se asocia dicha conducta con los otros tipos subtipos de victimización, aunque sí correlaciona significativamente con las nominaciones que recibe como defensor ($r = .350, p < .015$).

Estrategias de afrontamiento de la agresión injustificada en la Escuela Infantil

De las respuestas de los niños y niñas, a la forma como logran sortear las situaciones de agresión de las cuales son espectadores, la mayoría de ellos señala recurrir a la estrategias de carácter activo como la de hablar o alertar a un adulto, principalmente la educadora a cargo (a la que llaman tía), usando expresiones como: “Yo le acuso a la tía”; “Yo siempre ando acusando para que la tía sepa”; “La niña le dijo que lo iba a acusar a la tía”; “Yo no más lo acuso a la tía también”, esta conducta, recibe atención y acogida, pues los preescolares señalan: “la tía defiende”; “le acusamos a la tía y lo sientan solo y la mamá se va a ir triste”, “acusarle a la tía también, porque si uno acusa a la tía a alguien que está haciendo algo malo lo entran del patio”.

Los niños y niñas testigos de una situación de agresión, también acuden a otro par o amigo quien asume el rol de defensor, pues para ellos o ellas representa una figura de protección, “Ella defiende”; “Yo acuso al niño con la niña”. En el mismo contexto existen otros preescolares que al observar una situación de agresión, reaccionan protegiendo a quien está siendo victimizado, “Yo me meto entre medio y defiendo”; “Yo defiendo a la niña”, “Yo jugaría con él.”; “Lo protejo para que él juegue conmigo”; “Dejaría que jugara a los que no lo dejan jugar”.

También se observan estrategias de tipo pasivo, pues algunos/as de ellos al presenciar un acto de agresión actúan de una forma neutral frente a ésta. Entre las verbalizaciones recogidas se destacan las siguientes: *“Me iría a otro lado a jugar con mi compañera; “Me pondría triste y no haría nada”; “Me quedo callada para que no me peguen”; “También se quedan callados para que no les peguen”.*

La mayoría de los niños y niñas expresan conceptos descriptivos que hacen referencia directa al tipo de agresión realizada o sufrida, *“La niña pellizcó”; “La niña le pega una patá (sic); “El niño pega combos(sic) y patadas a la niña y ella igual le pega”; “Las niñas andan mordiendo a las otras”; “El niño, el otro día me agarró fuerte, después me pegó y rasguñó fuerte”; “A la niña una vez le tiraron el pelo”.*

También, se constatan verbalizaciones que dejan entrever formas de agresión verbal directa de carácter peyorativo, tales como: *“El niño, por ejemplo dice: ¡La niña es fea!”; “Dice cosas como ¡erí(sic) feo!”; “no me junto contigo porque eres sucia”; “El niño dice cosas feas de otro, que tenía los pies con monstruos y que no tiene pelo”.* Otras agresiones de carácter verbal se refieren al uso de lenguaje procaz, *“Dice groserías a la niña”; “A mí, algunas veces... los hombres... me dicen groserías... pero no las quiero decir”; “Ella porque es la más mala, ella dice garabatos y le quiere quitar la colación a los niños”.*

Conclusiones y Discusión

Los datos encontrados en el estudio chileno se ajustan en gran parte a los resultados internacionales arrojados por otras investigaciones de agresión en preescolares, como el de Sevilla (Monks, Ortega et al., 2002; Ortega y Monks, 2005) y el británico (Monks, Smith et al., 2003) y apoyan la segunda hipótesis teórica que hemos mencionado más arriba: no deberíamos hablar de bullying en edades tan precoces, lo que no evita que debamos señalar que existe agresión injustificada desde los años preescolares. Se ha constatado un porcentaje mayor de prevalencia, tanto para el rol de agresor (18,8%)

como el de víctima (20,8%) que el arrojado por el estudio español (12% rol de agresor y 14% víctimas, en el caso del estudio español) y más cercana al estudio británico (22% y 25% agresor y 13,5 y 25%). En cuanto al rol de defensor y espectador las cifras de nuestro estudio (27% y 29% respectivamente) alcanzan porcentajes equicomparables a ambos estudios (29% estudio español; 16% y 27% estudio inglés) y espectador (30% estudio español; 30% y 34% estudio inglés).

En el caso de las niñas predomina mayoritariamente el rol de espectador, pues más un tercio de ellas es atribuida a ese rol; más aún, las nominaciones recibidas por ellas son el doble en términos porcentuales que el de los niños clasificados en el mismo rol. En cuanto a los niños, predomina el rol de defensor, que representa un tercio del total de roles representados. Al observar más detenidamente el rol de agresor, la proporción de niños nominados es muy superior comparativamente a la de las niñas, lo que resulta coincidente con los dos estudios referidos con antelación. Estos datos son congruentes con diversas investigaciones que destacan la tendencia marcada en la nominación de los niños sobre las niñas en el rol de agresor; en cambio, las niñas tienden a ser nominadas preferentemente en los roles de espectador o defensor (Monks, Ortega et al., 2003; Ortega y Monks, 2005; Ostrov y Keating, 2004; Salmivelli et al. 1996; Sutton y Smith, 1999). Conviene recordar aquí que el instrumento de medida no permitía ningún tipo de sugerencia respecto del género de los protagonistas, ya que se trata de figuras tan esquemáticas que están libres de toda connotación en este sentido.

En cuanto a los tipos de agresión, se desprende del estudio que los niños tienden a utilizar la agresión física directa, seguido de la agresión directa relacional y la agresión verbal. En cambio, en las niñas la agresión directa relacional o exclusión social es la más nominada, seguido de agresión verbal directa y agresión relacional indirecta; la agresión física directa, al contrario de los niños, es utilizada en última instancia. Estos hallazgos son coincidentes con los arrojados por el estudio español (Ortega y

Monks, 2005) para el caso de los niños, y en las niñas se observa sólo la diferencia de que la agresión de tipo físico directo ocupa la segunda posición. No obstante, difiere del estudio británico, donde la agresión relacional directa es la más acusada, seguida de la agresión física directa y la verbal directa. En el presente estudio, es interesante destacar que aquellos preescolares que reciben altas heteronominaciones en el uso de la agresión física directa, tienden a ser clasificados en el rol propiamente de agresor. Del mismo modo, los preescolares que tienden a ser nominados por sus iguales como quienes agreden de forma física, muestran un alto número de heteronominaciones en conductas de agresión relacional y verbal directa y, recibe por su misma conducta, heteronominaciones elevadas como víctima de agresión física, aunque de ningún modo es visualizado por sus iguales en el rol de defensor.

En cuanto al rol de víctima, se observa que en ambos géneros es la agresión relacional directa el tipo de victimización más referido, seguido, en el caso de los niños, por sufrir el efecto de la agresión física directa y la violencia verbal directa en el caso de las niñas. Los resultados son similares a los descritos clásicamente por Olweus (1993) y, difieren del estudio español sobre preescolares (Ortega y Monks, 2005), pues para ambos grupos la victimización era principalmente por agresión física directa. Los preescolares que reciben altas nominaciones como víctimas de agresión física directa tienden, a su vez, a presentar un número alto de nominaciones como víctimas de agresión verbal y relacional directa, aunque a diferencia de los agresores, se les nomina también como defensores.

El estudio logra constatar, en forma congruente con los estudios internacionales, que existe un bajo número de nominaciones tanto para agresión como para victimización de tipo relacional indirecta (Crick y Grotpeter, 1995; Björkqvist et al, 1992). Es posible aventurar que en estas edades el desarrollo cognitivo de los niños y niñas no alcanza niveles de abstracción de carácter superior que les posibiliten idear situaciones prospectivas o de maquinación;

es decir, sus actos carecen de intencionalidad expresa como para configurar situaciones de agresión que puedan perjudicar a otros u otras. O bien que para ejercerla sea necesario contar con niveles de inteligencia social o habilidades en la capacidad de comprender la mente de los demás, y tener más probabilidades de ser “manipuladores sociales” (Kaukiainen et al., 1999; Villanueva, Clemente y García, 2002).

Los anteriores resultados, respaldan de forma relevante los enfoques teóricos que postulan, por una parte, la existencia de un tipo de agresión directa, física y verbal principalmente, ligada estrechamente al género masculino, y de un tipo más bien relacional de parte del género femenino, desde temprana edad. A partir de lo anterior, se puede señalar que los niños y niñas en edades de Escuela Infantil son proclives a utilizar las formas agresivas directas, denominadas cara a cara, que las indirectas (Boulton y Smith, 1994; Boulton y Underwood, 1992; Egan, Monson y Perry, 1999; Hodges y Perry, 1999; Kochenderfer y Ladd, 1996; Ladd y Burgess, 1999).

Con respecto a las estrategias de afrontamiento que utilizan los niños y niñas para enfrentar las situaciones de agresión, se puede señalar que la principal es buscar ayuda o informar de la situación a un adulto significativo, generalmente la educadora a cargo, pues confían en que ésta va intentar poner fin a la situación de agresión, otorgando ayuda a la víctima y, probablemente, sancionando al agresor. Aunque otros niños/as acuden a sus iguales, identificando claramente a compañeros en el rol de defensor. Existen niños y niñas que se identifican a sí mismos como defensores, y que dicen intervenir para defender a la víctima; siendo este rol reconocido y valorado por los demás. Estas estrategias de los niños y niñas coinciden con las detectadas por el estudio español y británico, del cual este es homólogo, que encontró que, en primer lugar, informar a los adultos, y en orden decreciente, responder a la agresión, pedir ayuda a un amigo, salir corriendo, llorar y, en último lugar, someterse a los agresores. Los datos recogidos no se ajustan de ninguna manera al estudio realizado por Kochenderfer

y Ladd (1996), en el cual los niños, principalmente, tendían antes que nada a devolver la agresión.

Dos de los principios pedagógicos fundamentales que guían la educación preescolar en Chile son el de bienestar y el de singularidad. Principios que propician que cada niño y niña se sienta plenamente considerado en cuanto a sus necesidades, principalmente de aceptación, confortabilidad y seguridad. Como también el desarrollo pleno de sus características como un ser único con necesidades e intereses que se deben reconocer y respetar, favoreciendo la interacción significativa de los niños y niñas y la expresión plena de su dimensión social (MINEDUC, 2005). Los índices de las conductas observadas ponen una voz de alerta importante respecto del fenómeno estudiado en Chile, y conmina a los adultos, padres y apoderados, a tener consciencia de las posibles consecuencias de ser actores o víctimas de acoso o intimidación en el desarrollo cognitivo y social futuro del preescolar. Buscando vincularlos e implicarlos con seriedad en la eventual detección de estos procesos, brindando información respecto de cambios conductuales o apoyando iniciativas encaminadas a revertir la situación que pudiesen vivir los niños. Y haciéndolo a través de programas de intervención, o de modificación de formas de interacción como las descritas, estableciendo pautas de resolución de conflictos de naturaleza pacífica, vía mediación u otros. De seguro la atención y enfoques de intervención temprana, no sólo persiguen constatar la frecuencia, naturaleza y tipo de conductas como las descritas, sino más bien, son la línea de base para generar políticas públicas que apunten al desarrollo de la convivencia y el rol de los escolares como ciudadanos del mundo.

Se consigna finalmente que a las educadoras y autoridades responsables de los jardines infantiles a los cuales asistían los niños y niñas, se les entregó la información medular de lo anteriormente reseñado, como también se les entregó un conjunto de sugerencias desde el punto de vista de la convivencia escolar, encaminadas a intervenir en las situaciones más graves que se pusieron de manifiesto.

REFERENCIAS

- ARAYA, C. (2000). Educación para la NO Violencia: Estudio exploratorio en una comunidad escolar. *Psyke*, 9 (2), 181-192.
- BAKEMAN, R. y GOTTMAN, J. M. (1989). *Observación de la interacción: Introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata.
- BJÖRKQVIST, K.; LAGERSPETZ, K. M. y 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. y 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.
- BOULTON, M. J. y UNDERWOOD, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.
- COIE, J. y DODGE, K. (1983). Continuities and changes in children's intelligence. *British Journal of Developmental Psychology*, 18 (4), 557-570.
- CONTADOR, M. (2001). Percepción de violencia escolar en estudiantes de enseñanza media. *Psyke*, 1 (10), 69-80.
- CRICK, N. R.; CASAS, J. F. y KU, H. (1999). Relational and physical forms of peer victimisation in pre-school. *Developmental Psychology*, 35, 376-385.
- CRICK, N. R.; CASAS, J. F. y MOSHER, M. (1997). Relational and overt aggression in pre-school. *Developmental Psychology*, 33, 579-588.
- CRICK, N. R. y GROTPETER, J. K. (1995). Relational aggression, gender and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- CUADRADO, I. y FERNÁNDEZ, I. (2009). ¿Son comportamientos residuales las conductas violentas de las víctimas-agresivas en las escuelas?. Predominio y predicción. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (4), 531-551.
- DEFENSOR DEL PUEBLO-UNICEF (2007). *Informe sobre violencia escolar. El maltrato entre iguales en la ESO 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo.

- EGAN, S. K.; MONSON, T. C. y PERRY, D. G. (1999). Social-cognitive influences on change in aggression over time. *Developmental Psychology*, 34, 996-1006.
- GARCÍA-BACETE, F. (2006). La Identificación de los alumnos rechazados. Comparación de métodos sociométricos de nominaciones bidimensionales. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (4), 437-451.
- GARCÍA, M. y MADRIAZA, P. (2005). Sentido y sinsentido de la violencia escolar: Análisis cualitativo del discurso de estudiantes chileno. *Psyche [online]* 14 (1), 165-180.
- GARCÍA, M. y MADRIAZA, P. (2006). Estudio cualitativo sobre los determinantes de la violencia escolar en Chile. *Estudios de Psicología*, 11 (3), 247-256.
- HANISH, L. D. y GUERRA, N. G. (2000). Predictors of peer victimisation among urban youth. *Social Development*, 9, 521-543.
- HODGES, E.V.E. y PERRY, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimisation by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 677-685.
- KAUKIAINEN, A.; BJÖRKQVIST, K.; LAGERSPETZ, K.; ÖSTERMAN, K.; SALMIVALLI, C.; FORSBLOM, S. y AHLBOM, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25 (2), 81-89.
- KOCHENDERFER, B. J. y LADD, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67, 1305-1317.
- 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.
- LADD, G. W. y 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.
- LAGERSPETZ, K. M.; BJÖRKQVIST, K.; BERTS, M. y KING, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45-52.
- LÓPEZ, M. y FILSECKER, M. (2001). *Manifestaciones de violencia y agresividad en la escuela: estudio comparativo en tres realidades geográficas distintas*. Santiago: ICET.
- MALTI, T.; GASSE, L. y BUCHMANN, M. (2009). Aggressive and prosocial children's emotion attributions and moral reasoning. *Aggressive Behavior*, 35 (1), 90-102.
- MINEDUC (2005). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Unidad de Curriculum y Evaluación. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- 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.
- MINEDUC-IDEAS, (2005). *Estudio de convivencia escolar. Las opiniones de estudiantes y docentes a nivel nacional*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación/UNESCO.
- MONJAS, M.; SUREDA, I. y GARCÍA-BACETE, F. (2008). ¿Por qué los niños y las niñas se aceptan y rechazan? *Cultura y Educación*, 20 (4), 479-492.
- MONKS, C. P.; ORTEGA, R. y TORRADO, E. (2002). Unjustified aggression in a Spanish preschool. *Aggressive Behavior*, 28, 458-476.
- 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.
- 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.
- MORALES-VIVES, F.; CODORNIU-RAGA, M. J. y VIGIL-COLET, A. (2005). Características psicométricas de las versiones reducidas del cuestionario de agresividad de Buss y Perry. *Psicothema*, 17, 96-100.
- OLWEUS, D. (1978). *Aggression in schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.

- OLWEUS, D. (1993a). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- OLWEUS, D. (1993b). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- ORTEGA, R. (2005). *Psicología de la Enseñanza y Desarrollo de Personas y Comunidades*. México: FCE.
- ORTEGA, R. (2010). *Agresividad Injustificada, Bullying y Violencia Escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- ORTEGA, R. y DEL REY, R. (2004). *Cómo construir la convivencia*. Barcelona: Edebe.
- ORTEGA, R. y MONKS, C. P. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares: un estudio preliminar. *Psicothema*, 17, 453-458.
- 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.; SÁNCHEZ, V. y MENESINI, E. (2002). Bullying and moral disengagement; a cross-national comparison. *Psicothema*, 14, 37-49.
- OSTROV, J. M. (2008). Forms of aggression and peer victimization during early childhood: A short-term longitudinal study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 311-322.
- OSTROV, J. M. y KEATING, C. F. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development*, 13, 255-277.
- PERREN, S. y 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, 45-57.
- 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 Behavior*, 22, 1-15.
- SCHÄFER, M.; KORN, S.; BRODBECK, F.; WO-LKE, D. y SCHULZ, H. (2005). Bullying roles in changing contexts: The stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 323-335.
- SMITH, P. K. (ed.) (2003). *Violence in schools, the response in Europe*. London: Routledge.
- SMITH, P. K. y MONKS, C. P. (2008). Concepts of bullying: Developmental and cultural aspects. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20 (2), 101-112.
- SNYDER, J.; BROOKER, M.; PATRICK, R.; SNYDER, A.; SCHREPPFERMAN, L. y STOOLMILLER, M. (2003). Observed peer victimization during early elementary school: Continuity, growth, and relation to risk for child antisocial and depressive behavior. *Child Development*, 74, 1881-1898.
- SUTTON, J. y SMITH, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 87-111.
- TRAUTMANN, A. (2008). Maltrato entre pares o "bullying". Una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 79 (1), 13-20.
- VILLANUEVA, L.; CLEMENTE, R. y GARCÍA, J. (2002). La comprensión infantil de la mente y su relación con el problema del rechazo de iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 25(1), 85-100.
- WOOD, J.; COWAN, P. y BAKER, B.; (2002). Behaviour problems and peer rejection in preschool boys and girls. *Journal of Genetic Psychology*, 163, 72-88.

ABSTRACT

The unjustified aggression as antecedent of School Bullying: A study with pre-schooler in Chile

This article examines the interpersonal aggression in a sample of girls and boys from 4 to 6 years old that attend to second label in primary school in the Bio-Bio Region, Concepción. Children nominated themselves and their peers for the roles of aggressor, victim and defender from vignettes which depict four situations of aggression: indirect relational aggression, direct physical aggression, direct verbal aggression and indirect verbal aggression. The results express that Chilean preschoolers tended to be aggressive using direct aggression (relational, physical and verbal aggression), rather than indirect verbal aggression in agreement with the previous studies carried out with the same procedures. The aggressor role is more common in boys than girls, being the direct physical aggression the most frequent. However, there are no gender differences in the victim role. On the other hand, girls were nominated in the roles of outsider and they used more frequently the relational direct aggression than others sorts of aggression.

KEY WORDS: *Preschool aggression; Direct aggression; Relational aggression; Victim; Defender; Outsider.*

RÉSUMÉ

L'agression injustifiée comme antécédent de l'intimidation à l'école: Une étude avec enfant d'âge préscolaire au Chili

L'article porte sur les comportements d'agression injustifiés dans un échantillon d'enfants chiliens des écoles d'âge préscolaire (4-6 ans) dans la région du Pendjab, dans la province de Concepción. Les enfants ont nommé leurs pairs et eux-mêmes dans les rôles de l'agresseur et de défenseur de la victime de quatre vignettes décrivant des situations d'agression relationnelle: indirecte, physique directe, directe et indirecte verbale. Les résultats montrent, en accord avec des études précédentes menées selon les mêmes procédures, l'agression chilienne préscolaire ont tendance à utiliser directement, relationnelles, physiques et verbales, plutôt que l'agression indirecte verbale. Le rôle de l'agresseur est significativement plus fréquent chez les garçons que chez les filles, en mettant l'accent sur l'agression physique directe, cependant, aucune différence entre les sexes dans le rôle de victime. Les filles étaient plus de candidats dans le rôle de spectateurs et utilisé plus fréquemment que les autres types d'agression, directe relationnelle.

MOTS CLÉ: *Aggression préscolaire; L'agression directe; L'agression relationnelle; Agresseur; Défenseur de la victime; Spectateur.*