

**PERCEPCIÓN Y ATRIBUCIÓN
CAUSAL SOBRE EL BULLYING
Y SUS EFECTOS EMOCIONALES EN
ESCOLARES DE PRIMARIA**

Doctoranda

M^a Sacramento Rodríguez-Barbero Torres

TITULO: *Percepción y atribución causal sobre el bullying y sus efectos emocionales en escolares de primaria*

AUTOR: *María Sacramento Rodríguez-Barbero Torres*

© Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2016
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

www.uco.es/publicaciones
publicaciones@uco.es



TÍTULO DE LA TESIS:

PERCEPCIÓN Y ATRIBUCIÓN CAUSAL SOBRE EL BULLYING Y SUS EFECTOS EMOCIONALES EN ESCOLARES DE PRIMARIA

DOCTORANDO/A: M^a Sacramento Rodríguez-Barbero Torres

INFORME RAZONADO DEL/DE LOS DIRECTOR/ES DE LA TESIS

(se hará mención a la evolución y desarrollo de la tesis, así como a trabajos y publicaciones derivados de la misma).

La tesis titulada "Percepción y atribución causal sobre el bullying y sus efectos emocionales en escolares de primaria" realizada por D^a María Sacramento Rodríguez-Barbero Torres, bajo nuestra dirección, es una investigación que se ha desarrollado en tres estudios independientes pero relacionados entre sí. El primer estudio ha sido publicado ya (abril, 2015) en una revista científica del ámbito de la Psicología Evolutiva y de la Educación, indexada en JCR. Los otros dos estudios están pendientes de elaboración como artículos científicos y se presentan en formato de informe de investigación. El trabajo presentado se centra en descubrir y analizar la percepción que tienen los niños y niñas de Educación Primaria sobre el fenómeno de la intimidación, el maltrato y el acoso escolar (bullying) tal y como lo observa en sus aulas y centros, y en el cual pueden verse envueltos. El uso de la representación gráfica y la entrevista personalizada con los más pequeños, ha permitido profundizar en los procesos cognitivos y en la valoración de las emociones y el criterio moral que los escolares atribuyen a las conductas de agresión injustificada que implica el fenómeno del acoso escolar. El rigor metodológico, el análisis cualitativo de los datos y la presentación clara de los resultados, así como la discusión científica que se ha realizado nos permite informar de que la investigación de D^a Sacramento Rodríguez-Barbero reúne las condiciones para ser defendida ante comisión académica como tesis doctoral, por lo que proponemos su presentación pública.

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 4 de Noviembre de 2015

Firma del/de los director/es

Fdo.: ROSARIO ORTEGA

Fdo.: Evo Li. Romero

PERCEPCIÓN Y ATRIBUCIÓN CAUSAL SOBRE EL BULLYING Y SUS EFECTOS EMOCIONALES EN ESCOLARES DE PRIMARIA



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

TESIS DOCTORAL

M^a Sacramento Rodríguez-Barbero Torres

DIRECTORAS

Dra. Rosario Ortega Ruiz

Dra. Eva M^a Romera Félix

Córdoba 2015

No quiero meteros miedo
porque yo os quiero valientes
valientes e inteligentes.

Gloria Fuertes

“He sido un niño pequeño que, jugando en la playa,
encontraba de tarde en tarde un guijarro más fino o una
concha más bonita de lo normal. El océano de la verdad se
extendía, inexplorado, delante de mí”.

Isaac Newton

AGRADECIMIENTOS

“Ver la luz” es el título de un cuento, en el que Emma Giuliani nos cuenta de forma corta el transcurso que sigue la luz, en un universo en el que todo parece insignificante pero conforma la grandiosidad de los diferentes colores que envuelven nuestras vidas. De igual forma este trabajo de investigación quiere “ver la luz”, después de un largo proceso, en el que quedan plasmadas todas las vivencias personales suscitadas y los aprendizajes realizados gracias a muchas personas encontradas en el camino.

Quiero agradecer el calor recibido de mis directoras de tesis que con sus orientaciones, sugerencias y experiencias, han ayudado a solventar las dudas. Ellas han aportado los reflejos de luz que han iluminado las pequeñas sombras surgidas en este largo trayecto, ayudando a conseguir la belleza y satisfacción del trabajo realizado. Son unas auténticas maestras en el arte de enseñar y transmitir su sapiencia.

Quiero agradecer a todos los escolares que han compartido sus experiencias, a los profesores y directores por su colaboración desinteresada, ofreciendo el calor de su acogida en el tiempo que estuvimos conviviendo en sus centros.

Este trabajo de investigación es fruto del reconocimiento y del apoyo que nos ofrecen las personas que nos estiman, sin el cual no tendríamos la energía que nos anima a crecer como personas y profesionales. Gracias a mis padres, hermanos y en especial a mis sobrinos, que siempre han estado solícitos en dar respuesta a mis preocupaciones y dificultades técnicas.

Gracias a mis amigos y compañeros que siempre me han prestado un gran apoyo moral y humano, necesarios en los momentos difíciles de este trabajo y esta profesión.

A todos y todas muchas gracias.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	7
CAPITULO 1	
PRIMER ESTUDIO. PERCEPCIONES INFANTILES DEL MALTRATO ENTRE IGUALES A TRAVÉS DE LA REPRESENTACIÓN GRÁFICA.....	9
1.1. Agresividad, conducta agresiva y maltrato entre iguales (bullying).....	13
1.2. El carácter social y emocional del maltrato escolar.....	21
21.3. Estudio empírico sobre las percepciones infantiles del maltrato entre iguales a través de la representación gráfica	24
1.3.1. Objetivos e hipótesis.....	31
1.3.2. Metodología	25
1.3.3. Resultados.....	31
1.3.3.1. La representación gráfica de la implicación en bullying.....	31
1.3.3.2. Emociones asociadas al reconocimiento del fenómeno bullying.....	34
1.3.4. Discusión y conclusiones	35
1.3.5. Referencias.....	39
CAPITULO 2	
SEGUNDO ESTUDIO. ATRIBUCIÓN CAUSAL Y VALORACIÓN ÉTICA DE VÍCTIMAS, AGRESORES Y NO IMPLICADOS EN BULLYING.....	46
2.1. La atribución causal ante el fenómeno bullying.....	48
2.2. Estudio empírico sobre atribución causal y valoración ética de víctimas, agresores y no implicados en bullying.....	53
2.2.1. Objetivos e hipótesis	54
2.2.2. Metodología.....	55
2.2.3. Resultados	71
2.2.3.1. Implicación en bullying en los años de la escolaridad primaria.....	72
2.2.3.2. Atribución causal heterorreferenciada	76
2.2.3.3. Atribución causal autorreferenciada según los roles de implicación.....	82
2.2.3.4. Relación entre atribución heterorreferenciada y autorreferenciada.....	102
2.2.4. Discusión y conclusiones	105
2.2.5. Referencias	114
CAPITULO 3	
TERCER ESTUDIO. ATRIBUCIÓN EMOCIONAL EN LOS PROCESOS DE VICTIMIZACIÓN DEL FENÓMENO BULLYING.....	119
3.1. Psicología de las emociones: de la comprensión a la competencia emocional....	121
3.2. El papel de las emociones en los procesos de victimización.....	130
3.3. Estudio empírico sobre la atribución emocional en los procesos de victimización.....	135
3.3.1. Objetivos e hipótesis.....	137
3.3.2. Metodología.....	138
3.3.3. Resultados.....	144
3.3.3.1. Atribución emocional de los procesos de victimización del bullying....	144
3.3.3.2. Valoración y emociones morales relacionadas con la victimización.....	155
3.3.4. Discusión y conclusiones.....	168
3.3.5. Referencias.....	175
ANEXOS	183

INTRODUCCIÓN

(¹) En pleno siglo XXI, nos encontramos que los avances de la ciencia y tecnología se suceden de forma vertiginosa junto con el acceso a la información procedente de todos los lugares del mundo. Los valores tradicionales van perdiendo adeptos, fomentando otros como la competitividad, individualidad, escasa resistencia a la frustración, etc. Junto a este cambio de moralidad surgen factores de riesgo como la desmotivación, la falta de esfuerzo, la forma en que nos dirigimos a los otros y permitimos que los otros se dirijan a nosotros, la no aceptación del punto de vista del otro, la felicidad como ausencia de responsabilidades, etc., que pueden generar la conflictividad en el grupo de iguales. Es la escuela el contexto primordial en el que se gestan las relaciones interpersonales con los iguales y donde se favorece el desarrollo cognitivo, afectivo, emocional y moral. En las relaciones interpersonales y grupales que se originan entre los escolares surgen conductas basados en la ley del más fuerte bajo el esquema dominio-sumisión, resultando peligroso tanto para los que se colocan en el lugar del fuerte como para los que no saben cómo salir del papel del débil, dando lugar a situaciones de maltrato entre iguales. Esta ley de dominio- sumisión junto con la ley del silencio, según Ortega (1998), son las que posibilitan que el fenómeno bullying se mantenga.

Los primeros antecedentes de este fenómeno se remontan a los estudios de agresión directa, intimidación y acoso (Olweus, 1993), otros hacen hincapié en la agresión relacional (Leenaars & Rinaldi, 2010)² o bien aluden a factores individuales y

¹ La presentación de este trabajo se rige por el Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (APA) (2010, tercera edición en español)

² Leenaars, L., & Rinaldi, C. M., (2010). Male and Female University Students' Experiences of Indirect Aggression. *Canadian Journal of School, 25*(1), 131-148.

contextuales explicativos (Thornberg, 2015). Los ámbitos o escenarios naturales sobre los cuales se desarrolla el maltrato escolar son las aulas, recreos, aseos, salidas y entradas al centro escolar. Siendo el patio del recreo el más propio para el desarrollo de la conflictividad y donde los propios protagonistas pueden percibir con mayor precisión la distribución de roles y sus emociones, las diferentes manifestaciones, el juicio moral con el que los niños actúan, la capacidad de comprender al otro, etc.

En estas situaciones hay algunos que se involucran directamente en la agresión, otros miembros que no participan o tienden a evitar la relación con las víctimas por miedo a ser excluidos del grupo, mientras un grupo de alumnos y alumnas victimizados se vuelve aún más rechazados y excluidos de la vida social de la escuela (Thornberg, 2015). Los que no se implican en situaciones de maltrato están motivados por los valores morales personales, que le impiden agredir injustamente a los compañeros y compañeras, al ser considerado un daño que el otro no se merece, que es injusto e inadecuado o que no le gustaría que a él o ella se lo hiciesen. Esta no implicación puede venir explicada por el hecho de que los niños y niñas desde muy pequeños van interiorizando y aprendiendo las normas morales y éticas que la familia y la propia sociedad les transmite, percibiendo el sentimiento de sufrimiento por los daños provocados, reconociendo las emociones de los otros y asumiéndolas como propias e incorporándolas a sus hábitos comportamentales en las relaciones interpersonales. En este sentido, cuando se les pregunta sobre sus razonamientos, infieren que la agresividad injustificada provoca una reacción idéntica o parecida de carácter negativo para el que incumple las normas morales.

La presente tesis doctoral persigue alcanzar una comprensión global sobre la percepción que tienen los escolares del maltrato escolar, los roles que reconocen, la

atribución causal y emocional que le otorgan a estos hechos cuando en algún momento de su escolarización observan o sufren maltrato escolar. Todo este conocimiento debe servir para plantear estrategias de intervención, adecuadas, coherentes y realistas, con las que se ayude al alumnado a salir de esa espiral de violencia injustificada y buscar estrategias para sensibilizar y concienciar.

Esta investigación está dividida en tres estudios independientes entre sí, pero relacionados mediante un tema común el maltrato entre iguales o *bullying*. Para ello en el primer capítulo nos detendremos a analizar en detalle la percepción de los escolares sobre este fenómeno. Se abordará el estudio de los roles identificados, de la estructura de participación social, de sus diversas manifestaciones, de las emociones que se atribuyen a los diferentes roles de implicación, así como de otras variables personales que resultan relevantes de cara a su comprensión. En el segundo se aborda la atribución causal y la valoración ética de agresores y no implicados en el *bullying*, para terminar con el tercer estudio sobre atribución emocional en los procesos de victimización que permitirá comprender la perspectiva de los niños y niñas como seres sociales con responsabilidad moral personal.

Las representaciones gráficas de los niños y niñas incluyen textos escritos que nos posibilitan el conocimiento sus comentarios intuitivos y espontáneos acerca de sus experiencias y sus matices emocionales, lo que ayuda a profundizar en las conceptualizaciones que tienen sobre realidades sociales complejas, aunque quizás no sean capaces de hablar y escribir con precisión y dominio. Cuando colocamos a los escolares ante la necesidad de interpretar lo que allí está pasando, haciéndoles pensar además en las emociones que sienten los protagonistas, en cómo ellos interpretan las causas y los matices de las consecuencias, estamos tratando de descubrir el papel que la atribución causal tiene en la interpretación que los escolares hacen sobre el maltrato en el contexto de las relaciones interpersonales.

CAPITULO 1

PRIMER ESTUDIO

**PERCEPCIONES
INFANTILES DEL
MALTRATO ENTRE
IGUALES A TRAVÉS DE LA
REPRESENTACIÓN
GRÁFICA**

Introducción³

En la escuela infantil y primaria es donde podemos estudiar el desarrollo psicológico y social del niño y la niña en todas sus dimensiones, desde el desarrollo cognitivo y afectivo, a la introyección de normas y códigos sociales que permitirán que poco a poco cada escolar se convierta en un ciudadano y ciudadana respetable y con dominio de las claves de la convivencia. A este propósito, los iguales contribuyen al conocimiento y validación del yo, comparten experiencias importantes con los otros niños y niñas, promueven el desarrollo de competencias sociales, especialmente las que tienen que ver con el manejo de los conflictos interpersonales. Estos conflictos con frecuencia son fuente de aprendizajes y de desarrollo de habilidades, y les preparan para hacer frente a la frustración o a situaciones futuras. Sin embargo, las inadecuadas relaciones entre iguales pueden incrementar o perpetuar las dificultades que los escolares tienen que afrontar. Muchos de los problemas, a este respecto, caen debajo de lo que de forma algo genérica se denomina el fenómeno del acoso escolar. Es precisamente en la etapa de educación primaria donde las relaciones de poder no siempre son gestionadas de forma adecuada, pudiendo generar situaciones de dominio-sumisión que constituyen la cara abusiva de esta gestión. Son situaciones caracterizadas por el dominio entre quien ejerce el poder abusivamente y el sufrimiento de quien es colocado en una posición de diana de sus abusos, de rechazo social e incluso de acoso emocional (Harris, 2009). Sin duda estas situaciones originan problemas de convivencia con los iguales o con el grupo de referencia con el que se convive, transgrediendo los derechos básicos de respeto al

³ Los resultados de este trabajo han sido publicados en *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 27(1), pp.158-185.

otro. Aunque este tipo de relaciones desequilibradas de poder entre alumnos que conviven en contextos compartidos del entorno escolar ha sido ampliamente estudiado en la literatura científica, surge la necesidad de investigar y valorar el significado que los participantes dan a esos hechos y el grado de ambigüedad con que los perciben. Lógicamente, para conocer la percepción sobre el fenómeno de acoso escolar de los más pequeños, se ha utilizado la representación gráfica que ellos hacen fundamentada en sus percepciones sobre el acoso o maltrato entre iguales. La utilización del dibujo ha permitido la exploración de opiniones, sentimientos y actitudes ante fenómenos sociales que son difíciles de estudiar sin la utilización de esta técnica expresiva, porque los niños y las niñas en esta etapa no han adquirido la suficiente riqueza léxica que les permita expresar todo lo que son capaces de comunicar mediante el dibujo.

1.1. Agresividad, conducta agresiva y maltrato entre iguales (*bullying*)

La agresividad surge cuando el individuo siente que su supervivencia está amenazada, y por lo tanto actúa para asegurar su vida de manera defensiva (Arón, 2008). En los grupos de iguales, la importancia de las relaciones, la integración y aceptación social son desafíos crecientes en la experiencia escolar (Ojanen, Grönroos, & Salmivalli, 2005). En este sentido, el sentirse parte de un grupo, valorado, respetado y con vínculos de intimidad segura y estable, puede ser estimado como factor de estabilidad emocional y personal para los niños y las niñas. Así, ciertas conductas agresivas pueden ser comprendidas desde el marco de la inseguridad, poniendo el foco de esta experiencia en sí mismo y no necesariamente en el otro, al cual circunstancialmente se agrede (Hawley, Little, & Rodkin, 2007).

El maltrato implica la imposición de uno o más individuos sobre otro u otros en base al poder, en donde se establece una relación de asimetría. Como su nombre lo

indica, el abuso de poder es un elemento esencial del maltrato. Para Farrington (1993) el fenómeno del abuso consiste en la opresión reiterada, tanto psicológica como física, hacia una persona con menos poder, por parte de otra persona con un poder mayor. Esta relación de dominio entre las personas a veces es obvio (por ejemplo, en las formas de agresión física), y otras no tanto, (por ejemplo, cuando el abuso es psicológico). El maltrato entre iguales supone una perversión de las relaciones dentro del grupo, al desaparecer el carácter horizontal de la interacción, que es sustituida por una relación jerárquica de dominio-sumisión entre el agresor y la víctima. Relacionando ambos términos, Ortega (2010) afirma que:

“La mayoría de las conductas agresivas que terminan siendo fenómenos de bullying emergen sin provocación alguna por parte de la víctima” (...) “muchas de estas conductas duran poco tiempo porque la víctima suele reaccionar con energía en contra de dicha agresión”. (p.18)

Cuando la experiencia de agresión sostenida e injustificada no se detiene en sus primeros conatos, estamos ante un problema de bullying, comenzando a desgastar los recursos adaptativos de la víctima” (...) “con efectos impredecibles, pero siempre negativos (p.19)

El término *bully* se utiliza para designar al autor de la acción y *bullying* para designar su acción (Smith, 1989; Smith, Cowie, Olafsson, & Liefhoghe, 2002) Aunque estos términos se han extraído del lenguaje popular infantil, tienen un uso consensuado en el ámbito científico. Este término hace referencia a un concepto que va más allá de unas conductas específicas de agresión y victimización. Concretamente alude a un escenario social en el cual la agresión injustificada e inmoral parece aceptarse como si fuera normal, a pesar de que todos los protagonistas saben que no es ni normal ni moral (Ortega, 2010).

Uno de los primeros autores que hace mención a este término a nivel internacional es Olweus, que definió el bullying como una "conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción negativa e intencionada, sitúa a la víctima en posiciones de las que difícilmente puede salir por sus propios medios" (1993, p. 9). Otros autores, ponen el acento en la relación interpersonal caracterizada por un desequilibrio de poder real o imaginario entre ambos protagonistas (Smith, 2004)

Ortega y Mora-Merchán (2000) definen el bullying como una situación social en la que uno o varios escolares toman como objeto de su actuación injustamente agresiva a otro/a compañero/a y lo someten por tiempo prolongado a agresiones físicas, burlas, hostigamiento, amenaza, aislamiento social o exclusión social, aprovechándose de su inseguridad, miedo o dificultades personales para pedir ayuda o defenderse. Los términos que se utilizan en castellano para designar este fenómeno son *maltrato escolar* o *abuso entre iguales*, los cuales han sido aceptados en el ámbito científico nacional.

Por tanto el maltrato entre iguales es un abuso de poder reiterado que cursa con desequilibrio social y que incluye una importante característica ética: se trata de un fenómeno inmoral reconocido como tal porque incluye la transgresión, es decir, hacer algo que no es ni correcto ni justo (Ortega, Sánchez, & Menesini, 2002). En oposición, no se considera acoso o bullying cuando los hechos agresivos se dan entre personas con igual estatus, fuerza o poder que se implican en una pelea o confrontación como forma de afrontar un conflicto puntual, en la cual ambos protagonistas han sido activamente agresivos o ninguno se considera víctima de lo sucedido (Smith, et al.&, 2002).

La percepción de maltrato de niños y niñas por sus pares incrementa sentimientos de inseguridad, baja autoestima y poca capacidad de relación debido al sometimiento o abuso de poder de parte de sus pares, que limitan sus aspiraciones y

afectan su voluntad e independencia. El *bullying* es enjuiciado por los espectadores como un hecho injusto y con efectos graves para las víctimas (Monks & Smith, 2006)

Roles en el maltrato entre iguales

El fenómeno del maltrato implica un reparto de papeles sociales (roles) que son reconocidos en el contexto como *agresor*, el que comienza y mantiene el abuso; *víctima*, sujeto que es blanco del abuso; *defensor*, compañero/a que defiende a la víctima, le consuela y apoya, bien directamente bien denunciando a otros lo sucedido; *colaborador del agresor*, el que sigue la línea de comportamiento del agresor respecto de la víctima, aunque no lleve la iniciativa; *animador*, reforzador de la conducta del agresor, que se ríe de la víctima y que anima al agresor a continuar; *neutral*, compañero/a ajeno a lo que sucede, que no toma parte y aprueba en silencio el acoso escolar (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996). Belacchi, (2008) propuso un nuevo modelo con ocho roles, añadiendo dos roles específicos de *mediador* y *consolador*. El *mediador* intenta reconciliar al agresor con la víctima. El *consolador* trata de mitigar los efectos de la intimidación consolando a la víctima.

Algunos estudios establecen a su vez dos tipos de víctimas: las pasivas, que se muestran sumisas ante el agresor, se culpabilizan a ellas mismas y en general tienen pocos amigos entre sus iguales, y las víctimas agresivas o provocativas, que atacan a otros chicos, son impulsivas, muestran pocas habilidades sociales e insultan a los agresores o toman represalias ineficaces (Mahady Wilton, Craig, & Pepler, 2000; Postigo, González, Montoya, & Ordoñez, 2013; Unnever, 2005). Los espectadores con frecuencia observan el maltrato de sus compañeros, pero su no intervención resulta una forma de complicidad y refuerzo del comportamiento abusivo (Pepler, Craig, & Roberts, 1998).

Aunque algunos estudios sobre agresividad injustificada en preescolares y bullying en primaria se han focalizado en el estudio de las características personales, las investigaciones recientes toman como unidad de análisis la díada para conocer qué tipo de agresor agrede a qué tipo de víctima (Veenstra, Lindenberg, De Winter, & Ormel, 2007). En esta línea, se observa que los agresores suelen ser niños y niñas dominantes que eligen como víctimas a compañeros y compañeras más vulnerables, poco populares o socialmente rechazados y con una baja competencia social. Esta misma perspectiva diádica ha sido desarrollada por Rodkin y Berger (2008) con estudiantes de primaria, quienes señalan que en las díadas del mismo género predominan los agresores populares, agresivos y dominantes, frente a víctimas con bajos niveles de popularidad social. Las díadas de distinto género o mixtas están formadas básicamente por chicos dominantes y no populares que maltratan a chicas populares.

La propia percepción del fenómeno suele diferir entre agresor y víctima: el agresor no admite y a veces no es consciente de que sus acciones son dañinas y perjudiciales, especialmente en los niños y niñas de corta edad, interpretándolas o haciendo creer a los demás que han sido hechos accidentales o bromas inofensivas, mientras que las víctimas siempre tienen sentimientos negativos sobre lo que les sucede, tengan o no una clara y exacta información sobre ello (Camodeca & Goossens, 2005), lo que constituye una situación desagradable, incómoda, humillante o atemorizante y dolorosa de la cual no saben cómo salir (Castro, Veerman, Koops, Bosch, & Monshouwer, 2002). Esta dinámica agresor-víctima es resistente al cambio al activarse en el proceso emociones socio-morales complejas, muchas de las cuales exigen un amplio desarrollo de las competencias sociales de los protagonistas, especialmente cuando estos son aún de corta edad (Ortega, 2010).

La figura del observador no está del todo clara y en muchas ocasiones no suele disfrutar del apoyo necesario de sus compañeros para sentirse con el poder suficiente e intervenir con éxito en la agresión entre iguales (Salmivalli, 2010). Algunos estudios (Juvonen & Galvan, 2008) sugieren que uno de los motivos por los que los niños evitan tomar partido a favor de la víctima es el de mejorar su propio estatus social, es decir, parecerse a la persona que tiene poder, concretamente al agresor, distanciándose de la víctima, que suele tener un menor nivel de aceptación social. Otro de los motivos suele estar ligado a la autoprotección que reciben al ponerse del lado del agresor o al adoptar una actitud en la que este puede percibir que acepta su conducta, disminuyendo así su propio riesgo de convertirse en víctima.

En relación al género, existen diferencias en la distribución de los roles, siendo los de agresor, víctima, reforzador y asistente del agresor mucho más comunes entre los chicos y los de defensor y espectador más comunes entre las chicas (Goossens, Olthof, & Dekker, 2006; Salmivalli, 2010). Igualmente los resultados sobre intimidación indican que los chicos se describen en mayor medida que las chicas como agresores o agresores victimizados (Ortega & Mora-Merchán, 2008; Salmivalli, 2010). Aunque estos suelen avergonzarse de informar del acoso sufrido por las niñas al considerarse más fuertes que ellas (O' Brien, 2011).

Pepler, et. al (1998), sobre la base de observaciones en el patio, argumentan que el maltrato es observado a menudo por un número de niños que no son reforzadores del agresor, pero su no intervención resulta una forma de complicidad y refuerzo del comportamiento abusivo.

El número considerable de escolares que se ven implicados como espectadores, víctimas o agresores y la complejidad grupal del fenómeno conlleva la necesidad de conocer las características que envuelven a los protagonistas implicados.

Características de los agresores y víctimas

Los agresores han sido etiquetados como agresivos, hostiles, impulsivos (Olweus, 1998) calculadores y confiados (Sutton, Smith, & Swettenham, 1999), ansiosos y deprimidos (Salmon, James, & Smith, 1998) y con pocas habilidades sociales (Pepler, Jiang, Craig, & Connolly, 2008). Otros autores los describen como personas competentes socialmente (Garandeanu & Cillessen, 2006), demostrándose en algunos estudios que sus comportamientos transgresores les ayudan a posicionarse con una buena reputación social (Buelga, Musitu, & Murgui, 2009). Se considera que difieren en la forma de procesar la información que les llega (Benítez & Justicia, 2006), tendiendo a percibir las situaciones sociales ambiguas como hostiles y negativas para ellos, respondiendo ante tales de forma agresiva (Griffin & Gross, 2005). La mayoría de los agresores sitúan el origen de la motivación de la agresión en la propia víctima, sintiéndose provocados por ella. También los hay que valoran como una broma o una simple molestia lo que están haciendo, aunque asumen que encuentran debilidad en sus víctimas. Si se tiene en cuenta el apoyo social que recibe del grupo de seguidores, se observa que se defienden entre ellos ante las represalias de las víctimas. Les preocupa conseguir un estatus entre sus compañeros de clase (Sijtsema, Veenstra, Lindenberg, & Salmivalli, 2009), deseando ser aceptados por los más populares de su mismo sexo (Olthof & Goossens, 2008), existiendo relación entre el acoso y popularidad dentro del grupo de iguales (De Bruyn & Cillessen, 2006; Dijkstra, Lindenberg, & Veenstra, 2008).

En el plano emocional, encuentran dificultades para detectar emociones como el miedo o la tristeza y reconocer el sufrimiento de sus víctimas (Sánchez, Ortega, & Menesini, 2012; Slaby & Guerra, 1998).

Las víctimas suelen ser personas inseguras, sensibles y tímidas, con altos niveles de ansiedad, baja autoestima y son percibidas como débiles. Tienen una alta tendencia a

la introversión, con una visión negativa de sí mismas (Campart & Lindström, 1997). Son menos propensas a buscar el apoyo mutuo porque suelen ser rechazadas y sus compañeros y compañeras no se asocian fácilmente con ellas (Ortega & Mora-Merchán, 2008; Salmivalli & Isaacs, 2005), aunque algunos estudios recientes señalan que la mayoría de los niños y niñas que son víctimas en primaria tienen al menos un defensor (Sainio, Veenstra, Huitsing, & Salmivalli, 2011)

Cuando se les pregunta sobre la atribución causal de su intimidación, manifiestan que se debe a la intencionalidad de los agresores de causarles daño sin provocación alguna, de molestarlas, o bien a su propia debilidad y/o diferencias personales (su aspecto físico puede ser un factor de la victimización). Ellas no encuentran motivos para ser agredidas por su comportamiento y se sienten culpables de lo que les ocurre. En el ámbito social se identifican por no reaccionar ante las agresiones, permaneciendo pasivas o paralizadas (Avilés, 2006), suelen tener pocos amigos y los que eligen suelen ser estudiantes solitarios y no agresivos (Mercer & De Rosier, 2010).

Tipos de maltrato

Las manifestaciones comunes de agresión consisten en ataques directos e indirectos, denominadas por los niños y niñas como “a la cara” o “detrás de mi espalda”. En un ataque directo la víctima ve al agresor, en cambio en el indirecto, la víctima es herida mediante el rumor, el rechazo o la indiferencia... (Unnever, 2005; Vaillancourt, 2005). Algunos autores reconocen como formas de agresión infantil las siguientes: a) agresión directa relacional (un niño/a dice a otro que no puede jugar); b) agresión física directa (un niño/a pega, golpea, empuja a otro); c) agresión relacional indirecta (un niño/a levanta y distribuye desagradables rumores sobre otro/a); y d) agresión verbal directa (un niño/a grita e insulta a otro (Ortega & Mook, 2005). La agresión verbal directa es la

más frecuente entre la población infantil, e incluye acciones como ridiculizar o mofarse de otras personas, poner mote, insultar, hacer comentarios racistas...etc. La agresión social o relacional de forma directa o indirecta se asocia con la exclusión y/o la marginación social de un niño/a, a la que poco a poco se la va alejando del resto del grupo, no dejándole que participe en los juegos, coaccionando a sus amigos para que no interactúen con él/ella, o lo ignoren (Ortega, Del Rey, & Mora Merchán, 2001). Los estudios científicos defienden que existen diferencias en la implicación si atendemos a las distintas formas de manifestación del maltrato, ya que los chicos participan más en la utilización de las formas físicas y verbales, mientras que las chicas han mostrado mayores índices en la agresión indirecta (Miller, Vaillancourt, & Boyle, 2009). Del mismo modo, se observa que la agresión física disminuye con la edad y que entre los 11 y 13 años se produce una transición de las formas físicas de agresión hacia formas indirectas (Miller et al., 2009).

En cuanto a las diferencias observadas en el género, las investigaciones concluyen que la manifestación más frecuente que reciben los niños al ser agredidos es la agresión física, y las niñas son victimizadas mediante el uso de la exclusión social o relacional (Andreou & Metallidou, 2004; Björkqvist, Ekman, & Lagerspetz, 1982; Menesini et al., 2003; Olweus, 1993; Salmivalli et. al, 1996).

Asimismo, se detectan diferencias en la edad (entre ocho y 15 años), disminuyendo las agresiones físicas, la violencia verbal se mantiene y la violencia indirecta aumenta (Björkqvist et al., 1992; Österman et al., 1998).

1.2. Carácter social y emocional del maltrato escolar

Las relaciones entre los iguales están dominadas por el sentido de pertenencia en el grupo de pares (Rubin, Bukowski, & Parker, 2006) por tanto, dependiendo del grupo en

el que estés, un comportamiento agresivo puede conllevar rechazo por parte de los compañeros o bien aceptación y popularidad, es decir, puede ser visto como positivo o como negativo. Es precisamente el grupo de iguales y las normas que se generen en su interior lo que puede estar condicionando la interpretación y el resultado social de ese comportamiento. Uno de los objetivos sociales más comunes entre el grupo de iguales es ser aceptado, principalmente por los pares del mismo sexo (Olthof et al., 2008) y conseguir estatus entre su compañeros (Sijtsema et al., 2009). Algunos llegan a intimidar a otros en ocasiones solo para conseguir ser populares (Dijkstra et al., 2008).

Autores como Saarni (1999) señala que entre los cuatro y cinco años, los niños y niñas son capaces de inferir los estados emocionales de las personas que están a su alrededor, si bien lo hacen básicamente a través de las características externas que dichas emociones tienen (Harris, 2000; Tenenbaum, Visscher, Pons, & Harris, 2004). Por otro lado, los estudios que relacionan las emociones y los fenómenos de malos tratos reflejan la dificultad de los agresores para detectar emociones como el miedo y la tristeza y reconocer el sufrimiento de sus víctimas como consecuencia de sus propios comportamientos agresivos (Slaby & Guerra, 1988).

Es conocido que los niños y niñas desde pequeños pueden percibir algunos tipos de conducta antisocial como razonable o justificada, al menos bajo algunas circunstancias, incluso habiendo internalizado reglas morales que prohibían tales conductas (Gini, Pozzoli, & Hymel, 2014). En numerosos estudios se ha encontrado que los agresores, en comparación con las víctimas y espectadores, mostraban un mayor nivel de desconexión emocional cuando se les pedía que se pusieran en el papel de la víctima. Asimismo, se ha mostrado que niños y niñas infieren el estado emocional de agresores y víctimas, reflejándolo en sus dibujos, en los que ponen de manifiesto la falta de coherencia entre la emoción expresada (alegría) y el comportamiento moral

desajustado, que supone la violación de los derechos de sus iguales. Este fenómeno cognitivo es conocido con el nombre de desconexión moral (Menesini et al., 2003; Ortega et al., 2002).

Medición del maltrato

En la literatura científica se encuentran diferentes formas o técnicas de medida del maltrato escolar. Ejemplo de ellos son los autoinformes, que ofrecen la visión de los sujetos directamente implicados; las encuestas o cuestionarios, dirigidos al alumnado, profesorado, familias, etc., análisis de documentos, registros, observación directa... Pero poner en práctica este tipo de metodología exige que los entrevistados dispongan de niveles de competencia lectora y escritora que los niños más pequeños aún no dominan. Como consecuencia, la mayoría de investigaciones han obviado las edades de seis a nueve años (Ortega, 2010). Por otro lado, un menor número de estudios han utilizado el dibujo como medio para propiciar que los niños y niñas puedan comunicar de manera efectiva los conocimientos que poseen sobre el fenómeno del maltrato entre iguales. Con este recurso facilitan la comunicación de sus percepciones y emociones, y permiten explorar sus pensamientos y las actitudes infantiles complejas y de difícil expresión por otros medios (Dockett & Perry, 2005). En el dibujo también quedan recogidas las emociones que perciben los niños y niñas en las situaciones de intimidación, utilizando estrategias que complementan las expresiones faciales dibujadas como las manos en movimiento, lágrimas, etc., que dan mayor significatividad a la escena representada (Brechet, Baldy, & Picard, 2009; Burkitt & Barrett, 2010; Jolley, 2010). En otras ocasiones los niños y niñas recurren al lenguaje verbal escrito para fortalecer el significado de la escena dibujada, mediante un globo, en el que escriben expresiones relacionadas con las agresiones que reciben las víctimas y las reacciones de estas. Tal es

el caso de la agresión injustificada, que como antecedente del acoso escolar en primaria, fue explorada utilizando dibujos esquemáticos que reproducían cada una de las formas de acoso escolar previamente descritas (Monks, Ortega & Torrado, 2002; Ortega & Monks, 2005). Según sugieren Bosacki, Marini y Dane (2006), las representaciones pictóricas de los niños y niñas posibilitan el conocimiento de los comentarios intuitivos y espontáneos acerca de sus experiencias y sus matices emocionales, lo que ayuda a profundizar en las conceptualizaciones que tienen sobre realidades sociales complejas, aunque quizás no sean capaces de hablar y escribir con precisión y dominio. Una de estas realidades es el caso del maltrato entre compañeros. Se considera que el niño o niña conoce estos hechos sociales y utiliza el lenguaje pictórico para expresar emociones, sentimientos y actitudes que con frecuencia no puede expresar con la suficiente precisión escrita (Leibowitz, 1999; Moschini, 2005)

1.3. Estudio empírico de la percepción infantil del maltrato entre iguales a través de la representación gráfica

1.3.1. Objetivos e hipótesis

El objetivo general de este estudio ha consistido en analizar las representaciones gráficas que realizan los escolares de primaria sobre el fenómeno bullying, lo que nos ha llevado a establecer los siguientes

Objetivos específicos

1. Explorar la interpretación que niños y niñas de primaria tienen sobre el fenómeno de maltrato escolar, en términos de sus elementos clave: roles implicados, estructura social de participación y formas de manifestación, utilizando para ello sus propias producciones mediante dibujos de escenas alusivas a este problema social.
2. Conocer si existen diferencias significativas entre género, curso y edad.

3. Conocer el tipo de emociones asociadas a los roles de implicación en maltrato escolar.

Hipótesis

Partimos de la hipótesis de que los fenómenos sociales que acontecen en el centro escolar son difíciles de estudiar sin la utilización de la representación gráfica, porque los niños y las niñas de Educación Primaria no cuentan con los recursos expresivos necesarios para poder comunicar sus sentimientos, opiniones sobre el bullying. Por tanto utilizando la expresión gráfica los niños nos aportarán su cogniciones sobre los elementos claves del maltrato escolar y las posibles diferencias en relación con el género, edad....

A partir de esta hipótesis general se establecerán las siguientes hipótesis específicas:

- a. Se espera que los alumnos y las alumnas representen gráficamente las diferentes manifestaciones de bullying, los roles implicados y la estructura de participación.
- b. Se espera que existan diferencias en los roles implicados determinadas por el género de los participantes, la edad, y el curso
- c. Se espera que los escolares representarán en sus dibujos las expresiones faciales de las emociones que ellos perciben en los diferentes tipos de roles que intervienen en el bullying.

1.3.2. Metodología

En los últimos años se han desarrollado numerosas investigaciones sobre el acoso

escolar (Monks, Palermiti, Ortega, & Costabile, 2011; Serdiouk, Rodkin, Madil, Logis, & Gest, 2013), siendo en la etapa de Educación Primaria donde se aprecia el mayor riesgo de verse implicados en problemas de conflictividad y fenómenos de acoso escolar.

El acoso o maltrato entre iguales ha sido estudiado mediante autoinformes y en otros casos heteroinforme. En este estudio se utiliza el dibujo como medio de expresión para explorar el pensamiento y las actitudes infantiles, permitiendo superar la dependencia de las habilidades verbales y la dificultad para expresar sus emociones. La utilización del dibujo como instrumento idóneo de observación permitirá profundizar en la representación cognitiva y la interpretación personal que los niños y niñas de primaria tienen sobre el acoso entre compañeros en su estructura y en sus formas.

Participantes

La muestra incidental estaba formada por 276 estudiantes (49% niñas y 51% niños) de todos los cursos de Educación Primaria, con edades comprendidas entre los seis y los 11 años ($M = 8.53$, $DT = 1.62$). La distribución por cursos fue la siguiente: en primero el 15.3%, en segundo el 23.8%, en tercero el 19.8%, en cuarto el 16.3%, en 5º el 15.3% y en sexto el 9.4%. Los alumnos y alumnas pertenecían a dos centros educativos públicos de una localidad próxima a Ciudad Real. Uno de los colegios elegidos es el más antiguo de la localidad con nivel socioeconómico medio-bajo, estudiantes de capacidades diferentes y profesores trabajando en proyectos innovadores y metodologías activas. El otro centro era de reciente creación, con un nivel socioeconómico medio-alto, los profesores trabajaban con metodología tradicional y había sido detectado algún caso de maltrato en segundo de Primaria.

Instrumentos

Se han utilizado los Dibujos alusivos a los términos de maltrato o abuso, es decir, las representaciones pictóricas realizadas por los niños en las que mediante una escena se comunica lo que entienden por maltrato escolar. En dicha escena los escolares tienen la posibilidad de plasmar sus percepciones, las emociones que observan en los diferentes roles, las diferentes manifestaciones de victimización...etc. En definitiva aportan su definición con los recursos que ellos dominan. De esta forma el dibujo se utiliza el como medio de expresión junto con los mensajes escritos (aparecen en un 65.9% de los dibujos) que se recogen en los globos de texto.

Procedimiento

Para la realización de esta investigación se mantuvo una reunión previa con los directores de los centros, siendo las familias de los encuestados informados mediante carta. La prueba fue aplicada por el profesorado, estando presente una de las investigadoras. Previo a la realización de la prueba, el profesorado trabajó el concepto de maltrato, asegurándose que todos entendían dicho concepto. Para evitar sesgos en la explicación, las consignas que recibieron los alumnos fueron escritas en la pizarra, insistiendo que la escena debía reflejar situaciones que se repitieran frecuentemente y asegurándose de que la tarea a realizar había sido comprendida por todos.

La actividad tuvo una duración aproximada de 30 minutos proporcionándosele a cada niño/a un folio en blanco A4, lápiz y goma. La orden dada fue: “Dibuja en esta hoja una escena o varias en las que representes lo que entiendes por abuso o maltrato entre compañeros. El dibujo no se debe colorear. Cuando lo termines, asegúrate que has

escrito tu edad y si eres niño o niña, el curso y el grupo., en la parte posterior del folio.” Se insistió además en la confidencialidad de la información.

Análisis de datos

La totalidad de los dibujos fue analizada de forma independiente por dos jueces, obteniendo un índice kappa de .87 para los 276 dibujos analizados, lo que indica que se alcanza un nivel de acuerdo una vez corregido casi perfecto (Landis & Koch, 1977), dejando al azar el 13% de la clasificación de los dibujos. Los dibujos evaluados con criterios diferentes se valoraron por una tercera persona y se llegó a una clasificación consensuada. Los jueces procedieron a evaluar la producción gráfica de la muestra con los siguientes criterios

1. *Rol*. Los personajes dibujados fueron clasificados como agresor, víctima o espectador de maltrato entre iguales. El criterio para identificar al agresor fue la realización de una acción violenta, ya fuese de carácter físico, social, verbal, psicológico o relacional. Expresiones del tipo “te voy a machacar”, “no me pegues”, “te vas a enterar niña”, ” ¡tira ese bocadillo ahora mismo!”, “¡no quiero ser tu amigo!”, “no me junto contigo, eres de otra raza” fueron escritas. La víctima era el personaje u objeto que recibía la acción violenta. Fueron diferenciadas entre víctimas activas (responden a la agresión) y pasivas (no se defienden). Los espectadores fueron clasificados en dos tipos: defensores de la víctima, identificados con expresiones del tipo “¡déjalo en paz!”, y pasivos, testigos de la acción violenta pero sin actuar (mirando detrás de un árbol, a través de una ventana, etc.).

2. *Composición del grupo: género y número*. Se establecieron las siguientes categorías: agresor, víctima y espectador chico, chica o de género mixto. En función del número de los integrantes se estableció que la acción de agresión, victimización u

observación podía ser llevada a cabo individualmente o en pequeños grupos de dos o más personas.

3. *Formas de manifestación violenta:* a) física directa (ej. pegar bofetadas, puñetazos, patadas o agredir con armas blancas), b) física indirecta (romper el material, quitar el bocadillo...), c) verbal (insultar o acusar utilizando el dedo de la mano), d) relacional (ignorar o no dejar jugar a alguien, hablar a las espaldas de alguien, distribuir rumores), y e) psicológica (amenazar).

4. *Emociones.* Siguiendo las aportaciones de Bosacki et al. (2006) sobre el estudio de las expresiones faciales de los personajes y sus expresiones escritas (burbujas de manifestación de los pensamientos o globos de comunicación verbal), se registraron seis emociones: alegría, sorpresa, tristeza, ira o enfado, miedo y asco (Lagattuta, Wellman, & Flavell, 1997). Se identificaron los gestos faciales y las estrategias utilizadas para reforzar el estado emocional de los personajes, por ejemplo, en las escenas felices se daban un regalo y en las tristes los pulgares se dibujaban hacia abajo (Brechet, et al., 2009; Jolley, 2010).



Figura 1. Ejemplo de dibujo de agresión física



Figura 2. Ejemplo de dibujo de agresión verbal



Figura 3. Ejemplo de dibujo de agresión relacional

Se utilizaron tablas de contingencia teniendo en cuenta el estadístico chi-cuadrado y los residuos tipificados corregidos para establecer comparativas entre variables

categorías y ANOVAS para el estudio de la variable edad. Los resultados se codificaron y analizaron utilizando el programa estadístico SPSS versión 17.0. El nivel de significatividad adoptado fue de .05.

1.3.3. Resultados

Del total de dibujos analizados fue eliminado el 26.8%, en los cuales se representaba otro tipo de violencia que no se refería al maltrato entre escolares, por ejemplo violencia hacia el medio ambiente (2.9 %), en la familia (14.5%) o sin relación con el tema de estudio (9.4%).

1.3.3.1. La representación gráfica de la implicación en bullying

De los 202 dibujos sobre acoso escolar examinados, los agresores son reconocidos en todas las situaciones representadas. Igualmente está presente la víctima, dibujada en el 100% de los casos, siendo que el 34.7% de ellas se defiende y el 65.3 % muestra una actitud pasiva. Los espectadores son reconocidos y dibujados en el 17.8% de las producciones gráficas, de los cuales el 11.4% es pasivo y el 6.4% defiende a la víctima

Manifestación de los roles según el género

Respecto del género, se observa que hay un mayor porcentaje de varones representados como agresores (55.9% frente al 20.8% de niñas y 23.3% de grupos mixtos). Igualmente hay una mayor frecuencia de chicos dibujados como víctimas (62.4% de niños, 37.6% de niñas), aunque este rol no es identificado con grupos de género mixto en su composición. También en el rol de espectador hay más varones (52.8% niños, 30.3% grupos mixtos y 16.9% niñas). Considerando el género de los dibujantes se observa un mayor porcentaje de varones que identifican el rol de agresor con ser chico. En cambio

las niñas consideran que el género de los agresores es mayoritariamente femenino, $\chi^2(2, 202) = 28.512, p < .01$ (ver tabla 1).

Tabla 1

Relaciones de género entre los agresores dibujados y los dibujantes

	Agresor chico	Agresor chica	Grupo mixto
Niño	67.3% ** (n = 76)	23.8% ** (n = 10)	36.2% * (n = 17)
Niña	32.7% ** (n = 37)	76.2% ** (n = 32)	63.8% * (n = 30)

Nota: *Residuos tipificados corregidos ≥ 1.96 . **Residuos tipificados corregidos ≥ 2.58

En el rol de víctima se observa que tanto chicos como chicas dibujantes identifican en mayor medida este rol con personajes de su mismo género, $\chi^2(1, 202) = 43.697, p < .01$ (ver tabla 2). No existen diferencias en el rol de espectador.

Tabla 2

Relaciones de género entre las víctimas dibujadas y los dibujantes

	Víctima chico	Víctima chica
Niño	69% ** (n = 87)	21.1% ** (n = 16)
Niña	31% ** (n = 39)	78.9% ** (n = 60)

Nota: **Residuos tipificados corregidos ≥ 2.58

No se observaron diferencias estadísticamente significativas entre la edad y la composición del grupo (uno o más de uno) de agresores, víctimas y espectadores, ni existen diferencias en ninguna de las variables registradas respecto de los dos centros estudiados.

En el análisis de la díada agresor-víctima, presente en todas las producciones pictóricas, el 79.6% de los varones agrede a compañeros de su mismo sexo y el 20.4% elige a chicas como víctimas. Igualmente resulta significativo que las niñas agresoras actúan notoriamente de forma violenta con víctimas de su mismo género (78.6%), y el 21,4% eligen a chicos como víctimas $\chi^2(2, 202) = 44.854, p < .01$ (ver tabla 3).

Tabla 3

Relaciones de género entre agresor y víctima

	Agresor chico	Agresor chica	Grupo mixto
Víctima chico	79.6% ** (n = 90)	21.4% ** (n = 9)	57.4% (n = 27)
Víctima chica	20.4% ** (n = 23)	78.6% ** (n = 33)	42.6% (n = 20)

Nota: **Residuos tipificados corregidos ≥ 2.58

Si se tiene en cuenta la variable número para el análisis de la díada agresor-víctima, se observa que existe una presencia notoria de casos de maltrato en los que un agresor daña a una sola víctima (76.7%).

Formas de manifestación violenta

Al comparar las frecuencias en las formas de manifestación violenta se observa que hay una mayor representación de la verbal (37.1%), seguida de la agresividad relacional (28.2%) y la agresión física directa (25.3%) y finalmente la agresión física indirecta (9.4%). No se registraron situaciones de violencia psicológica.

Los niños reconocen en mayor medida que las niñas (72.5% frente al 27.5% de niñas) formas de violencia física directa. Sin embargo, las formas de violencia relacional son representadas en mayor medida por ellas (61.4%) que por ellos (38.6%), $\chi^2(3, 202) = 13.65, p < .01$ (ver tabla 4).

Tabla 4

Relación entre el género de los dibujantes y las formas de manifestación violenta

	Física directa	Física indirecta	Verbal	Relacional
Niño	72.5% ** (n = 37)	47.4% (n = 9)	46.7% (n = 35)	38.6% * (n = 22)
Niña	27.5% ** (n = 14)	52.6% (n = 10)	53.3% (n = 40)	61.4% * (n = 35)

Nota: *Residuos tipificados corregidos ≥ 1.96 . **Residuos tipificados corregidos ≥ 2.58

Para el análisis de las diferencias de género de las díadas de víctima y agresor en las distintas formas de manifestación, se utilizó la chi-cuadrado de Pearson acompañada con la corrección de Bonferroni al existir tres casillas con frecuencias esperadas inferiores a 5, además se unificaron las formas físicas (directa e indirecta). Se observa que las diferencias significativas se encuentran en las formas físicas, en las que predominan las díadas compuestas por chicos, y en la violencia de carácter relacional, que suele protagonizarse por grupos mixtos de agresores y una chica víctima, $\chi^2(10, 202) = 21.142, p = .20$ (ver tabla 5).

No existen diferencias significativas entre la edad y las formas de manifestación representadas, ni respecto de los dos centros estudiados.

Tabla 5

Relación entre el género de las díadas y las formas de agresión

	AoVo	AoVa	AaVo	AaVa	AxVo	AxVa
Física	57.1%* (n = 40)	7.1% (n = 5)	1.4% (n = 1)	14.3% (n = 10)	15.7% (n = 11)	4.3% (n = 3)
Verbal	34.7% (n = 26)	17.3% (n = 13)	9.3% (n = 7)	18.7% (n = 14)	10.7% (n = 8)	9.3% (n = 7)
Relacional	42.1% (n = 24)	8.8% (n = 5)	1.8% (n = 1)	15.8% (n = 9)	14% (n = 8)	17.5%* (n = 10)

Nota: * $p < .05$. AoVo = agresor chico y víctima chico; AoVa = agresor chico y víctima chica; AaVo = agresor chica y víctima chico; AaVa = agresor chica y víctima chica; AxVo = agresores género mixto y víctima chico; AxVa = agresores género mixto y víctima chica.

1.3.3.2. Emociones asociadas al reconocimiento del fenómeno bullying

El 53% de los agresores manifiestan alegría en sus representaciones, el 39.1% enfado, el 5.9% no está asociado con alguna emoción y el 1% muestra tanto asco como tristeza. En el caso de las víctimas la emoción más frecuente es la tristeza (54%), seguida del enfado (21.8%) y de la sorpresa (13.4%). El 5% de las víctimas manifiesta alegría, el 4.5% no expresa emoción y el 1.5% miedo. En el caso de los espectadores el 48.7% no muestra

emoción alguna, el 21.1% manifiesta alegría, y el 14.5% sorpresa. El 7.9% muestra tanto tristeza como enfado. No existen diferencias en función del género y la edad en la atribución de emociones a cada uno de los roles implicados

1.3.4. Discusión y conclusiones

Este estudio partía del objetivo de conocer la interpretación que los niños y niñas de primaria tienen sobre el fenómeno del maltrato o acoso entre escolares. La utilización de las representaciones pictóricas para el estudio del concepto de maltrato escolar ha permitido combinar una metodología cualitativa y cuantitativa para profundizar en la percepción de este fenómeno social y obtener una representación de su estructura de participación, tal y como se ha encontrado entre los preescolares (Monks & Smith, 2006; Ortega & Monks, 2005; Smith et al., 2002).

La mayoría de los niños y niñas reconoce que es un fenómeno que ocurre entre compañeros y que siempre implica un agresor que ejerce una acción violenta hacia una víctima. Las víctimas representadas en este estudio a su vez revelan dos tipos de estrategias de afrontamiento: más de la mitad se muestran pasivas, sumisas y con dificultades para reaccionar directamente ante la agresión (Cowie, 2000; Olweus, 1993), estrategia considerada menos eficaz para solucionar las situaciones de maltrato, pero algunas de ellas se defienden.

La figura del espectador, muy presente en los episodios de bullying (Salmivalli, 2010), no es reconocida en los dibujos de forma significativa, pero empieza a tenerse en cuenta como rol desempeñado por los iguales que forma parte del fenómeno, aunque adopta un papel pasivo principalmente. En esta línea, investigaciones recientes coinciden en que la intervención de los espectadores en la situación de acoso mediante la adopción de medidas paliativas depende en gran medida de que manifiesten una

reacción emocional negativa ante los episodios de bullying (Barhight, Hubbard, & Hyde, 2013; Thornberg et al., 2012). Sería por tanto necesario continuar estudiando la relación entre emociones e intervención de los espectadores.

En esta percepción del maltrato, tanto víctimas como agresores suelen ser representados en mayor medida como varones, coincidiendo con la mayoría de estudios que señalan que son ellos los que están más involucrados en los episodios de acoso escolar (Postigo et al., 2013). Se observa además una correspondencia entre el género de los dibujantes y el de los personajes dibujados. Otra de las ventajas de utilizar el dibujo como forma de expresión de conceptos, actitudes y emociones que los escolares tienen sobre el fenómeno del maltrato entre iguales es la posibilidad de estudiar el fenómeno en su contexto social y conocer la estructura social de participación de los protagonistas que se implican en él, en cuanto a género y número se refiere. En este sentido, a través de las representaciones pictóricas se observa que hay un predominio de la presencia de diadas (víctima-agresor) del mismo género (Veenstra et al., 2007). Igualmente los agresores suelen actuar solos o en grupo, pero las víctimas siempre aparecen solas, coincidiendo con estudios anteriores en los que se reconoce que son poco populares o rechazadas socialmente (Ortega & Mora-Merchán, 2008; Salmivalli & Isaacs, 2005).

En el análisis de las formas de manifestación violenta utilizadas en la definición de maltrato escolar se observa que son las formas física (directa e indirecta), verbal y relacional las que se identifican con este fenómeno de acoso, siendo el tipo de agresión verbal la más frecuente (Postigo et al., 2013), mientras que en estas edades se es menos sensible a formas más sutiles de violencia de carácter psicológico (Ortega, 2010; Österman et al., 1998; Smith et al., 2002). De hecho, diferentes investigaciones señalan la tendencia en la percepción de niños y niñas de primaria a identificar el acoso escolar con las formas directas de agresión y a obviar o no reconocer como tales las formas de

agresión indirecta (Naylor, Cowi, Cossin, De Bettencourt, & Lemme, 2006; Smith et al., 2002; Vaillancourt et al., 2008). Se confirma igualmente la tendencia a reconocer que son los niños los que más implicados están en formas de maltrato físico y directo, mientras ellas señalan más el maltrato de carácter relacional (Bjorkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992; Card, Stucky, Sawalani, & Little, 2008; Crapanzano, Frick, & Terranova, 2010; Miller et al., 2009), favorecido por el hecho de que las chicas suelen manifestar mayor dominio de las habilidades sociales que los chicos de su misma edad (Postigo, González, Mateu, Ferrero, & Martorell, 2009). En cuanto a número se refiere, la violencia relacional suele estar asociada a grupos de agresores y dirigida a una sola víctima. No obstante, aunque los chicos son representados en mayor medida en episodios de violencia física y las chicas en el tipo relacional, coincidiendo con las representaciones pictóricas recogidas en el estudio realizado por Andreou y Bonoti (2010), no podemos obviar que se contempla una amplia cantidad de episodios de maltrato en los que están envueltos tanto unos como otras (O'Connell, Pepler, & Craig, 1999).

Otro objetivo era conocer si los niños y niñas perciben este fenómeno de forma diferente según la edad, tal como se recoge en la literatura científica. En nuestro estudio no se observan diferencias en el nivel de implicación, lo cual nos hace pensar que puede deberse a la generalización en su conceptualización y comprensión.

El tercer objetivo muestra que las emociones presentes en este fenómeno son ampliamente reconocidas por los niños y niñas del estudio. Coincidiendo con el trabajo de Bosacki et al. (2006), en el que se analizan las facciones de los agresores y las víctimas, un amplio porcentaje de agresores es dibujado sonriendo. Estos resultados concuerdan igualmente con diferentes estudios en los que los niños y niñas perciben al agresor feliz (Barrio, Almeida, Van der Meulen, Barrios, & Gutiérrez, 2003; Boulton &

Underwood, 1992). Puede ser por tanto que estén representando un tipo de agresor que pone en práctica mecanismos de desconexión moral egocéntricos que le reportan popularidad y aceptación social (Sánchez et al., 2012) y contribuyen a la formación de un autoconcepto social positivo derivado de la agresión (Laible, Carlo, & Roesch, 2004), afirmación que puede ser respaldada por el hecho de que aproximadamente uno de cada cuatro espectadores muestra alegría ante su actuación violenta, reflejando una falta de empatía moral y sensibilidad hacia la tristeza manifiesta de las víctimas (Gini, Albiero, Benelli, & Altoé, 2007; Menesini et al., 2003; Ortega et al., 2002). Este tipo de agresores ejercen un tipo de violencia no provocada pero sí intencional que se ve reforzada por la satisfacción (Calvete & Orue, 2010)

Limitaciones y futuras líneas de investigación

El número de participantes es limitado, por lo que no se pueden generalizar los resultados obtenidos. Hubiese sido de interés acompañar las representaciones pictóricas con entrevistas personales a los niños y niñas que permitieran complementar y profundizar en la comprensión de los dibujos realizados.

Se hace necesario realizar un estudio pormenorizado de la figura del espectador en la percepción de la estructura social de participación en el fenómeno, así como de las emociones básicas y complejas, incluyendo medidas de observación en ambientes naturales y análisis de conversaciones entre pares en el patio de recreo. Estudios futuros además deben centrarse en las propiedades del dibujo, tales como el tamaño y la disposición espacial con el fin de investigar de forma sistemática las percepciones de los niños y niñas sobre el maltrato.

1.3.5. Referencias

- Andreou, E., & Metallidou, P. (2004). The relationship of academic and social cognition in behaviour in bullying situations among Greek primary school children. *Educational Psychology, 24*, 27-41.
- Arón, A. (2008). Un programa de educación para la no violencia. En C. Berger, & C. Lisboa (Edits.), *Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (págs. (265-296).). Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Avilés, J. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Barhight, L. R., Hubbard, J. A., & Hyde, C. T. (2013). Children's physiological and emotional reactions to witnessing bullying predict bystander intervention. *Child Development, 84*(1), 375–390.
- Barrio, d. C., Almeida, A., Van der Meulen, K., Barrios, A., & Gutiérrez, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN-Bullying. . *Infancia y Aprendizaje*, 63-78.
- Belacchi, C. (2008). I ruoli dei partecipanti nel bullismo: una nuova proposta. *Giornale italiano di Psicologia, 4*, 885–911.
- Benitez, J., & Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: Descripción y análisis del fenómeno. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa nº9, 4*(2),151-170
- Björkqvist, K., Ekman, K., & Lagerspetz, K. M. (1982). Bullies and victims: their ego picture, ideal ego picture, and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology, 23*, 307–313.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. M., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends to regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior, 18*(2), 117-127.
- Bosacki, S., Marini, Z., & Dane, A. (2006). Voices from the classroom: Pictorial and narrative representations of children's bullying experiences. *Journal of Moral Education*(35), 231-245.
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology, 62*, 73–87.
- Brechet, C., Baldy, R., & Picard, D. (2009). How does Sam feel?: Children's labelling and drawing of basic emotions. *British Journal of Developmental Psychology, 27*(3), 587-606.

- Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 9*(1), 127-141.
- Burkitt, E., & Barrett, M. (2010). Children's graphic flexibility: A response to representational redescription. *Journal of Creative Behavior, 44*, 169-190.
- Calvete, E., & Orue, I. (2010). Cognitive schemas and aggressive behavior in adolescents: The mediating role of social information processing. *The Spanish Journal of Psychology, 13*(1), 189-200.
- Campart, M., & Lindström, P. (1997). Intimidación y violencia en las escuelas suecas, una reseña sobre investigación y política preventiva. *Revista de educación, 313*, 95-119.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & D., L. T. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations and relations to maladjustment. *Child Development, 79*(5), 1185-1229.
- Castro, B., Veerman, J., Koops, W., Bosch, J., & Monshouwer, H. (2002). Hostile attribution of intent and aggressive behavior: A meta-analysis. *Child development, 73*(3), 916-934.
- Cowie, H. (2000). Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in English schools. *Aggressive Behavior, 26*(1), 85-97.
- Crapanzano, A. M., Frick, P. J., & Terranova, A. M. (2010). Patterns of physical and relational aggression in a school-based sample of boys and girls. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38*, 433-445.
- De Bruyn, E. H., & Cillessen, A. H. (2006). Popularity in early adolescence: Prosocial and antisocial subtypes. *Journal of Adolescent Research, 6*, 1-21.
- Dijkstra, J. K., Lindenberg, S., & Veenstra, R. (2008). Beyond the class norm: Bullying behavior of popular adolescents and its relation to peer acceptance and rejection. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36*, 1289-1299.
- Dockett, S., & Perry, B. (2005). You need to know how to play safe: Children's experiences of starting school. *Contemporary Issues in Early Education, 6*(1), 4-18.
- Farrington, D. (1993). 'Understanding and Preventing Bullying'. En M. Tonry & N. Morris (Ed.), *Crime and Justice*, (Vol. 17). University of Chicago Press.
- Garandeau, C., & Cillessen, A. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior, 11*, 641-654.

- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior, 33*, 467-476.
- Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior, 40*, 56-68.
- Goossens, F., Olthof, T., & Dekker, P. (2006). New participant role scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for validity. *Aggressive Behavior, 32*(4), 343-357.
- Griffin, R. S., & Gross, A. M. (2005). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior, 9*, 379-400.
- Harris, M. J. (2009). *Bullying, rejection, and peer victimization: A social cognitive neuroscience perspective*. New York: Springer.
- Harris, P. (2000). Understanding emotion. En M. Lewis, & J. Haviland (Eds.), *Handbook of Emotions* (págs. 281-292). Nueva York: Guilford Press.
- Hawley, P. H., Little, T. D., & Rodkin, P. C. (2007). *Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jolley, R. (2010). *Children and pictures: Drawing and understanding*. Chichester, Reino Unido: Wiley Blackwell.
- Juvonen, J., & Galvan, A. (2008). Peer influence in involuntary social groups: Lessons from research on bullying. En M. Prinstein, & K. Dodge (Eds.), *Peer influence processes among youth* (págs. 225-244). New York: Guilford Press.
- Lagattuta, K., Wellman, H., & Flavell, J. (1997). Preschooler's understanding of the link between thinking and feeling: cognitive cuing emotional change. *Child development, 68*, 1081-1104.
- Laible, D. J., Carlo, G., & Roesch, S. C. (2004). Pathways to self-esteem in late adolescence: The role of parent and peer attachment, empathy and social behaviours. *Journal of Adolescence, 27*, 703-716.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33*, 159-174.
- Leibowitz, M. (1999). *Interpreting projective drawings: A self-psychological approach*. Philadelphia: Brunner/Mazel.
- Mahady- Wilton, M., Craig, W., & Pepler, D. (2000). Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: Characteristic expressions of affect, coping styles and relevant contextual factors. *Social Development, 9*(2), 226-245.

- Menesis, E., Sánchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., & Lo-Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29, 515-530.
- Mercer, S., & De Rosier, M. (2010). Selection and Socialization of Internalizing Problems in Middle Childhood. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(9), 1031-056.
- Miller, J. L., Vaillancourt, T., & Boyle, M. H. (2009). Examining the heterotypic continuity of aggression using teacher reports: Results from a national Canadian study. *Social Development*, 18(1), 164-180.
- Monks, C. P., & Smith, P. K. (2006). Definitions of 'bullying'; Age differences in understanding of the term and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(4), 801-821.
- Monks, C. P., Ortega, R., & Torrado, E. (2002). Unjustified aggression in preschool. *Aggressive Behavior*, 28(6), 458-476.
- Monks, C., Palermi, A., Ortega, R., & Costabile, A. (2011). A Cross-National Comparison of Aggressors, Victims and Defenders in Preschools in England, Spain and Italy. *The Spanish journal of psychology*, 14, 133-144.
- Moschini, L. (2005). *Drawing the line: Art therapy with the difficult client*. . Nueva Jersey: John Wiley.
- Naylor, P., Cowie, H., Cossin, F., De Bettencourt, R., & Lemme, F. (2006). Teachers' and pupils' definitions of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), , 553-576.
- O' Brien, C. (2011). Young people's comparisons of cross-gender and same-gender bullying in British secondary schools. *Educational Reserach*, 53, 257-301.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.
- Ojanen, T., Grönroos, M., & Salmivalli, C. (2005). An interpersonal circumplex model of children's social goals: Links with peer reported behaviour and sociometric status. *Developmental Psychology*, 41, 699-710.
- Olthof, T., & Goossens, F. (2008). Bullying and the need to belong: Early adolescents' bullying-related behavior and the acceptance they desire and receive from particular classmates. *Social Development*, 17(1), 24-46., 17(1), 24-46.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA.: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega, R., & Monks, C. P. (2005). Agresividad injustificada entre escolares. *Psicothema*, *17*, 453-458.
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. (2000). *Violencia escolar: Mito o Realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega, R., & 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., Del Rey, R., & Mora Merchán, J. A. (2001). «Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales»,. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, *41*, 95-113.
- Ortega, R., Sánchez, V., & Menesini, E. (2002). Bullying and moral disengagement: a cross-national comparison. *Psicothema*, *14*, 37-49.
- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M., Kaukiainen, A., Landau, S. F., Fraczek, A., & Caprara, G. V. (1998). Cross-cultural evidence of female indirect aggression. *Aggressive Behavior*, *24*(1), 1-8.
- Pepler, D., Craig, W., & Roberts, W. (1998). Observations of aggressive and nonaggressive children on the school playground. *Merrill-Palmer Quarterly*, *44*, 55-76.
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W., & Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Development*, *79*, 325-338.
- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J., & Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, *21*(3), 453- 458.
- Postigo, S., González, R., Montoya, I., & Ordoñez, A. (mayo de 2013). Theoretical proposals in bullying research: a review. *anales de psicología*, *29*(2), 413-425.
- Rodkin, P., & Berger, C. (2008). Who bullies whom? Social status asymmetries by victim gender. *International Journal of Behavioral Development*, *32*(6), 473-485.
- Rubin, K., Bukowski, W., & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. En W. Damon, & N. Eisenberg (Edits.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., Vol. 3, págs. 571-645). New York, New York,.

- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., & Salmivalli, C. (2011). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International Journal of Behavioral Development, 35*(2), 144-151.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*, 112-120.
- Salmivalli, C., & Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization rejection, friendlessness and children's self- and peer-perceptions. *Child Development, 76*(6), 1161-1171.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., 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*, 1-15.
- Salmon, G., James, A., & Smith, D. M. (1998). Bullying in schools: Self reported anxiety, depression, and self esteem in secondary school children. *British Medical Journal, 924-925.*, 924-925.
- Sánchez- Jiménez, V., Ortega, R., & E., M. (2012). La competencia emocional de agresores y vicimas de "bullying". *anales de Psicología, 28*, 71-82.
- Serdiouk, M., Rodkin, P., Madil, R., Logis, H., & Gest, S. (2013). Rejection and Victimization among Elementary School Children: The Buffering Role of Classroom-Level Predictors. *Journal of Abnormal Child Psychology, 43*(1), 5-17.
- Sijtsema, J. J., Veenstra, R., Lindenberg, S., & Salmivalli, C. (2009). Empirical test of bullies' status goals: Assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior, 35*(1), 57-67.
- Slaby, R. G., & Guerra, N. G. (1998). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: Assessment. *Developmental Psychology, 4*, 580-588.
- Smith, P. (1989). *The silent Nigtmare: Bullying and victimization in School Peer Groups*. Congreso anual de la British Psychological Society. London.
- Smith, P. (2004). Bullying: Recent Developments. *Child and Adolescent Mental Health, 9*(3), 98-103.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, F., & Liefoghe, P. D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, an age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development, 73*(4), 1119-1133.

- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology, 17*, 435-450.
- Tenenbaum, H., Visscher, P., Pons, F., & Harris, P. L. (2004). Emotion understanding in Quechua children from an agro-pastoralist village. *International Journal of Behavioral Development, 28*, 471-478.
- Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T., & Vanegas, G. (2012). Bystander motivation in bullying incidents: To intervene or not to intervene? . *Western Journal of Emergency Medicine, 13*(3), 247-252.
- Unnever, J. (2005). Bullies, aggressive victims and victims: Are they distinct groups? *Aggressive Behavior, 31*(2), 153-171. *Aggressive Behavior, 31*(2), 153-171.
- Vaillancourt, T. (. (2005). Indirect aggression among humans. En E. R. Tremblay, & W. E. Hartup (Edits.), *Developmental origins of aggression* (págs. 158-177). Nueva York: Guilford Press.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., De Winter, A., & Ormel, J. (2007). The dyadic nature of bullying and victimization: Testing a dual- perspective Theory. *Child Development, 7*.

CAPITULO 2

SEGUNDO ESTUDIO

**ATRIBUCIÓN CAUSAL Y
VALORACIÓN ÉTICA DE
VÍCTIMAS, AGRESORES Y
NO IMPLICADOS EN
BULLYING**

Introducción

El alumnado de primaria observa con cierta frecuencia en el patio del recreo situaciones ridículas e injustificadas (agresividad, peleas, rumores...etc.), que intentará comprender y explicar desplegando sus emociones, cogniciones, expectativas, motivaciones, etc., conformando así sus atribuciones causales sobre los fenómenos observados, entre ellos el denominado maltrato entre iguales. Este fenómeno ha dado origen a numerosos estudios a nivel nacional e internacional intentando profundizar en el conocimiento del mismo y buscando fórmulas de intervención que ayuden a erradicarlo de los centros escolares. El motivo para seguir profundizando, después de más de 40 años de estudio, es descubrir los procesos cognitivos que los escolares activan ante estos problemas, utilizando una metodología cualitativa que permita acceder a las vivencias personales que estimulan las emociones y sentimientos. Cuando colocamos a los escolares ante la necesidad de interpretar lo que allí está pasando, haciéndoles pensar además en las emociones que sienten los protagonistas, en cómo ellos interpretan las causas y los matices de las consecuencias, estamos tratando de descubrir el papel que la atribución causal tiene en la interpretación que los escolares hacen sobre el maltrato en el contexto de las relaciones interpersonales.

En aras del avance científico, hemos analizado las percepciones infantiles sobre el maltrato a través de sus representaciones gráficas en el estudio anterior. En este estudio se pretende profundizar en el pensamiento que los escolares activan ante estos problemas, a través del análisis de la atribución causal que realizan desde una perspectiva hetero y autorreferenciada. Se tomarán como unidades de análisis las propias palabras de los sujetos encuestados, adquiriendo un valor fundamental la

perspectiva de las personas implicadas, que permitirá alcanzar una comprensión profunda de los factores que potencian o inhiben los procesos de victimización.

2.1. La atribución causal ante el fenómeno bullying

La atribución es definida como la explicación que las personas desarrollan en relación a los comportamientos de los demás, que dependerá de cómo perciben las causas de la conducta del actor y la realidad que les rodea (Alony, Hasan, & Paris, 2014). Hacemos una atribución causal, más o menos fidedigna, de todo lo que hacen los demás, pero particularmente la hacemos cuando debemos interpretar el comportamiento del otro de la manera más ajustada a la realidad, porque de ello depende nuestro propio comportamiento. En este caso, el alumnado percibe las relaciones en el grupo de iguales generando sus propias interpretaciones o autopercepciones, que le permitirá descubrir el sentido y la finalidad de las actividades grupales (Bruner, 1990; Weiner, 1986). Dichas interpretaciones dependerán tanto de su propia percepción y organización conceptual sobre lo que son las cosas y lo que hay que esperar de ellas y de las situaciones concretas en las que acontecen, así como de variables del contexto, ya sea del contexto inmediato, como los grupos en los que nos insertamos, o del contexto más lejano, como pueden ser las grandes creencias socioculturales, entre ellas los estereotipos de género, esquemas ético-culturales, atribuciones éticas, sobre lo que está bien y lo que está mal, lo que es esperable y lo que no lo es, etc. Por tanto, contemplando el maltrato entre pares desde una mirada relacional y evolutiva, la consideración de la perspectiva de los propios involucrados resulta esencial para acceder a los significados, creencias y subjetividad que estos tienen del fenómeno conocido como maltrato escolar (bullying en inglés). El maltrato entre iguales no es un asunto inocente, la intencionalidad de dañar y el sufrimiento de la víctima están siempre presentes. Cuando se le pregunta por las

causas que dan lugar a los actos de victimización cada uno de los implicados intenta legitimar su comportamiento, elaborando historias explicativas diferentes con argumentos que pueden no ser reales, y que están condicionados por sus propias interpretaciones, de acuerdo con su experiencia y por los distintos grados de participación en los mismos. En las explicaciones que agresor y víctima realizan sobre por qué suceden determinadas situaciones de victimización influyen los aspectos cognitivos sobre la comprensión de los fenómenos grupales, la valoración de los hechos en función de la situación-posición desde la que participan en el maltrato, su grado de independencia y autonomía moral, la influencia de la propia historia socioemocional de experiencias anteriores y el status que el sujeto ocupa en el grupo (Avilés, 2006). Por tanto, en las atribuciones causales dadas por los niños, se detecta una relación entre los motivos y los comportamientos, que representan los aspectos canónicos del pensamiento.

Las investigaciones han mostrado que las explicaciones comunes de niños y adolescentes sobre por qué el bullying ocurre son entre otras, que "la víctima es diferente", "era solo una diversión o una broma", "es algo natural" una fuente de intencionalidad inconsciente "no pretendía hacer daño" y la más frecuente "la provocación" por situaciones conflictivas previas (Bosacki, Marin & Dane, 2006; Thornberg & Knutsen, 2011). Respecto de la asimetría o diferencias de fuerza, estatus o poder y de fuerza entre iguales, Avilés ha descrito que los argumentos infantiles enuncian la supuesta normalidad entre los compañeros de estos acontecimientos; el rechazo/ exclusión, culpabilizarían/autoinculpación (se lo merecen o me lo merezco), la justicia restaurativa (compensar lo que me han hecho a mí), debilidad, necesidad de protagonismo (Avilés, 2006; Valadez, González, & Montes, 2011).

No podemos obviar que las atribuciones causales que los niños y niñas hagan siempre vendrán determinadas por el proceso evolutivo en el que se encuentren y por el rol que desempeñen o adopten en el grupo.

Ciertas investigaciones han encontrado que los adolescentes y niños explican el maltrato sufrido como consecuencia de la presión del grupo (Frisén, Jonsson, & Persson, 2007; Thornberg & Knutsen, 2011). Sus argumentos expresan que con cierta frecuencia se etiqueta a los miembros del grupo que violan ciertas normas sociales adoptadas dentro del mismo, pudiendo dar lugar a diferentes manifestaciones de victimización. Estas situaciones condicionan a otros miembros del grupo, que no participan del maltrato, a evitar la relación con las víctimas por miedo a ser excluidos del grupo, mientras que las víctimas se vuelven aún más rechazadas y excluidas de la vida social de la escuela (Thornberg, 2015).

Del Barrio, Gutiérrez, Barrios, van der Meulen y Granizo (2005) afirman que los alumnos más pequeños analizan las atribuciones en función de la antipatía y/o la envidia, la fortaleza o agresividad que los agresores sienten hacia la víctima y de las características psicosociales de las víctimas, tales como la debilidad física o de carácter y la falta de habilidades sociales. A partir de los 11 años el maltrato entre iguales se explica acentuando la posición de superioridad del agresor y el menosprecio de este hacia la víctima.

Otras investigaciones han encontrado que hay escolares que utilizan excusas para defender su identidad pública después de violar una regla o norma, es decir, para reducir la responsabilidad personal y la culpabilidad por la violación haciendo una declaración de ignorancia que implica una falta de intención con respecto a las consecuencias de la conducta, reduciendo la probabilidad de castigo y la culpa (Banerjee, Mark Bennett, &

Luke, 2010). Dependiendo del rol desempeñado dentro de la dinámica del maltrato escolar, la atribución causal que se haga del fenómeno puede ser diferente.

Los siguientes apartados describirán las principales atribuciones asociadas a sus protagonistas, agresores, víctimas y no implicados

Atribución causal de la víctima

La víctima de acoso se halla ante una situación anómala para ella, que intentará comprender a través de sus emociones, representaciones cognitivas, conceptos, actitudes y expectativas, que configurarán su atribución causal (Almeida, Lisboa, & Caurcel, 2007; Frisen, et al., 2007). Estudios realizados en edades de primaria muestran que el no gustar o la antipatía es motivo de exclusión dentro del grupo (Del Barrio, Almeida, Meulen, Barrios, & Gutiérrez, 2003). Otro de los motivos se centra en que los agresores fueron provocados o querían hacer una broma a la víctima, o bien estas eran diferentes a ellos o se consideraban más débiles. En general, las atribuciones causales que hacen las víctimas son la asimetría de poder y la asimetría de diferencias, bien por obesidad (Griffiths, Wolke, Page, & Horwood, 2005) o por necesidades educativas manifiestas (Savage, 2005). Las víctimas tienden a la minimización, restando importancia a los hechos, o sienten como propia la culpa que le hacen sentir los otros, con las consiguientes repercusiones negativas para su autoestima, incrementando así la probabilidad de volver a ser víctima en contextos similares.

Atribución causal del agresor

Son numerosas las investigaciones realizadas para conocer las razones por las que los agresores agreden a sus víctimas. De acuerdo con Varjas et al., (2008), muchos estudiantes informaron que los agresores intimidan a otros para sentirse mejor y formar

parte del grupo, crear diversión y evitar el aburrimiento (Hamarus & Kaikkonen, 2008). Se percibe por tanto que los agresores ponen especial énfasis en la superioridad sobre la víctima, considerándose a sí mismos como personas más poderosas, física o psicológicamente, o que gozan de mayor aprobación y reconocimiento social por parte de sus iguales (Cuadrado, 2012; Schwarzwald, Koslowsky, & Brody-Shamir, 2006). Otros estudios sobre atribución causal ponen especial énfasis en la debilidad o diferencia de las víctimas en el aspecto físico (de flojos, inútiles, torpes, feos, gordos, flacos), en aspectos psíquicos (miedicas, despreciables, llorones, tontos, empollones, pelotas, chivatos) y en factores sociales, como la pertenencia a determinadas etnias, la orientación sexual o las similitudes con el género opuesto (Monclús, Oliva, Sánchez, Gonzalo, & Bamgüete, 2004).

En los estudios cualitativos realizados por Thornberg y Knutsen (2011) las niñas explican la intimidación basándose en que el agresor tiene problemas psicosociales como falta de confianza en sí mismo, baja autoestima, problemas psicológicos, se siente malo, o bien se deja impulsar por las emociones (siente celos o animadversión, está molesto con la víctima, o se divierte con la intimidación). La tendencia de las niñas es explicar el acoso a causa de los problemas psicosociales y las emociones de los agresores. Esta atribución podría, al menos en parte, ser comprendida a través del proceso de socialización y las diferencias en las normas de género y culturas en la infancia y la adolescencia. Hay actitudes como la sensibilidad, empatía o el interés por los problemas emocionales que están más relacionadas con la identidad y las normas tradicionales de la mujer y menos con las normas e identidad masculina (Maccoby & Jacklin, 1987; Thornberg, 2010). Las niñas suelen atribuir la causa de la intimidación a la víctima en comparación con los niños (Thornberg & Knutsen 2011). Otros estudios han demostrado que los agresores tienden a culpar a las víctimas más que los otros

estudiantes y creen que su agresividad viene justificada por el comportamiento de las víctimas (Hara, 2002).

Los no implicados ante la atribución causal

Generalmente los estudios relacionados con el bullying se han decantado por conocer la atribución causal de agresores, víctimas y espectadores. Pero hay otro grupo de escolares que no se implican en situaciones de maltrato, motivados por los valores morales personales, que le impiden agredir injustamente a los compañeros y compañeras, al ser considerado un daño que el otro no se merece, que es injusto e inadecuado o que no le gustaría que a él o ella se lo hiciesen. Esta no implicación puede venir explicada por el hecho de que los niños y niñas desde muy pequeños van interiorizando y aprendiendo las normas morales y éticas que la familia y la propia sociedad les transmite, percibiendo el sentimiento de sufrimiento por los daños provocados, reconociendo las emociones de los otros y asumiéndolas como propias e incorporándolas a sus hábitos comportamentales en las relaciones interpersonales. En este sentido, cuando se les pregunta sobre sus razonamientos, infieren que la agresividad injustificada provoca una reacción idéntica o parecida de carácter negativo para el que incumple las normas morales. Dicha reacción puede hacerle perder amigos, ser rechazado y/o recibir un castigo, consecuencias negativas que frenan o pueden frenar en gran medida la tentación de realizar actos agresivos al ser juzgados, rechazados o criticados por ello.

2.2. Estudio empírico sobre atribución causal y valoración ética de las víctimas, agresores y no implicados en bullying

La información proporcionada por las personas en relación a las experiencias vividas en los procesos de victimización son diferentes, lo que requiere la utilización de un estudio

con metodología cualitativa que posibilite desarrollar conceptos basados en las verbalizaciones o aportaciones literales de cada uno de los participantes, sin una concepción teórica previa (Anguera, 1986)

2.2.1. Objetivos e hipótesis

Esta investigación pretende describir y analizar las percepciones y atribuciones cognitivas del alumnado de Educación Primaria relativas al maltrato entre iguales, tanto cuando observan el fenómeno como algo que acontece en su entorno (aproximación heterorreferenciada), como después de ponerlos en la tesitura de que él/ella fuera protagonista del problema (autorreferenciada). Igualmente, se pretende conocer los factores que favorecen o inhiben la implicación en bullying desde la perspectiva del alumnado. Estos dos objetivos generales se concretan en los siguientes:

Objetivos específicos

1. Descubrir la implicación e interpretación que los escolares realizan sobre comportamientos específicos del fenómeno bullying.
2. Explorar las atribuciones causales del comportamiento agresivo desde una perspectiva heterorreferenciada, teniendo en cuenta las posibles similitudes y diferencias en función del género y ciclo educativo.
3. Analizar las atribuciones causales que enuncian en el supuesto de verse implicados como agresor, víctima o no implicado en los fenómenos bullying (atribución autorreferenciada), considerando las diferencias de género y ciclo educativo.
4. Analizar las diferencias y matices que la atribución causal infantil adquiere cuando el/la escolar debe ponerse en el lugar de los protagonistas, frente a las que se formulan cuando pueden hablar del bullying como un acontecimiento que sucede en las aulas.

Hipótesis

En este estudio se parte, de la hipótesis general que supone que en el relato de los escolares al observar representaciones gráficas de situaciones de bullying, activaran los procesos cognitivos que le permitirán descubrir y hablar de las connotaciones causales de dichos comportamientos, así como del supuesto de que dichas atribuciones serán diferentes cuando ellos son protagonistas o no se implican.

A partir de esta hipótesis general se establecen las siguientes hipótesis específicas:

a. Se estima que los alumnos y alumnas reconocerán diferencias en la implicación en bullying y estas diferencias aumentarán en función de la edad y variarán en relación al género.

b. Es de esperar que exista un perfil de atribuciones diferentes cuando se habla sobre los diferentes comportamiento en bullying adquiriendo ciertas desigualas con el ciclo educativo y en relación al género.

c. Existen diferencias entre las atribuciones de los agresores y de las víctimas esperando que las transgresiones morales se reconozcan más en los agresores que en las víctimas y a su vez adquieran matices diferentes con la edad y en relación al género.

d. Se estima que los escolares utilizarán argumentos diferentes cuando se ponen en el lugar de los protagonistas a cuando analizan el comportamiento como observadores de los acontecimientos que suceden en el aula. Se espera que las transgresiones morales aumenten cuando se ponen en el lugar de los protagonistas.

2.2.2. Metodología

En cuanto a la obtención de la información sobre la atribución causal del maltrato entre iguales, se han establecido dos fuentes, una proporcionada por los propios implicados

en el problema, y la otra que la facilitan los no implicados. La información que nos proporcionan los sujetos implicados se ha revelado como muy significativa a pesar de los sesgos de subjetividad que pueda incluir.

Se ha optado por una metodología cualitativa que nos permita comprender e interpretar la realidad del fenómeno de maltrato entre iguales tal y como la entienden los niños y niñas de seis a 11 años. En el proceso de análisis se ha seguido una adaptación del esquema presentado en la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*), propuesta por Strauss y Corbin (1998). La finalidad de este procedimiento es que el investigador siga una serie de pasos estandarizados, permitiendo usar los procedimientos de forma creativa y flexible conforme la situación lo requiera y el criterio del investigador lo considere apropiado (Strauss & Corbin, 1998). El escenario de análisis ha sido el patio del recreo, lugar más frecuente en el que se desarrolla el bullying.

Participantes

Según Andréu (2001) el muestreo se orienta a la selección de aquellas unidades y dimensiones que garanticen mejor la cantidad (saturación) y la calidad (riqueza) de la información. Se ha utilizado un muestreo intencional teórico (Singleton & Straits, 2004) para seleccionar los centros, intentando que la variación de contextos y muestras permitiera la comparación adecuada de los datos (principio de heterogeneidad) (Valles, 1997).

La muestra incidental estaba formada por 1150 estudiantes (50.3% niñas y 49.7% niños) de todos los cursos de Educación Primaria, con edades comprendidas entre los seis y los 11 años ($M = 8.58$, $D.T. = 1.87$). La distribución por ciclos fue en primero el 33,7%, en segundo el 31.4%, y en tercero el 34.9%. Los alumnos y alumnas pertenecían a seis centros educativos públicos (62.7%) y dos centros religiosos concertados (37.3%)

de la provincia de Ciudad Real. Los centros de titularidad pública imparten Educación Infantil y Primaria, ubicándose dos de ellos en una localidad cercana a la capital (ciudad dormitorio), de nivel socioeconómico medio-bajo, con estudiantes de capacidades diferentes y diversidad cultural. Su profesorado trabaja en proyectos innovadores y metodologías activas. Otros tres centros de una localidad agrícola, con un porcentaje alto de inmigración y un centro ubicado en Ciudad Real, con matrícula abierta para los alumnos de incorporación tardía al sistema educativo español, desplazados por motivo de trabajo o temporeros en el sector servicios. Es un centro además especializado en atención de alumnos con discapacidad auditiva.

Los centros religiosos de titularidad concertada imparten educación infantil, primaria, secundaria y uno de ellos bachillerato. El nivel socioeconómico es medio-alto con mayor ratio por aula, menor diversidad de alumnado y metodologías menos innovadoras.

De los 1673 estudiantes, matriculados en primaria, el 27.1 % no fue autorizado por las familias. No se tuvo en cuenta al alumnado de 12 años o mayores por suponer un número muy reducido (5.7%).

Se ha elegido esta franja de edad porque son pocos los estudios que han utilizado el rango de seis a 11 años que comprende toda la etapa primaria en España. La adscripción de los participantes se ha hecho a partir de los grupos constituidos escolarmente. Su participación se basó en el consentimiento de la familia de colaborar en el estudio y de la dirección del centro, atendiendo a las normas éticas para la participación de la infancia en estudios de investigación.

Instrumentos y procedimiento cualitativo de análisis

Se utilizó un guion de preguntas, a modo de pequeño cuestionario de opinión *ad hoc*, en el que se siguieron las siguientes fases: en primer lugar se comenzó con la selección y especificación de las dimensiones sobre las que interesaba recoger información. Dicho cuestionario recoge la atribución causal y emocional del fenómeno bullying en sus diferentes manifestaciones.

Este estudio se centra en la atribución causal de las agresiones en los diferentes tipos de bullying. Para cada una de los tipos de agresión se diseñó un conjunto sistematizado de preguntas abiertas, dicotómicas (sí/no) y otras de opción múltiple y única, cuyo contenido hace referencia a las manifestaciones de victimización.

El cuestionario contaba con una motivación inicial “Te voy a mostrar unos dibujos en los que aparecen situaciones que algunas veces ocurren en el patio del recreo” y un texto alusivo a las diferentes episodios de victimización. Ejemplo de texto en la agresión relacional directa: “Unos niños/as juegan todos los días juntos a la pelota. Otro niño/a le pide jugar, pero todos los días le contestan que no pueden jugar con ellos”. Todos los textos van acompañados de un soporte gráfico a través de dibujos esquemáticos, para facilitar la comprensión de las preguntas y el escenario de los hechos.

Se trata de un instrumento atractivo, claro y simple, que ofrece a los niños y niñas la oportunidad para reflexionar sobre sus propios comportamientos y el de sus compañeros y compañeras (Ortega & Monks, 2005).

Una vez realizada la primera redacción del cuestionario, se procedió a la depuración del instrumento, sometiéndolo al juicio crítico de los expertos (profesoras de la Universidad de Córdoba) para asegurar que las preguntas incluidas en el cuestionario

daban respuesta a las dimensiones de las distintas manifestaciones de victimización, atribución causal e implicación en agresión. Efectuada la revisión, se decidió hacer un pilotaje previo a la investigación, seleccionando a 60 alumnos y alumnas de diferentes edades y centros, con el objetivo de verificar las dificultades que podrían surgir durante la cumplimentación del cuestionario y estimar el tiempo invertido en su contestación.

Tabla 1

Dimensiones del cuestionario sobre la percepción del bullying

DIMENSIÓN	ENUNCIADO ITEM
Datos personales	Colegio Edad sexo curso
Agresión relacional directa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Por qué crees que pasa esto? ▪ ¿Tú lo has hecho alguna vez? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ¿Por qué? ▪ ¿A ti te lo han hecho alguna vez? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ¿Por qué?
Agresión física directa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Por qué crees que pasa esto? ▪ ¿Tú lo has hecho alguna vez? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ¿Por qué? ▪ ¿A ti te lo han hecho alguna vez? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ¿Por qué?
Agresión relacional indirecta (rumores)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Por qué crees que pasa esto? ▪ ¿Tú lo has hecho alguna vez? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ¿Por qué? ▪ ¿A ti te lo han hecho alguna vez? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ¿Por qué?
Agresión verbal directa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Por qué crees que pasa esto? ▪ ¿Tú lo has hecho alguna vez? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ¿Por qué? ▪ ¿A ti te lo han hecho alguna vez? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ¿Por qué?

Tras el pilotaje no se consideró preciso realizar cambios en el cuestionario.

La atribución causal adjudicada en relación a los diferentes tipos de maltrato entre iguales (agresión física directa, agresión verbal y agresión relacional directa e indirecta), se contempló desde la percepción heterorreferenciada como observadores *¿Por qué crees que pasa esto?*, y la percepción autorreferenciada de agresores: *¿Tú lo has hecho alguna vez? SI ¿Por qué?*, víctimas: *¿A ti te lo han hecho alguna vez? SI ¿Por qué?* y no implicados *¿Tú lo has hecho alguna vez? NO ¿Por qué?*, *¿A ti te lo han hecho alguna vez? NO ¿Por qué?* (Ver anexo I)

Procedimiento de recogida de datos

Para la realización de esta investigación se mantuvo una reunión previa con los directores de los centros, informando y solicitando la autorización de las familias mediante carta. El alumnado que no fue autorizado por sus padres o tutores legales quedó excluido de la investigación.

La prueba fue aplicada por un único entrevistador a todos los alumnos y alumnas, contactando con los tutores e involucrándose en la vida de cada centro durante su estancia. Los alumnos de seis y siete años fueron entrevistados fuera del aula de forma individual, permitiendo la no interrupción de la dinámica grupo-clase y evitando que los compañeros y compañeras escuchasen las respuestas, lo que favorecía a su vez la expresión y espontaneidad del alumnado. El entrevistador le mostraba unas viñetas alusivas a cada una de las situaciones de victimización al mismo tiempo que se le hacían las preguntas, y transcribía sus respuestas al formato papel. Aunque este tipo de procedimiento de entrevista individual es más laborioso y lento, permite centrar la atención del alumnado, minimizando la dificultad que genera la cumplimentación de cuestionarios para los escolares que no tienen destrezas y pleno dominio en la lectoescritura.

Para los estudiantes de ocho a 11 años se les administró el cuestionario en papel con dibujos alusivos de cada uno de los tipos de agresión objeto de estudio, facilitándoles la comprensión de las instrucciones y la evocación de sus vivencias, emociones y sentimientos. En todo momento se aseguró que el cuestionario se cumplimentase de forma individualizada. En ambos formatos se insistió en el carácter anónimo y voluntario de la participación.

Modelo procedimiento de codificación y preparación del análisis

La fase del análisis siguió los tres procesos propuestos por *Grounded Theory* (Strauss & Corbin,1998): a) codificación abierta, realizándose un análisis descriptivo de la información, b) una codificación axial con un análisis relacional de la información y c) la codificación selectiva con la construcción del modelo o teoría explicativa. Los pasos seguidos se recogen en el siguiente esquema:

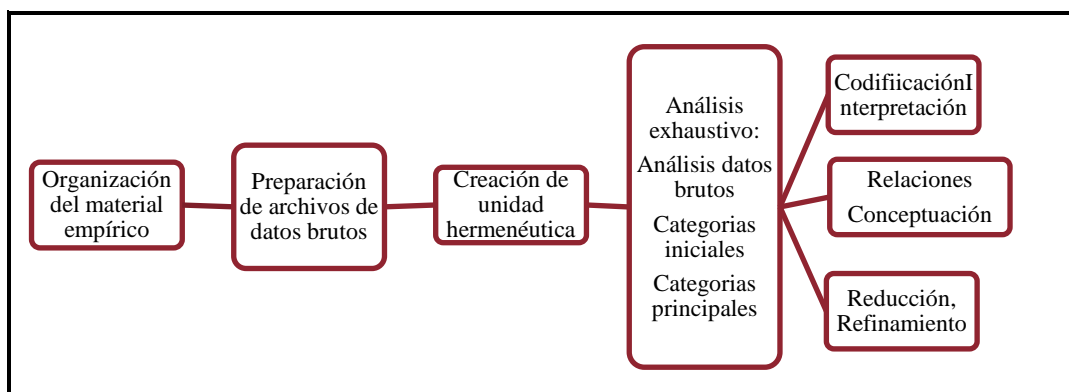


Figura 1. Esquema del proceso de análisis

A continuación se exponen los pasos seguidos en el proceso de análisis de las respuestas de los escolares:

1. *Organización del material empírico.* Se transcribieron los cuestionarios y entrevistas a documentos en formato Word. Posteriormente se sometió a tratamiento con el programa (ATLAS.ti, 6.2.28). Se definieron estructuras y estilos para los documentos: título, datos del centro y ordenación de las encuestas por niveles.

2. *Preparación de archivos de datos brutos.* Una vez conformado y organizado el corpus del estudio, se procedió a una primera lectura del material de forma abierta, con el propósito de trazar las principales líneas a seguir en el análisis exhaustivo. A partir de esta lectura se creó un conjunto de *códigos* que ayudaría a alcanzar los objetivos de la investigación.

3. *Creación de unidades hermenéuticas* mediante la asignación de los diferentes documentos a cada una de ellas, creándose un conjunto inicial de anotaciones o *memos* con las orientaciones necesarias para conducir el análisis, registrar los interrogantes surgidos en el trayecto y las decisiones tomadas al respecto, almacenar y desarrollar comentarios sobre las respuestas, etc. El uso de las anotaciones se consideró particularmente importante. Siguiendo a Birks, Chapman & Francis (2008), a través del uso de las anotaciones

El investigador es capaz de sumergirse en los datos, explorar los significados de estos datos, mantener la continuidad y el momento en la realización de la investigación. Como una crónica del trayecto de investigación, las notas permanecen como un registro indeleble, aunque flexible, para la conservación personal o para la difusión a otros (p. 69). Ayuda a trasladar la investigación de lo concreto a lo conceptual (p.71).

4. *Primer análisis de los datos en bruto*. Se identificaron y definieron fragmentos significativos de las respuestas y se codificaron de manera intuitiva, abierta y sin presupuestos teóricos prefijados (proceso de codificación abierta), dando prioridad a las expresiones y términos utilizados directamente por los participantes en el estudio (codificación en vivo).

5. *Desarrollo de las categorías iniciales (codificación axial)*. Ante la creación desproporcionada de códigos y de su aplicación indiscriminada a las citas (Blismas & Dainty, 2003), procedimos a la creación de las siguientes familias de códigos: *conflicto interpersonal* (enfadarse, insultos, peleas, reciprocidad mutua), *conflicto intergrupala* (falta de intencionalidad, no dejar jugar, reglas de juego, líderes, dominio...), *discriminación social* (no le quieren como amigo, discriminación), *valores no éticos* (burlarse, odio, humillar, percepción negativa, egoísmo, mal comportamiento...) y *desconocidas* (no lo sé). (ver anexo II). Finalizada la revisión de los jueces, la

investigadora leyó de nuevo los datos (*método de comparación constante*) para modificar los códigos y categorías mal asignados, reducir, agrupar y/o eliminar categorías. Todo este proceso se fue registrando en notas teóricas o descriptivas que fueron integradas a la hora de crear el modelo resultante del análisis y en la escritura de los resultados.

6. *Creación de un modelo de categorías principales para la implicación y otro para la no implicación (codificación selectiva)*: en esta etapa las categorías se distribuyeron según una visión heterorreferenciada en la que los alumnos y las alumnas emiten sus juicios en relación a los diferentes tipos de victimización, y una visión autorreferenciada, que nos permite acceder a las percepciones, creencias y la subjetividad de los alumnos que utilizan algún tipo de agresión o bien la sufren. Otro grupo de categorías pertenecen a las atribuciones de los niños y las niñas no implicados en la victimización que recogen valores morales, culturales y estilos de educación.

Para garantizar el rigor y la validez de la investigación, de suma importancia en los estudios cualitativos (Suárez, Del Moral, & González, 2013), se han utilizado dos medidas: en primer lugar, la triangulación intradatos, también conocida como método comparativo constante (Strauss & Corbin, 1998). Esta dinámica consiste en la comparación sistemática de las categorías y sus propiedades derivadas del análisis de los datos en distintos fragmentos de un mismo material entre distintos sujetos, con el fin de buscar regularidades o pautas que permitan definir una categoría, propiedad o relación derivada del análisis de datos como significativa. En segundo lugar, la revisión de pares (Creswell & Miller, 2000), consistente en contrastar los resultados de la codificación de cada investigador descartando aquellos en los que no se lograra un acuerdo. Finalmente, la literatura técnica ha servido en la fase de escritura para

relacionar las categorías considerándolas como parte de un mismo esquema teórico (ver figura 2).

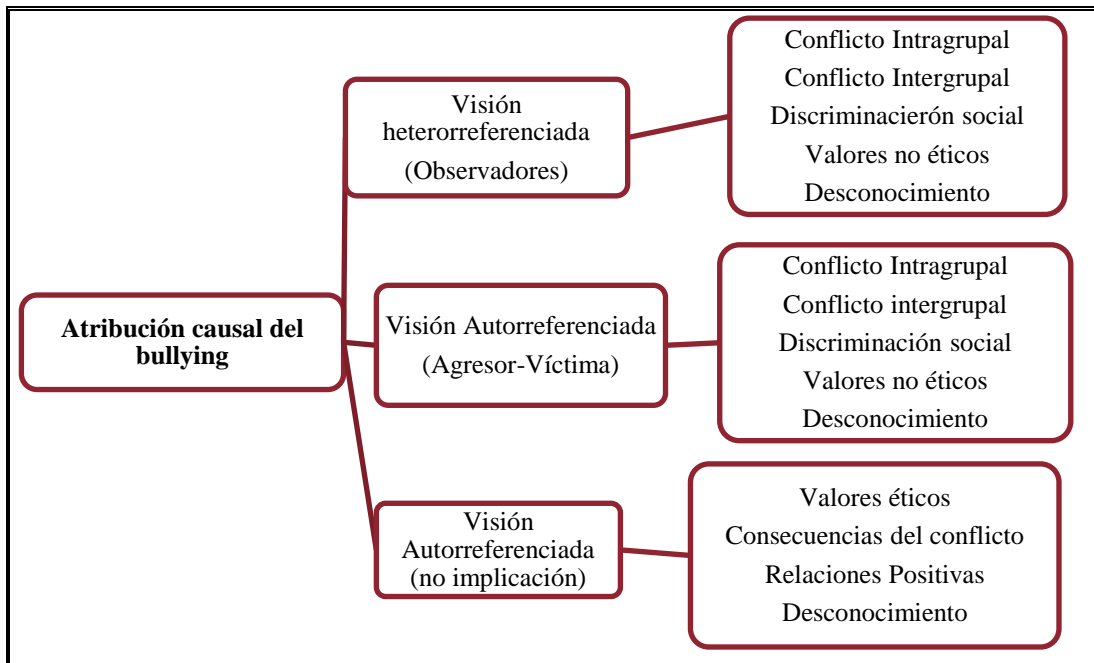


Figura 2. Esquema de categorías principales.

Procedimiento de análisis: elaboración de la información obtenida

Las respuestas de los alumnos de primaria se han sometido a un análisis cualitativo, asignando a los escolares en tres grupos: agresores (utilizan uno o varios tipos de agresión), víctimas (manifiestan que son victimizados) y no implicados en agresión y/o victimización. La respuesta a las preguntas nos ha permitido contabilizar la frecuencia de los que han utilizado la agresión hacia sus iguales, los que han sido intimidados y los no implicados (ver figura 3).

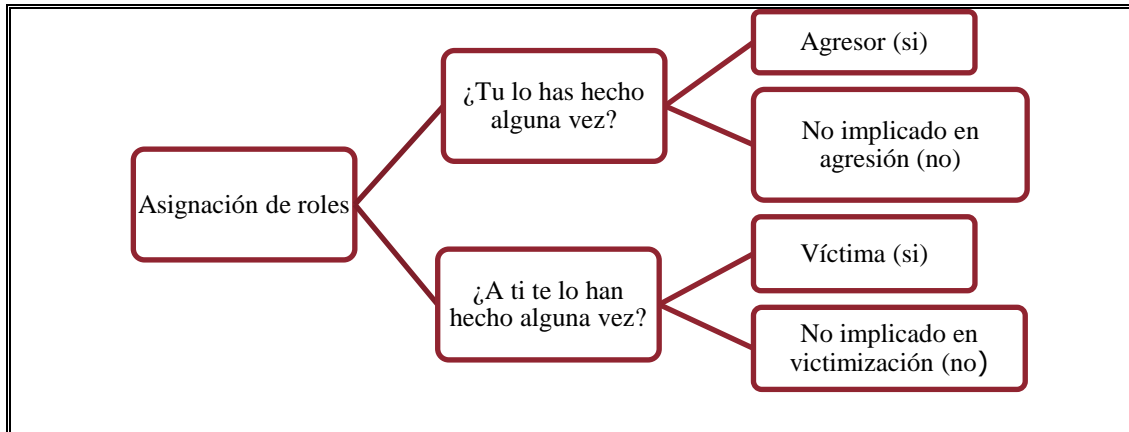


Figura 3. Asignación de roles en función de las respuestas

Para conseguir la objetividad en el estudio y siguiendo a Rourke, Anderson, Garrison, & Archer (2001), que afirman que la concordancia entre codificadores se consigue cuando distintas personas codifican el mismo contenido y llegan a las mismas decisiones, solicitamos la colaboración de cuatro expertos por separado que analizaron las categorías iniciales y su definición. Cada juez debía puntuar cada categoría como *bien definida*, *mal definida* y *dudosa*. Para la corrección de los resultados se consideraron válidas las categorías en las que las respuestas de los expertos tuvieron un nivel de acuerdo igual o superior al 70% del valor *bien definida*.

La concordancia entre los cuatro jueces se calculó con el coeficiente kappa de Fleiss porque añade el cálculo del sesgo del codificador (precisión-error) y el cálculo de la concordancia (calibración), obteniendo un índice kappa de Fleiss de .75 para las 25 categorías analizadas, lo que indica que se alcanza un nivel de acuerdo óptimo una vez corregido (Fleiss, Lewin, & Cho Paik, 2003), dejando al azar el 25% de las definiciones de las categorías. Las categorías que alcanzaron porcentajes inferiores, o bien se clasificaron como mal definidas o dudosas, fueron sometidas de nuevo al juicio de los expertos, solicitando de ellos, una nueva redacción. Realizadas las modificaciones en las definiciones de las categorías, se requirió de los jueces una nueva valoración de todas las categorías con sus definiciones, llegándose al consenso del 100%.

Para asegurarnos de la concordancia entre los jueces, calculamos el Coeficiente kappa de Cohen mediante matrices de 2 x 2 codificadores, ponderando los resultados obtenidos en las diferentes matrices, obteniendo un índice kappa de .74, lo que indica que se alcanza un nivel de acuerdo sustancial (Landis & Koch, 1977) entre los codificadores. Por tanto podemos concluir que coinciden ambos coeficientes (kappa de Cohen y kappa de Fleiss), para la visión autorreferenciada y visión heterorreferenciada (ver tabla 2).

Tabla 2

Definición de las categorías consensuadas

AYUDAR A LOS DEMÁS	Colaborar con otros, socorrer...	“Ayudar a los demás”, “Yo me preocupo por mis amigos”
BUEN COMPORTAMIENTO	Es aquel que complace y ayuda a los otros, recibe su aprobación. A veces se juzga en función de la intención.	“Soy un buen compañero”. “Soy buena con la gente” “No me llevo mal con nadie, “Generoso, amable “Bueno”
BURLARSE	Acción, ademán o palabras con que se procura poner en ridículo a alguien o algo. Bromas o mentiras.	”Se ríen de él quieren fastidiarle” “Le dejan en ridículo”
DEFENDERME	Protegerse a sí mismo y huir.	“Defenderme y escaparme”.
DISCRIMINACIÓN	Se rechaza o se le da de lado por ser de otro país, por ser chica, bajito, gordo, por incorporarse al centro y no conocerlo... etc.	“Era de otro país” “ Me quedaba poco para aprenderme las tablas del dos” “ Soy más bajito que ellos” “ Soy chica y no me dejan jugar”
DOMINIO	Supremacía en cuanto al poder, autoridad, fuerza que el agresor ejerce sobre la víctima, considerándose ésta dominada.	“Le da la gana insultarme” “No he hecho lo que ellos querían” “Se creen lo mejor y se ponen a pegar”
EGOISMO	Afecto excesivo de alguien para consigo mismo, anteponiendo su propia conveniencia e interés a la de los demás.	“Son muy egoístas”, “Son muy chupones,” “Son pelotas, avariciosos”...
ENFADARSE	Enojo, ira, impresión desagradable y molesta provocada por determinadas acciones.	“No es amigo de él, se ha enfadado” “Se enfadaron conmigo”

ENVIDIA	Deseo de algo que no se posee.	”Tenía celos de mí” “Le tiene envidia porque viste mejor”
FALTA DE INTENCIONALIDAD	La acción se produce, pero sin intención previa de causar daño a alguien. No ha sido premeditada.	“Lo he hecho sin querer” “No me he dado cuenta”
HUMILLAR	Herir el amor propio o la dignidad de una persona.	“Es humillante.” “Quieren hacerles sentir mal”
INSULTO	Ofensa a otra persona, irritándolo provocándolo con palabras o acciones	“Les gusta insultar” “Me han insultado” “Le dice cosas malas”
LÍDERES	Persona que es seguida por el grupo, organizando al grupo y estableciendo las normas para su pertenencia	“Son más fuertes” “Se hacen los chulos, lo hacen porque ellos quieren o les da la gana”
MAL COMPORTAMIENTO	Es el comportamiento o conducta, que se entiende malo, negativo, desviado, perjudicial para sí mismo o para los demás, etc.	“Son niños maleducados, malos” “No se porta bien con ellos” “Les gusta chincharme” “Hablan demasiado y no piensan lo que dicen”
NO LO DEJAN JUGAR	Razones por las que son excluidos.	“No querrán jugar con él” “Quieren jugar ellos solos”
NO LO SE	El sujeto no conoce el motivo que da lugar a determinadas acciones	“No me acuerdo” “Nunca me había pasado eso” “No lo sé porque hablan de mí”
NO SON/NO LO QUIEREN COMO AMIGO	Supone un rechazo de la persona	“No les cae bien” “Lo tratan como si no fuese una persona” “No siento aprecio por él”
ODIO	Sentimiento de aversión y rechazo, hacia alguien.	“Me odiaban”
PELEAS	Reñir para conseguir alguna cosa. Causa que provoca los diferentes tipos de agresión: golpes, expresiones que molestan a la otra persona.	“Se han peleado o reñido” “Fue por una pelea de nada” “Ambos se han pegado” “ Inflarlo a tortas”
PERCEPCIÓN NEGATIVA	Sensación interior, la persona piensa que puede haber ocurrido algo, que es el agente provocador de alguna acción negativa. No hay evidencia del hecho.	“Se piensan que soy malo” “A lo mejor le han hecho algo malo” “He tenido que hacer algo mal para que no me dejen”
PODER	Tener más fuerza que alguien, ser capaz de vencerle.	“Soy más fuerte que él” “Si dejo jugar algunos amigos me van a mandar y no me parece bien”

RECIPROCIDAD MUTUA	Es una relación en la cual se trata de obtener un beneficio a expensas de la otra parte. Los participantes presentan acciones contrarias a las normas sociales, en respuesta a las que ellos recibieron previamente.	“Le habrá hecho algo” “Es malo y el otro le habrá dicho antes algo” “Él había hecho algo antes al otro niño”
REGLAS JUEGO	Conjunto de instrucciones que indican cómo hacer algo o cómo comportarse, que pueden ser o no acordadas previamente. Se incluye la falta de cualidades de los miembros para practicar determinados juegos o deportes.	“Somos muchos” “Solo pueden jugar 4 personas” “Me decían que no sabía jugar”, “No les gusto como juego”
RUMORES	Se trata de especulaciones no confirmadas que se intentan dar por ciertas con la finalidad de divertirse, o causar daño a otra persona, condicionando el comportamiento de los demás por encima de la información objetiva.	“Les gusta cuchichear de los demás” “Mienten en relación al niño” “Dicen que le he insultado pero no es así”
SON TONTOS	Una forma de descalificar a los otros o justificar su actitud.	“Son tontos o les cae mal”

Igualmente se sometieron a valoración de expertos las categorías que recogían los argumentos o explicaciones del alumnado cuando no se ve involucrado en dicho proceso, facilitando su mirada y discurso contextualizados. El coeficiente kappa de Fleiss, fue de .834 y el Coeficiente kappa de Cohen .86, lo que indica que se alcanza un nivel casi perfecto (Landis & Koch, 1977) entre los codificadores. Ambos coeficientes (kappa de Cohen y kappa de Fleiss), tienen unos valores muy próximos para la visión de no implicación (ver tabla 3).

Tabla 3

Definición de las categorías consensuadas para la no implicación

ACEPTACIÓN	Cuando se acepta a las personas o amigos evitando todas aquellas actitudes negativas como rechazo, insultos...	“Hay gente que me quiere” “Yo me llevo bien con todos” “ A mí me respetan” “No se han enfadado conmigo”
AMISTAD	Pacto entre dos o más personas. Afecto personal, desinteresado, compartido con otra persona, que nace y se fortalece con el trato.	“Son mis amigos” “Mis amigo no me pegan”
AYUDAR A LOS DEMÁS	Colaborar con otros, socorrer...	“Ayudar a los demás” “Yo me preocupo por mis amigos”
BUEN COMPORTAMIENTO	Es aquel que complace y ayuda a los otros, recibe su aprobación. A veces se juzga en función de la intención.	“Soy un buen compañero”, “No me llevo mal con nadie”, “Generoso, amable” “Bueno”
CASTIGO	Sanción o recomendación que se impone a la persona que ha cometido una falta	“Me castigaría”, “Se chivaría y me regañarán”, “Me quedaría castigada sin recreo”
COMPARTO	Dejar que otros jueguen con los juguetes, o bien la acción que se menciona como tal.	“Me gusta compartir y jugar con todos” “Debemos compartir”
CONCIENCIA MORAL	Tienen integrado dos componentes, uno afectivo y otro conceptual o cognoscitivo. Sirve como criterio de orientación de la acción. El sentido moral con que lo valora depende de las normas y valores que ha interiorizado desde la escuela, familia...etc. A través de la conciencia moral se evalúa también si una conducta es digna de recompensa o castigo. Supone así mismo el reconocimiento de los sentimientos y emociones propios y de los demás.	“No me parece que le peguen” “Si no tengo un motivo no tengo porqué pegar” “Está mal hacer eso y es de mala educación” “No me gusta insultar a los demás” “Me sentiría avergonzado de decirle algo al otro niño” “Todos tenemos derecho a jugar”
EMPATÍA	Estado mental en el que un sujeto se identifica con otro grupo o persona, compartiendo el mismo estado de ánimo.	“Si no quiero que hablen mal de mí no debo hablar mal de ellos” “No me gustaría que me lo hicieran a mí”

IGNORAR PROVOCACIONES	Olvidar la incomodidad de alguien. La persona es capaz de habituarse y no afectarle.	“No les voy hacer caso y digan lo que digan me da igual” “Me daría igual porque en un rato se me pasaría”
JUEGO EN GRUPO	Juego en el que participan más de una persona. Deseo de una persona de jugar todos juntos u aceptar a todos en el grupo para jugar.	“A mí me da igual quien sabe o no, jugamos todos y me divierto” “Yo siempre dejo jugar a todos”
PADRES GESTIONANDO EL CONFLICTO	Personas de apego que ayudan a los niños y a los cuales los niños solicitan su ayuda	“Se lo diría a mis padres.” “Se lo diría a mi madre”
PEDIR PERDÓN	La forma de afrontar la situación es pedir perdón	“Pido perdón, si pienso que he molestado”
PROFESORES GESTIONANDO EL CONFLICTO:	Persona de apego al que acuden para solicitar ayuda explicando las acciones que realizan como castigando, solucionando los problemas...	“Se lo diría a la seño” “Se lo diría a la profe y lo castigarían” “Si me lo hacen se lo digo a la profesora”
RECIPROCIDAD POSITIVA	Se refiere a la respuesta a una acción positiva con otra acción positiva. Por tanto si los otros no se portan mal conmigo, yo no debo hacerlo.	“No les hago nada para que me peguen” “Yo nunca lo hago” “Si él no me hace nada, yo tampoco”

Consensuadas todas las categorías y sus definiciones, el grupo de expertos valoró la asignación de las respuestas de los alumnos a las categorías establecidas, realizando el mismo proceso descrito anteriormente. En esta valoración la concordancia entre los jueces dio un coeficiente kappa de Fleiss de .699 y un coeficiente kappa de Cohen de .697 lo que indica que se alcanza un nivel de acuerdo adecuado una vez corregido (Fleiss et al., 2003), dejando al azar el 30% de las definiciones de las categorías. La asignación de respuestas que alcanzaron porcentajes inferiores, o bien, se clasificaron como mal asignado o dudoso, fueron sometidas de nuevo al juicio de los expertos, solicitando de ellos, una nueva asignación. Realizadas las modificaciones, los jueces realizaron una nueva valoración, llegándose al consenso del 100%. A continuación presentamos un pequeño extracto de las respuestas asignadas a las diferentes categorías y valoradas por los codificadores (ver tabla 4).

Tabla 4.

Categorías y ejemplos de respuestas

BURLARSE	“Se ríen de él” “Se mete conmigo” “Dejarme en ridículo delante de otros” “Por diversión” “Quieren que se sienta mal” “Les gusta ponerlo en evidencia” “Le gusta chincharme, fastidiarme”
INSULTO	“Me decían negro” “Les gusta insultar”
MAL COMPORTAMIENTO	“Soy malo, me porto mal” “Son maleducados, no respetan las normas de convivencia” “Dicen que soy malo” “Está como una cabra, le dicen bruto” “Son desagradables y no respetan” “Son egoístas, está mal” “Es muy malo y el otro se ha tropezado con él y por eso le pega” “No me porto bien con todo el mundo” “No tienen vergüenza”
RECIPROCIDAD MUTUA	“Le habrá pegado antes” “Es malo y el otro le habrá dicho antes algo” “Él había hecho algo antes al otro niño” “Le insultaría yo a él” “Antes hable yo de él” “Se piensan que soy malo” “A lo mejor le han hecho algo malo” “He tenido que hacer algo mal para que no me dejen”

Continuando con el proceso de comprobación de coherencia y utilizando la *triangulación de investigadores* para darle validez al proceso, se pidió a dos expertos externos que revisaran un 30% (n = 345) de los cuestionarios para valorar la codificación de las respuestas en función de las categorías consensuadas. El índice kappa obtenido fue de .663, considerado óptimo dado el número de documentos analizados.

2.2.3. Resultados

Los resultados serán expuestos mediante un triple análisis: un “*análisis descriptivo*” de la información en el que se describen las categorías emergentes de las atribuciones causales identificadas en el relato de los participantes, un “*análisis relacional*” en el que se identifica la dinámica relacional de agresores, víctimas y no implicados en el maltrato entre iguales, y “*la construcción del modelo o teoría explicativa*” mediante un análisis selectivo. Los alumnos y alumnas emiten una única atribución causal a cada una de las

preguntas realizadas, adjudicándole una de las categorías establecidas. Los resultados se ilustraron con algunos fragmentos literales significativos de los discursos infantiles.

Para facilitar la comprensión en la tablas y figuras se ha utilizado la siguiente codificación: ARD (agresión relacional directa), AFD (agresión física directa), ARI (agresión relaciona indirecta), AVD (agresión verbal directa), NoARD (atribución niño agresión relación directa), NaARD (atribución niña agresión relación directa), NoAFD (Atribución niño agresión física directa), NaAFD (atribución niña agresión física directa), NoAVD (Atribución niño agresión verbal directa), NaAVD (atribución niña agresión Verbal directa), NoAVI(atribución niño agresión verbal indirecta), NaAVI (atribución niña agresión Verbal indirecta), NoARD1 (atribución niño primer ciclo agresión relación directa), NaARD1(Atribución niña primer ciclo agresión relación directa), NoARAD2 (atribución niño segundo ciclo agresión relacional directa), NaARD2 (atribución niña segundo ciclo agresión relacional directa), NoARD3 (atribución niño tercer ciclo agresión relacional directa), NaARD3 (atribución niña tercer ciclo agresión relacional directa).

2.2.3.1. Implicación en bullying en los años de la escolaridad primaria.

De las 1150 entrevistas-cuestionarios realizados en Educación Primaria, hay un 97% que coincide en reconocer la atribución causal del maltrato entre iguales en el patio del recreo en sus diferentes manifestaciones y un 3% aproximadamente, que manifiesta desconocer las causas que lo desencadenan (3% en AVD; 2.3% en ARD; 1.9% en AFD y 1.7% en ARI).

Roles y tipo de agresión

El número de alumnos que admiten que han participado alguna vez en agresiones hacia sus iguales varía en función del tipo de agresión. En el recuento de las respuestas de los que se reconocen excluir a sus iguales (agresión relacional directa) obtenemos un 23.7 % (n = 272), implicados en agresiones físicas directas son 25.4 % (n = 292), los ataques verbales directos con un 38.7% (n = 445) son las manifestaciones más frecuentes en nuestra investigación. Por último las agresiones relacionales indirectas se dan en un 30.2% (n = 347).

Los alumnos y alumnas que reconocen haber sido víctimas varían según el tipo de agresión. Así, los escolares victimizados en agresión relacional directa son el 54.2% (n = 624), por agresiones físicas directas asciende a 54.8 % (n = 630), la agresión verbal directa la padece un 62.4% (n = 718) y los que son victimizados por agresión relacional indirecta son un 55.8% (n = 643)

El número de escolares que admiten que no han participado alguna vez en agresiones hacia sus iguales varía en función del tipo de agresión. Asimismo cuando se les pregunta por la *agresión relacional directa* obtenemos un 76,3 % (n = 878) que no está implicado como agresor y un 45.8% (n = 527) no implicado como víctima; en la *agresión física* un 74.6 % (n = 858) de no implicados como agresores y un 45.2% (n = 520) que no son victimizados; en la *agresión verbal* con un 61.3 % (n = 705) como no agresores y un 37.6 % (n = 432) no victimizados; y por último la *agresión relacional indirecta* se da en un 69,8% (n = 803) de no participantes en agresiones y un 44,. % (n = 508) de no intimidados.

Tipos de agresión y ciclo escolar

Los escolares encuestados pertenecían a los tres ciclos educativos con una distribución similar en cada uno de ellos. En el primer ciclo un 33.7% (n = 388), en el segundo ciclo un 31.4% (n = 361) y en el tercer ciclo un 34.9% (n = 401).

Los agresores implicados en los diferentes tipos de agresión se distribuyen de la siguiente forma: En agresión relacional directa la implicación en el primer ciclo es un 15.8% (n = 43), en el segundo ciclo un 38.2% (n = 104), y en el tercer ciclo un 46.0% (n = 125), en agresión física en el primer ciclo un 14.0% (n = 41), en el segundo ciclo un 35.3% (n = 103), y en el tercer ciclo un 50.7% (n = 148). Los que se implican en agresiones verbales en el primer ciclo es un 8.8% (n = 39), en el segundo ciclo un 30.8% (n = 137), y en el tercer ciclo un 60.4% (n = 269), en agresión relacional indirecta en el primer ciclo un 5.8% (n = 20), en el segundo ciclo un 30.8% (n = 107) y en el tercer ciclo un 63.4% (n = 220). Los escolares más pequeños utilizan con más frecuencia la agresión relacional directa y la física y los mayores la agresión relacional indirecta y verbal. Asimismo los datos demuestran que los diferentes tipos de agresión aumentan con la edad asociada al ciclo escolar.

Las víctimas del tercer ciclo y del segundo ciclo están más implicadas en situaciones de victimización que los del primer ciclo en los diferentes tipos de agresión. En agresión relacional directa la implicación en el primer ciclo de un 26.4% (n = 164), en el segundo ciclo un 33.5% (n = 209).y en el tercer ciclo un 40.2% (n = 251), en agresión física en el primer ciclo un 27.8% (n = 157), en el segundo ciclo un 35.2% (n = 222) y en el tercer ciclo un 37.0% (n = 233), en agresiones verbales están implicados un 19.2% (n = 138) en el primer ciclo, un 35.0% (n = 251) en el segundo ciclo y un 45.0% (n = 329).en el tercer ciclo. En agresión relacional indirecta en el primer ciclo un 22.2%

(n = 143), en el segundo ciclo un 35.0% (n = 225) y en el tercer ciclo un 42.8% (n = 275).

Tipo de agresión y género

En el análisis según los tipos de agresión los datos indican respecto al género que los niños excluyen a sus compañeros en un 52.6% (n = 143) y las niñas el 47.4% ((n = 129) En agresión física directa hay un 60.6% (n = 177) de niños y el 39.4% (n = 115) de niñas. En la agresión verbal los niños agreden a sus compañeros en un 51.9% (n = 231) y un 48.1% (n = 214) de niñas. Sin embargo en la agresión relacional indirecta hay un 43.8% (n = 152) de niños que utilizan este tipo de agresión frente a un 56.2%(n = 195). de niñas. Estos resultados indican que los niños son más agresores que la niñas excepto en la agresión relacional indirecta que se invierten los resultados.

En el recuento de las frecuencias se reconoce un mayor número de escolares que son agredidos en los diferentes tipos de bullying. En agresión relacional directa obtenemos un 51.3% (n = 320) de niños y un 48.7% (n = 304) de niñas. Hay un 56.0% (n = 353) de niños y un 44.0%(n = 277) de niñas agredidas físicamente. La agresión verbal constituye la manifestación más usada con un 53.5% (n = 384) de niños y un 46.5% (n = 334) de niñas. La agresión relacional indirecta presenta un 45.9% (n = 295) de niños y un 54.1% (n = 348) de niñas

Se reconoce que hay más niñas que niños que no se implican en situaciones de agresión. A través del análisis de la frecuencia en cada una de las manifestaciones de agresión, se observa que en la agresión relacional directa hay un 48.9% (n = 429) de niños y un 51.1% (n = 449) de niñas , en la agresión física hay un 46.0%(n = 395) de niños y un 54.0% (n = 463) de niñas ,en la agresión verbal directa hay un 48.4%(n = 341) y un 51.6%(n = 364), y en la agresión relacional indirecta las frecuencias

disminuyen para las niñas en un 47.7% (n = 383) y para los niños aumenta en un 52.3%(n = 420) .

Respecto a los niños y niñas que no que no reciben agresiones de otros, observamos que las niñas reciben menos agresiones que los niños en agresión relacional directa con un 52.1% (n = 274) de niñas frente a un 47.9% (n = 252) de niños, en agresión física con un 57.7% (n = 300) de niñas frente a 42.3% (n = 220) de niños y en agresión verbal con un 56.5% (n = 244) de niñas frente a un 43.5% (n = 188) de niños . En cambio en agresión relacional indirecta los niños son menos victimizados con un 54.6% (n = 277) de niños frente a un 45.4% (n = 230) de niñas.

En síntesis, los niños son más agresores y a su vez más victimizados que las niñas en todas las manifestaciones de bullying, excepto en agresión relacional indirecta, que los porcentajes son más altos para las niñas. Para la no implicación los niños están más implicados con comportamientos de maltrato hacia sus iguales y son más victimizados y las niñas están menos implicadas en agresiones y al mismo tiempo son menos victimizadas que los niños. Estos datos se invierten en la agresión relacional indirecta.

2.2.3.2. Atribución causal heterorreferenciada

En el discurso de los alumnos y alumnas que manifiestan conocer las causas de las diferentes manifestaciones de victimización aparece el *conflicto interpersonal* que se origina como consecuencia de peleas, enfados, insultos y reacciones ante situaciones de provocación previas: “ese niño quiere jugar y el otro no le deja y en vez de decírselo le pegó” (niña, 11 años), “el otro le ha insultado antes”(niña, 7 años), “ha hecho algo que no le ha gustado” (niño, 10 años), “se la quieren devolver” (niño,9 años). La frecuencia de ese tipo de atribuciones varía en función de los diferentes tipos de victimización,

alcanzando un mayor porcentaje en AFD (44%, n = 506), seguido de AVD (33.6%, n = 386), ARI (16.5%, n = 190) y ARD (9.1%, n = 105).

Otra categoría atribucional ante las situaciones de agresividad son *los conflictos intergrupales* generados por el incumplimiento de las reglas de juego que cada grupo establecen para su organización: “no será capaz de jugar y se aburrirán con él” (niño, 9 años), “ya hay bastantes personas en ese juego” (niño, 6 años). Otras manifestaciones giran en torno a no dejarle jugar, sin que exista un motivo aparente que justifique la exclusión en el juego “Ese niño tiene mala suerte siempre, le gritan y no le dejan jugar”(niño, 6 años), “no quieren jugar con él” (niña, 8 años). Igualmente aparecen explicaciones que reconocen la agresión con intención de dañar “el niño le pide que le deje jugar y él le ha dado una patada y un puñetazo” (niño, 6 años). y sin intención aparente “le ha golpeado le dio sin querer” (niña, 10 años). A su vez, se reconoce un mayor nivel de competencia social, la cual ponen a su servicio para ser más reconocidos, permitiéndoles alcanzar un mayor status “les gusta decidir, porque se creen más fuertes” (niño, 9 años). La mayor frecuencia de respuestas se registra en ARD (25.8%, n = 297) continuado de AFD (11.9%, n = 137), AVD (8.8%, n = 101) y ARI (6.3%, n = 71).

Otro tercer grupo de atribuciones gira en torno a la discriminación social enmarcada en dos tipos de discriminación. Una discriminación en razón de género “es una niña” (niño, 9 años), raza “es diferente o de otra raza” (niña, 10 años), religión “es de otra religión” (niño, 9 años), diferencias físicas “es muy lenta y saca malas notas” (niño, 9 años), “los que juegan a la pelota creen que es diferente y no tiene derecho a jugar” (niña, 8 años), psíquicas... etc. La otra categoría no está enmarcada en reglas éticas o morales, simplemente, se rechaza a la persona porque no resulta útil o placentera “no quieren ser su amigo y no quieren jugar con él” (niña 10 años) “no le cae

bien” (niña 7 años). La mayor frecuencia de respuestas en esta categoría está en ARD (48.1%, n = 553) y ARI (41.7%, n = 479), seguidos de AFD (23.6%, n = 271) y AVD (32%, n = 101)

El último grupo de atribuciones está relacionado con los *valores no éticos*, como las burlas “se quieren burlar de él”(niño, 9 años) , envidia “ los pijos de mi colegio tienen envidia” (niño, 11 años), odio “le odian”(niña, 7 años), rumores “esos niños han oído hablar algo del niño que no es cierto y lo van diciendo a los otros niños”(niño 8 años) , la humillación “ les gusta hacer sufrir a la gente, ¡que se sientan mal!” (niña, 9 años), el egoísmo “son egoístas con él” (niña, 8 años), la percepción negativa “le habrán echado la culpa, y él no habrá sido” (niña, 9 años), mal comportamiento “ se han portado mal con ese niño” (niño 6 años), “ sabe que está mal, lo quiere hacer, por eso le pega”(niña, 6 años), ser tonto“ puede que sea muy tonto y por eso quiere hablar de él” (niño,7 años)... , todas ellos contra valores que los escolares cualifican como agresividad con intención de dañar al otro, de abuso y superioridad, reflejando estados emocionales como envidia, con consecuencias traumáticas (humillar, odio...) para la víctima. Las frecuencias en este tipo de atribuciones son: ARI (33.9 %, n = 390), AVD (22.6%, n = 260), AFD (18.6%, n = 214) y ARD (14.7%, n = 169) (ver figura 4).

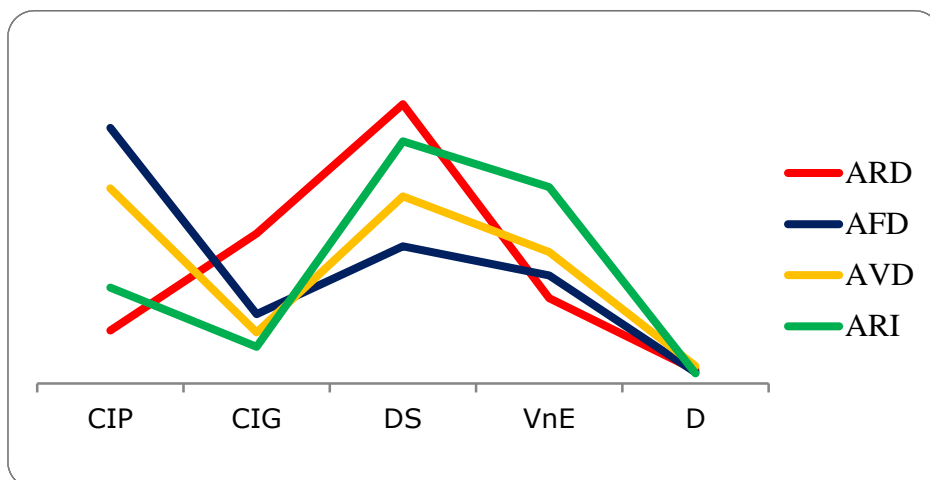


Figura 4. Valores de códigos heterorreferenciados en los tipos de agresión.

Nota: CIP = Conflicto interpersonal; CIG = Conflicto intergrupar; DS = Discriminación Social; VnE = Valores no éticos; D = Desconocimiento

Tipos de agresión y atribución causal heterorreferenciada en los ciclos

Los estudiantes del primer ciclo consideran que el conflicto interpersonal influye de forma significativa en las agresiones físicas y verbales. El conflicto intergrupar es más característico en la agresión relacional directa, realizado a través de la exclusión del juego. La discriminación social juega un papel importante en todas las manifestaciones de agresividad, alcanzando mayor frecuencia en la agresión relacional directa e indirecta. Los valores no éticos obtienen frecuencias muy similares en las diferentes manifestaciones de agresión. En general todos los niños y niñas de este ciclo son conocedores de las situaciones de agresividad que sufren algunos de escolares en el patio del recreo, siendo capaces de interpretar los hechos y darles una explicación. Se observa que hay un porcentaje poco significativo inferior al 4% que no aporta su versión sobre los hechos (ver tabla 5).

Tabla 5

Relación entre las formas de agresión y las atribuciones en el primer ciclo

	CIP	CIG	DS	VnE	D
ARD	13.2% (n = 51)	30.2% (n = 117)	39.5% (n = 153)	16.0% (n =62)	1.1% (n = 4)
AFD	46.1% (n = 179)	9.3% (n = 36)	24.5% (n = 95)	16.5% (n = 64)	3.6% (n = 14)
AVD	42.0% (n = 163)	11.3% (n = 44)	25.3% (n = 98)	18.8% (n =73)	2.6% (n = 10)
ARI	16.8% (n = 65)	7.4% (n = 29)	40.7% (n = 158)	33.8% (n = 131)	1.3% (n = 5)

Nota:
ARD =

Agresión relacional directa; AFD = Agresión física directa; AVD = Agresión Verbal directa; ARI = Agresión relacional indirecta; CIP = Conflicto interpersonal; CIG = Conflicto intergrupar; DS = Discriminación Social; VnE = Valores no éticos; D = desconocimiento.

Los estudiantes del segundo ciclo presentan un discurso similar al del primero, relacionando *el conflicto interpersonal* con las agresiones físicas y verbales, *el conflicto intergrupar* a la agresión relacional directa y agresión física. *La discriminación social* alcanza frecuencias altas en todas las manifestaciones de agresividad, principalmente en la agresión relacional directa e indirecta. *Los valores no éticos* predominan en la agresión relacional indirecta y con frecuencias muy próximas en la agresión verbal y física. Los alumnos y las alumnas que dicen desconocer los motivos, alcanzan frecuencias más altas en la agresión relacional directa y agresión verbal (ver tabla 6)

Tabla 6

Relación de las formas de agresión y las atribuciones del segundo ciclo

	CIP	CIG	DS	VnE	D
ARD	8.6% (n = 31)	27.7% (n = 100)	44.0% (n = 159)	15.5% (n = 56)	4.2% (n = 15)
AFD	43.2% (n = 156)	16.6% (n = 60)	18.3% (n = 66)	20.5% (n = 74)	1.4% (n = 5)
AVD	31.8% (n = 115)	8.6% (n = 31)	33.2% (n = 120)	22.2% (n = 80)	4.2% (n = 15)
ARI	16.3% (n = 59)	5.3% (n = 19)	43.2% (n = 156)	33.5% (n = 121)	1.7% (n = 6)

Nota: ARD = Agresión relacional directa; AFD = Agresión física directa; AVD = Agresión Verbal directa; ARI = Agresión relacional indirecta CIP = Conflicto interpersonal; CIG = Conflicto intergrupar; DS = Discriminación Social; VnE = Valores no éticos; D = desconocimiento

En el tercer ciclo los escolares valoran la *discriminación social* como principal causa de agresión en todas las manifestaciones de victimización, alcanzando un 60.1% en la agresión relacional directa y un 41.2% en la agresión relacional indirecta. Los *valores no éticos* son más propios de la agresión verbal y la agresión relacional indirecta. El *conflicto interpersonal* obtiene mayor frecuencia en la agresión física y verbal, a diferencia del *conflicto intergrupar* que obtiene frecuencias bajas, a excepción de la agresión relacional directa. Son muy pocos los niños y niñas de este ciclo que manifiestan no conocer las causas que pueden originar estos conflictos (ver tabla 7).

Tabla 7

Relación de las formas de agresión y las atribuciones del tercer ciclo

	CIP	CIG	DS	VnE	D
ARD	5.7% (n = 23)	20.0% (n = 80)	60.1% (n = 241)	12.7% (n = 51)	1.5% (n = 6)
AFD	42.6% (n = 171)	10.2% (n = 41)	27.4% (n = 110)	19.1% (n = 76)	0.7 % (n = 3)
AVD	26.9% (n = 108)	6.5% (n = 26)	37.7% (n = 151)	26.7% (n = 107)	2.2 % (n = 9)
ARI	16.4% (n = 66)	5.7% (n = 23)	41.2% (n = 165)	34.5% (n = 138)	2.2 % (n = 9)

Nota: ARD = Agresión relacional directa; AFD = Agresión física directa; AVD = Agresión Verbal directa; ARI = Agresión relacional indirecta CIP = Conflicto interpersonal; CIG = Conflicto intergrupar; DS = Discriminación Social; VnE = Valores no éticos; D = desconocimiento

Tipos de agresión y atribución causal según el género

No se observan diferencias significativas en el tipo de atribuciones que realizan los niños y las niñas en las diferentes manifestaciones de agresividad. Las variaciones observadas están en la intensidad, señalando que las agresiones físicas y agresiones verbales se originan como consecuencia del conflicto interpersonal y la discriminación social. La agresión relacional directa se origina por la discriminación social y el conflicto intergrupar. En cambio los valores no éticos junto con la discriminación social son propios de la agresión relacional indirecta (ver figuras 5 y 6).

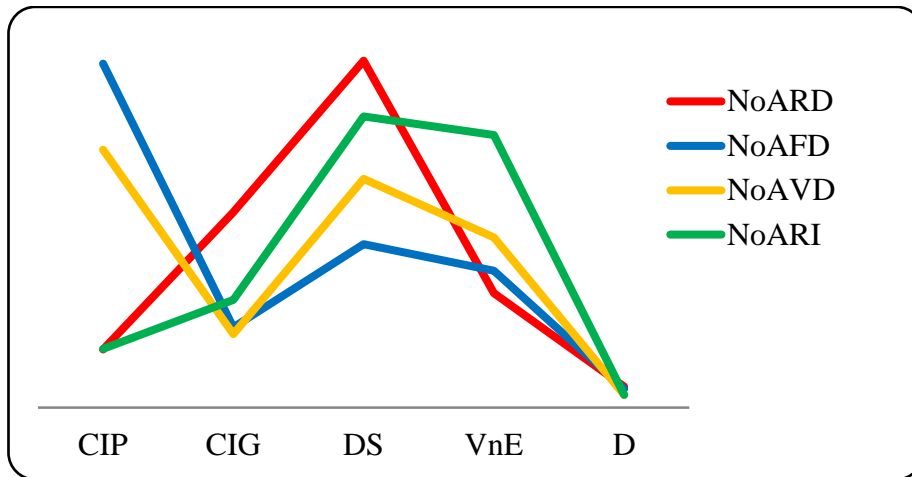


Figura 5. Atribuciones de los niños en los tipos de agresión

Nota: CIP = Conflicto interpersonal; CIG = Conflicto intergrupar; DS = Discriminación Social; VnE = Valores no éticos; D = Desconocimiento; NoARD = atribución niño agresión relacional directa; NoAFD = Atribución niño agresión física directa; NoARI = atribución niño agresión relacional indirecta.; NoAVD = Atribución niño agresión verbal directa.

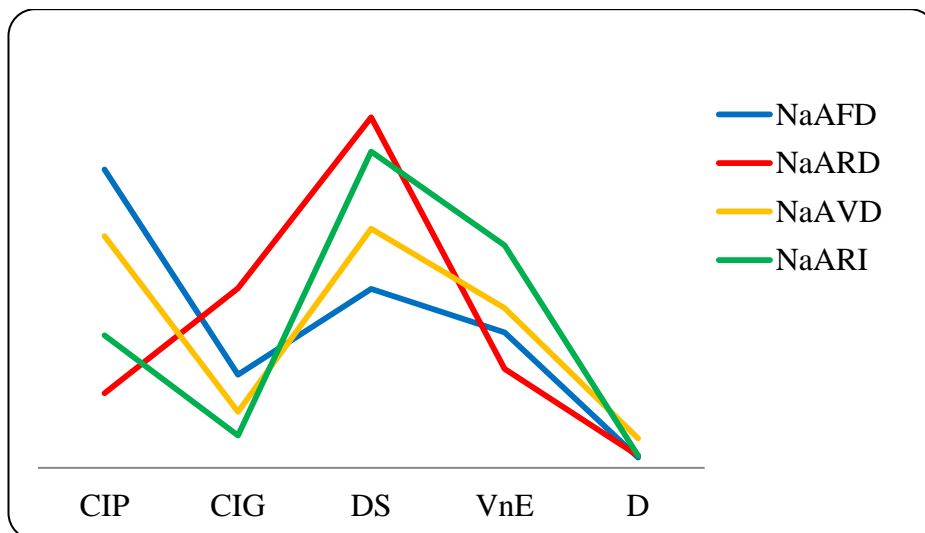


Figura 6. Atribuciones de los niñas en los tipos de agresión

Nota: CIP = Conflicto interpersonal; CIG = Conflicto intergrupar; DS= Discriminación Social; VnE= Valores no éticos; D = Desconocimiento; NaARD = atribuc. niña agresión relacional directa; NaAFD = Atribuc. niña agresión física directa; NaARI = atribuc. niña agresión relacional indirecta; NaAVD = Atribuc. niña agresión verbal directa

2.2.3.3. Atribución causal autorreferenciada según los roles de implicación

Desde el relato de los alumnos y alumnas de primaria se identifican factores que pueden ser considerados de riesgo para la implicación en los diferentes tipos de victimización.

Concretamente hacen referencia a situaciones en las que actúan como implicados en agresiones o son víctimas de estas.

Roles de implicación: agresores

Los implicados argumentan razones de enfados, peleas, insultos, reciprocidad mutua (“se lo debía”, “me hacían de rabiar y yo no controlo”, “me tenía que defender”) para justificar su actitud agresiva, entendida en este caso como una confrontación de intereses, una venganza hacia la víctima, etc., minimizando así la gravedad de los hechos (“me cae mal”, “se estaba burlando de mí”, “me provocan”, “son tontos”). Otras respuestas perciben la agresión como un componente lúdico que sirve de entretenimiento, sin intencionalidad de hacer daño (“lo digo cariñosamente”, “de broma porque se enfada”, “se me ha escapado, es muy gracioso”), sin tener en cuenta el posible impacto negativo que puede causarle a la víctima. Asimismo, aparecen expresiones que dejan de manifiesto el esquema dominio – sumisión (“quien yo diga juega y si no me cabreo”, “me siento chulo y el mejor”, “molestan o mandan mucho”), en un intento de mantener o aumentar su poder, estatus o popularidad. Las atribuciones o explicaciones que este grupo da en concordancia a sus actuaciones han sido agrupadas en las siguientes categorías: conflicto interpersonal, conflicto intergrupar, discriminación social, valores no éticos y desconocimiento, quedando recogido en la tabla 8 el porcentaje de frecuencias en cada una de las manifestaciones de victimización.

Tabla 8

Relación de las atribuciones del agresor

	CIP	CIG	DS	VnE	D
ARD (n = 272)	32% (n = 86)	20.2% (n = 55)	32.7% (n = 90)	9.6% (n = 26)	5.5% (n = 15)
AFD (n = 292)	69.5% (n = 203)	12% (n = 35)	3.1% (n = 8)	13.4% (n = 39)	2% (n = 7)
AVD (n = 445)	67.4% (n = 300)	4.9% (n = 22)	14.4% (n = 64)	9.7% (n = 43)	3.6% (n = 16)
ARI (n = 347)	42.7% (n = 148)	5.2% (n = 18)	30.3% (n = 105)	17.3% (n = 60)	4.6% (n = 16)

Nota: ARD = Agresión relacional directa; AFD = Agresión física directa; AVD = Agresión Verbal directa; ARI = Agresión relacional indirecta; CIP = Conflicto interpersonal; CIG = Conflicto intergrupal; DS = Discriminación Social; VnE = Valores no éticos; D = desconocimiento

Este grupo señala el conflicto interpersonal como la atribución más frecuente en la agresión física y verbal, alcanzando casi 2/3 de las respuestas. En la agresión relacional directa le conceden igual importancia al conflicto interpersonal y a la discriminación social y en la agresión relacional indirecta al conflicto interpersonal y a la discriminación social. Hay un porcentaje en torno al 5% que manifiesta no saber los motivos que les llevan a agredir a sus iguales.

Tipos de agresión y atribución causal según el ciclo escolar

Los estudiantes implicados del primer ciclo consideran que el *conflicto interpersonal* influye de forma significativa en todos los tipos de agresiones que ellos realizan. El *conflicto intergrupal* es más característico en la agresión relacional directa, y en la agresión física. La *discriminación social* es considerada poco influyente para generar agresión. Los *valores no éticos* obtienen frecuencias más altas en la agresión verbal y agresión relacional indirecta. En general los escolares de este ciclo están poco implicados en la agresión en relación con los otros ciclos. Podemos considerar que hay alumnos y alumnas que están implicados en la agresión pero que no aportan su versión sobre los hechos (ver tabla 9).

Tabla 9

Relación de las atribuciones de los implicados del 1º ciclo

CIP	CIG	DS	VnE	D
-----	-----	----	-----	---

ARD (n = 43)	37.2% (n = 16)	32.5% (n = 14)	14.0% (n = 6)	7.0% (n = 3)	9.3% (n = 4)
AFD (n = 41)	71.9% (n = 18)	12.6% (n = 10)	3.9% (n = 0)	8.7% (n = 6)	2.9% (n = 2)
AVD (n = 39)	73.2% (n = 19)	7.1% (n = 2)	11.8% (n = 0)	11.0% (n = 7)	4.7% (n = 1)
ARI (n = 20)	40.0% (n = 8)	15.0% (n = 3)	10.0% (n = 2)	30.0% (n = 6)	5.0% (n = 1)

Nota: ARD = Agresión relacional directa; AFD = Agresión física directa; AVD = Agresión Verbal directa; ARI = Agresión relacional indirecta CIP = Conflicto interpersonal; CIG = Conflicto intergrupar; DS= Discriminación Social; VnE= Valores no éticos; D = desconocimiento

Los estudiantes del segundo ciclo presentan un discurso similar al del primero, atribuyendo el *conflicto interpersonal* como el origen de todas sus manifestaciones de victimización, alcanzando frecuencias muy altas en las agresiones físicas y verbales, el *conflicto intergrupar* lo consideran la causa de la agresión relacional directa y agresión física. La *discriminación social* alcanza frecuencias altas en la agresión relacional directa e indirecta. Los *valores no éticos* predominan en la agresión relacional indirecta y con frecuencias muy próximas en los otros tipos de manifestaciones. Los alumnos que dicen desconocer los motivos por los que agreden a sus iguales alcanzan frecuencias más altas en la agresión relacional directa (ver tabla 10).

Tabla 10

Relación de las atribuciones de los implicados del 2º ciclo

	CIP	CIG	DS	VnE	D
ARD (n = 104)	29.8% (n = 31)	17.3% (n = 18)	34.6% (n = 36)	9.6% (n = 10)	8.7% (n = 9)
AFD (n = 103)	71.9% (n =74)	12.6% (n = 13)	3.9% (n = 4)	8.7% (n = 9)	2.9% (n = 3)
AVD (n = 137)	67.9% (n = 93)	6.5% (n = 9)	11.0% (n = 15)	10.2% (n = 14)	4.4% (n = 6)
ARI (n = 108)	45.4% (n = 49)	3.7% (n = 4)	29.6% (n = 32)	16.7% (n = 18)	4.6% (n = 5)

Nota: ARD = Agresión relacional directa; AFD = Agresión física directa; AVD = Agresión Verbal directa; ARI = Agresión relacional indirecta CIP = Conflicto interpersonal; CIG = Conflicto intergrupar; DS= Discriminación Social; VnE= Valores no éticos; D = desconocimiento.

En el tercer ciclo el porcentaje de alumnos y alumnas que se implican en los diferentes tipos de agresión son mayores que en otros ciclos. Estos valoran como principal causa el *conflicto interpersonal* especialmente en la agresión física y verbal, a diferencia del *conflicto intergrupales* que lo estiman con frecuencias más bajas a excepción de la agresión relacional directa. La *discriminación social* se considera motivo de todas las manifestaciones de agresión exceptuando la agresión física. Los *valores no éticos* lo consideran como igual de importante en la agresión física y la agresión relacional indirecta.

En la agresión relacional indirecta hay más alumnos que no explican las causas que los inducen a agredir a los otros (ver tabla 11).

Tabla 11

Relación de las atribuciones de los implicados del 3º ciclo

	CIP	CIG	DS	VnE	D
ARD (n = 125)	31.2% (n = 39)	18.4% (n = 23)	38.4% (n = 48)	10.4% (n = 13)	1.6% (n = 2)
AFD (n = 148)	71.6% (n = 106)	8.2% (n = 12)	2.7% (n = 4)	16.2% (n = 24)	1.3% (n = 2)
AVD (n = 269)	66.1% (n = 178)	4.1% (n = 11)	18.2% (n = 49)	8.2% (n = 22)	3.4 % (n = 9)
ARI (n = 220)	41.4% (n = 91)	5.0% (n = 11)	32.3% (n = 71)	16.3% (n = 36)	5.0 % (n = 11)

Nota: ARD = Agresión relacional directa; AFD = Agresión física directa; AVD = Agresión Verbal directa; ARI = Agresión relacional indirecta CIP = Conflicto interpersonal; CIG = Conflicto intergrupales; DS = Discriminación Social; VnE = Valores no éticos; D = desconocimiento

Tipos de agresión y atribución causal según el género

Los niños implicados en agresiones justifican la victimización hacia sus compañeros y compañeras (*agresión relacional directa*) por conflictos interpersonales (37.8%) e intergrupales (21.7%) generados entre ellos, en cambio, las niñas están más involucradas en la discriminación social (41.1%), obteniendo los conflictos

intergrupales e interpersonales una menor frecuencia. Hay un 10% (entre niños y niñas) que no saben explicar la razón por la que excluyen a sus compañeros/as (ver tabla 12).

Tabla 12

Relación de las atribuciones de implicados en agresión a nivel de género

	CIP	CIG	DS	VnE	D
ANoARD (n = 143)	37,8% (n = 54)	21,7% (n = 31)	25,9% (n = 37)	9,0% (n = 13)	5,6% (n = 8)
ANaARD (n = 129)	24,8% (n = 32)	18,6% (n = 24)	41,1% (n = 53)	10,1% (n = 13)	5,4 % (n = 7)

Nota: ANoARD = niño implicado en Agresión relacional directa; ANaARD = niña implicada en Agresión relacional directa; CIP = Conflicto interpersonal; CIG = Conflicto intergrupal; DS = Discriminación Social; VnE = Valores no éticos; D = desconocimiento.

En la *agresión física directa* los conflictos interpersonales son los más frecuentes entre niños (73.5%) y niñas (63.4%), constituyéndose en los argumentos que más utilizan para involucrarse en actos agresivos hacia sus iguales. Las niñas consideran que los conflictos intergrupales y la discriminación social influyen más en sus agresiones que los niños. Aunque hay menos niñas implicadas en agresión que niños, estas creen conocer mejor los hechos que originan la agresión física, que los niños (ver tabla 13).

Tabla 13

Atribuciones de agresores en AFD a nivel de género

	CIP	CIG	DS	VnE	D
ANoAFD (n = 177)	73.5% (n = 130)	9.0% (n = 16)	0.6% (n = 1)	13.6% (n = 24)	3.3% (n = 6)
ANaAFD (n = 115)	63.4% (n = 73)	16.5% (n = 19)	6.1% (n = 7)	13.1% (n = 15)	0.9 % (n = 1)

Nota: ANoAFD = niño implicado en Agresión física directa; ANaAFD = niña implicada en Agresión física directa; CIP = Conflicto interpersonal; CIG = Conflicto intergrupal; DS = Discriminación Social; VnE= Valores no éticos; D = desconocimiento

En la *agresión verbal directa* los niños (70.1%) y niñas (64.5%) manifiestan que los conflictos interpersonales son los que generan las agresiones verbales, las otras categorías alcanzan frecuencias más bajas, aunque las niñas también atribuyen la

discriminación social (17.3%) con mayor frecuencia que los niños (11.7%), (ver tabla 14).

Tabla 14

Atribuciones de agresores en AVD a nivel de género

	CIP	CIG	DS	VnE	D
ANoAVD (n = 231)	70.1% (n = 162)	4.8% (n = 11)	11.7% (n = 27)	10.2% (n = 25)	2.6% (n = 6)
ANaAVD (n = 214)	64.5% (n = 138)	5.1% (n = 11)	17.3% (n = 37)	8.4% (n = 18)	4.7% (n = 10)

Nota: ANoAVD = niño implicado en Agresión verbal directa; ANaAVD = niña implicada en Agresión verbal directa; CIP = Conflicto interpersonal; CIG = Conflicto intergrupal; DS = Discriminación Social; VnE = Valores no éticos; D = desconocimiento

En la *agresión relacional indirecta*, las diferencias son más significativas, destacando que las niñas valoran con más frecuencia el conflicto interpersonal (43.6%), la discriminación social (32.8%) y los valores no éticos (18.2%) que los niños. Es notorio el número de niños que desconocen las causas por las que difunden rumores (ver tabla 15).

Tabla 15.

Atribuciones de agresores en ARI a nivel de género,

	CIP	CIG	DS	VnE	D
ANoARI (n = 153)	41.2% (n = 63)	7.8% (n = 12)	26.8% (n = 41)	16.3% (n = 25)	7.2% (n = 11)
ANaARI (n = 195)	43.6% (n = 85)	3.1% (n = 6)	32.8% (n = 64)	18.2% (n = 35)	2.6% (n = 5)

Nota: ANoARI= niño implicado en Agresión relacional indirecta; ANaARI= niña implicada en Agresión relacional indirecta; CIP = Conflicto interpersonal; CIG = Conflicto intergrupal; DS= Discriminación Social; VnE= Valores no éticos; D = desconocimiento

Roles de implicación: víctimas

Las expresiones de maltrato son atribuidas a supuestas situaciones conflictivas previas entre agresor y víctima (“sin querer me choqué con él y pensará que lo había hecho intencionado”). En otras ocasiones el conflicto se genera por el dominio del implicado

en agresión sobre la persona victimizada “son más fuertes”, “se creen más listos/as”. El escolar victimizado a menudo justifica las agresiones recibidas (“le di una patada más fuerte al balón sin querer, se enfadaron y me sacaron del equipo”). En otras manifestaciones se observa cómo la víctima está etiquetada o se percibe como diferente, pensando que su comportamiento debe agradar al grupo (“unos niños me pegaron y me dijeron que era raro, porque no me gustan las bromas, ni los juegos de peleas” o se identifica como una persona que viola las normas sociales asumidas como patrones normativos de la cultura del grupo (“no me dejan jugar porque juego mejor que ellos y soy chica”)

Otra peculiaridad surge cuando no se toleran las diferencias, por lo que cualquier desigualdad puede convertir a una persona en objetivo de agresión. Ser otro, visto como diferente y que no pertenece al propio grupo, constituye un motivo de exclusión social basada en estereotipos: tener un estatus académico reconocido (“por ser empollona”, “me quedaba poco para aprender las tablas”); por razón de raza (“ser más moreno y de otro país”), por características físicas (“ser gordito”, “ser bajito”). En estas situaciones el escolar victimizado no es muy consciente de la actuación perjudicial del agresor, considerada en algunos casos ocasional o no intencionada, no llegando a comprender la actitud del implicado en la agresión hacia él o ella (ver tabla 16).

Tabla 16

Relación de las atribuciones de la víctima

	CIP	CIG	DS	VnE	D
ARD (n = 624)	11.6% (n = 74)	32.2% (n = 197)	34.3% (n = 216)	11.9 % (n = 73)	10 % (n = 64)
AFD (n = 630)	35.4% (n = 222)	26% (n = 163)	11.6% (n = 74)	17.3% (n = 110)	9,. % (n = 61)
AVD (n = 718)	13.5% (n = 97)	8.4% (n = 60)	29.2% (n = 210)	27.3% (n = 175)	14.1 % (n = 101)
ARI (n = 643)	33.9% (n = 218)	9.2% (n = 96)	28.3% (n = 182)	22.1% (n = 142)	12.4 % (n = 80)

Nota: (ARD = Agresión relacional directa; AFD = Agresión física directa; AVD = Agresión Verbal directa; ARI = Agresión relacional indirecta; CIP = Conflicto interpersonal; CIG = Conflicto intergrupar; DS = Discriminación Social; VnE = Valores no éticos; D = desconocimiento.

Los escolares victimizados señalan el conflicto intergrupar y la discriminación social como las atribuciones más frecuentes para ser excluidos, el conflicto intergrupar e interpersonal para ser agredidos físicamente, la discriminación social y los valores no éticos para ser agredidos verbalmente y por último el conflicto interpersonal, la discriminación social y los valores no éticos en la difusión de rumores.

Hay un porcentaje entre el 10% y 15% de alumnos y alumnas que desconocen los motivos por los que son victimizados, principalmente en la agresión verbal y agresión relacional indirecta.

Tipos de agresión y atribución causal en relación al ciclo escolar

Los estudiantes victimizados del primer ciclo consideran que el *conflicto interpersonal* es la principal causa de la intimidación que sufren en todas las victimizaciones aunque con menor frecuencia en la agresión relacional indirecta. El *conflicto intergrupar* es el causante en la agresión física. La *discriminación social* es considerada poco influyente para generar agresión exceptuando la agresión relacional indirecta. Los *valores no éticos* obtienen frecuencias más altas en la agresión relacional indirecta. Podemos considerar que hay un número significativo de alumnos que son intimidados y que no saben dar razón de las causas (ver tabla 17).

Tabla 17

	CIP	CIG	DS	VnE	D
ARD (n = 164)	29.9% (n = 49)	11.8% (n = 20)	13.0% (n = 22)	17.7% (n = 30)	9.5% (n = 16)
AFD (n = 175)	31.4% (n = 55)	32.0% (n = 56)	8.0% (n = 14)	18.3% (n = 32)	10.3% (n = 18)
AVD (n = 137)	35.8% (n = 49)	14.6% (n = 20)	16.0% (n = 22)	21.9% (n = 30)	4.7% (n = 16)

ARI (n = 143)	9.8% (n = 14)	11.2% (n = 16)	34.3% (n = 49)	43.4% (n = 62)	15.4% (n = 22)
-------------------------	------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------

Relación de las atribuciones causales de las víctimas del 1º ciclo

Nota: ARD = Agresión relacional directa; AFD = Agresión física directa; AVD = Agresión Verbal directa; ARI = Agresión relacional indirecta; CIP = Conflicto interpersonal; CIG = Conflicto intergrupar; DS = Discriminación Social; VnE = Valores no éticos; D = desconocimiento

Las víctimas del segundo ciclo atribuyen las causas de sus agresiones al *conflicto interpersonal* como el origen de todas sus manifestaciones de victimización, alcanzando frecuencias altas en las agresiones físicas y verbales y relacional indirecta, *el conflicto intergrupar* lo consideran causante de los actos de victimización en la agresión relacional directa y física. *La discriminación social* alcanza frecuencias altas en la agresión relacional directa y frecuencias similares en la agresión verbal y relacional indirecta. *Los valores no éticos* originan con más frecuencia agresiones relacionales indirecta. Los alumnos que dicen desconocer los motivos por los que son agredidos superan en todos las manifestaciones el 10 % (ver tabla 18).

Tabla 18

Relación de las atribuciones de los victimizados del 2º ciclo

	CIP	CIG	DS	VnE	D
ARD (n = 209)	13.3% (n = 28)	30.6% (n = 64)	31.1% (n = 65)	12.1% (n = 25)	12.9% (n = 27)
AFD (n = 222)	36.5% (n = 81)	23.8% (n = 53)	11.3% (n = 25)	17.6% (n = 39)	10.8% (n = 24)
AVD (n = 252)	27.7% (n = 70)	11.9% (n = 30)	25.0% (n = 63)	19.8% (n = 50)	15.6% (n = 39)
ARI (n = 225)	20.4% (n = 46)	7.1% (n = 16)	25.8% (n = 58)	27.6% (n = 62)	19.1% (n = 43)

Nota: ARD = Agresión relacional directa; AFD = Agresión física directa; AVD = Agresión Verbal directa; ARI = Agresión relacional indirecta; CIP = Conflicto interpersonal; CIG = Conflicto intergrupar; DS= Discriminación Social; VnE= Valores no éticos; D = desconocimiento

En el tercer ciclo los alumnos victimizados son los que reciben más agresiones. Estos valoran como principal causa el *conflicto interpersonal* especialmente en la agresión física, relacional directa y verbal, a diferencia del *conflicto intergrupar* que

consideran que origina menos intimidaciones a excepción de la agresión física. La *discriminación social* se considera motivo de todas las manifestaciones de agresión disminuyendo su valoración en la agresión física. Los *valores no éticos* causan más victimización en la agresión relacional indirecta.

En la agresión relacional indirecta hay más alumnos que no explican las causas por las que son intimidados que en los otros tipos de agresiones (ver tabla 19).

Tabla 19

Relación de las atribuciones de los victimizados del 3º ciclo

	CIP	CIG	DS	VnE	D
ARD (n = 251)	31.2% (n = 24)	18.4% (n = 76)	38.4% (n = 114)	10.4% (n = 24)	1.6% (n = 13)
AFD (n = 233)	36.9% (n = 86)	23.2% (n = 54)	15.0% (n = 35)	16.7% (n = 39)	8.2% (n = 19)
AVD (n = 329)	30.1% (n = 99)	14.9% (n = 49)	28.9% (n = 95)	19.1% (n = 63)	7.0 % (n = 23)
ARI (n = 275)	16.0% (n = 44)	8.0% (n = 22)	37.4% (n = 103)	25.5% (n = 70)	13.1 % (n = 36)

Nota: ARD = Agresión relacional directa; AFD = Agresión física directa; AVD = Agresión Verbal directa; ARI = Agresión relacional indirecta; CIP = Conflicto interpersonal; CIG = Conflicto intergrupar; DS = Discriminación Social; VnE = Valores no éticos; D = desconocimiento

Tipos de agresión y atribución causal según el género

Un aspecto importante es que aumenta el número de niños y niñas que desconocen los motivos por los que son agredidos (“por alguna razón”, “yo no hice nada”, “no tienen motivos”, “no lo sé”, “no hago nada malo”) en las diferentes manifestaciones de victimización, alcanzando valores significativos en la agresión relacional indirecta (18.6% niños y 13.5% niñas).

Los niños victimizados son quienes enfatizan el conflicto intergrupar (33.4%) como el motivo por el que sufren *agresión relacional directa*. Por el contrario, en mayor medida las niñas victimizadas son quienes acentúan la discriminación social

(37.8%) como la causa de su victimización. En las otras categorías no se aprecia un desfase significativo entre ambos géneros (ver tabla 20).

Tabla 20

Atribuciones de víctimas en ARD a nivel de género

	CIP	CIG	DS	VnE	D
VNoARD (n = 320)	11.3% (n = 36)	33.4% (n = 107)	31.6% (n = 101)	12.2% (n = 39)	11.5% (n = 37)
VNaARD (n = 304)	12.5% (n = 38)	29.6% (n = 90)	37.8% (n = 115)	11.2% (n = 34)	8.9 % (n = 27)

Nota: VNoARD = niño victimizado en Agresión relacional directa; VNaARD = niña victimizada en Agresión relacional directa; CIP = Conflicto interpersonal; CIG = Conflicto intergrupar; DS = Discriminación Social; VnE = Valores no éticos; D = desconocimiento

En la *agresión física directa* las niñas victimizadas perciben que las agresiones que reciben tienen su origen en el conflicto interpersonal mediante enfados, insultos, reciprocidad mutua (36.9%) y en el conflicto intergrupar (28.0%). Los niños que son agredidos perciben que la victimización se debe a un conflicto intergrupar e interpersonal, pero también atribuyen las causas a la discriminación social y a la valoración no ética (burlarse, humillar, mal comportamiento, envidia...) con una diferencia de cuatro puntos porcentuales entre niños y niñas. Hay un 10% de escolares de ambos géneros que desconoce o bien no manifiesta sus opiniones en relación a las causas de la victimización que sufren (ver tabla 21).

Tabla 21

Atribuciones de víctimas en AFD a nivel de género

	CIP	CIG	DS	VnE	D
VNoAFD (n = 351)	33.9% (n = 119)	24.2% (n = 85)	12.5% (n = 44)	19.7% (n = 69)	9.7% (n = 34)
VNaAFD (n = 279)	36.9% (n = 103)	28.0% (n = 78)	9.3% (n = 30)	14.7% (n = 41)	9.7% (n = 27)

Nota: VNoAFD = niño victimizados en Agresión relacional indirecta; VNaAFD = niña victimizados en Agresión relacional indirecta; CIP = Conflicto interpersonal; CIG = Conflicto intergrupar; DS = Discriminación Social; VnE = Valores no éticos; D = desconocimiento

En la *agresión verbal directa* los niños victimizados manifiestan que los conflictos interpersonales (31.2%), la discriminación social y las valoraciones éticas (20.6%) son las razones por las que son intimidados, en cambio, las niñas aunque también atribuyen a los conflictos interpersonales su intimidación, lo perciben más desde la discriminación social (30.0%). Hay un porcentaje alto de niños que manifiestan desconocer los motivos de sus agresiones en mayor proporción que las niñas (ver tabla 22).

Tabla 22

Atribuciones de víctimas en AVD a nivel de género

	CIP	CIG	DS	VnE	D
VNoAVD (n = 351)	31.2% (n = 120)	14.6% (n = 56)	21.4% (n = 82)	20.6% (n = 79)	12.2% (n = 47)
VNaAVD (n = 279)	29.3% (n = 98)	12.6% (n = 42)	30.0% (n = 100)	18.9% (n = 63)	9.2% (n = 31)

Nota: VNoAVD = niño victimizados en Agresión relacional indirecta; VNaAVD = niña victimizados en Agresión relacional indirecta; CIP = Conflicto interpersonal; CIG = Conflicto intergrupar; DS = Discriminación Social; VnE = Valores no éticos; D = desconocimiento

En la *agresión relacional indirecta*, las niñas victimizadas perciben la discriminación social como el problema principal, con unas diferencias porcentuales de seis puntos superiores a los chicos. En cambio los niños asignan los valores no éticos a cuatro puntos porcentuales superior a las niñas. Hay un porcentaje importante de niños y de niñas que omiten dar su opinión sobre las causas que originan su victimización, bien porque no encuentran sentido a ser agredidos, o porque creen que no hay motivos para ello (“no me han dicho porque me hacen eso”, “yo no lo sé, él sabrá el motivo”, “no tienen motivos” (ver tabla 23).

Tabla 23

Atribuciones de víctimas en ARI a nivel de género

	CIP	CIG	DS	VnE	D
VNoARI	12.5% (n = 37)	9.8% (n = 29)	29.7% (n = 88)	29.4% (n = 87)	18.6% (n = 55)
VNaARI	17.3% (n = 60)	8.9% (n = 31)	35.2% (n = 122)	25.3% (n = 88)	13.3% (n = 46)

Nota: VNoARI = niño victimizados en Agresión relacional indirecta; VNaARI = niña victimizados en Agresión relacional indirecta; CIP = Conflicto interpersonal; CIG = Conflicto intergrupar; DS = Discriminación Social; VnE = Valores no éticos; D = desconocimiento

Roles de implicación: No implicados

Los alumnos y alumnas, en referencia a situaciones en las que no intervienen como agresores o víctimas, manifiestan en su discurso factores como las relaciones positivas, los valores éticos y consecuencias del conflicto como protectores de su implicación en las diferentes manifestaciones de victimización.

Todo el alumnado que no participa directamente en las agresiones y por tanto no asume la implicación en agresión o no es victimizado argumenta razones de *relaciones positivas* entre los miembros del grupo como la amistad, la aceptación entre los iguales, el buen comportamiento, reciprocidad positiva y ayudar a los demás: “me llevo bien con todos los niños” “defiendo a mis amigos y les ayudo”(niño 7 años), “soy buena con la gente”(niña 6 años), “yo no soy mala”(niña,9 años) , “son amigos míos y tengo que dejarles jugar” (niño 6 años), “como son mis compañeros no me pegarán” (niño 7 años), “si no me hacen nada yo tampoco”(niño 10 años), “saben que yo les respeto, por lo tanto ellos también a mí” (niño 6 años), destacando la importancia de ser parte de un grupo, de tener amigos y considerando que los amigos son importantes fuentes de compañía y diversión, de información, de intimidad , afecto , de seguridad y protección.

Los relatos de algunos niños y niñas de nuestra investigación, están relacionados con las *consecuencias del castigo*: “si yo insulto me castigaría”, “me regañaría mi

madre” (niño, 6 años). Hacen igualmente referencia a competencias socio morales como la reflexión, el autocontrol y anticipación de las consecuencias de su actuación negativa o incorrecta que merece ser castigada, evitando de este modo ser sancionados por las figuras de apego como los padres y/o profesores.

Otras respuestas son los valores éticos como la empatía: “si me lo hiciera a mí me sentiría mal”(niño 10 años) , “no me gustaría que me lo hicieran a mí”(niña 11 años), conciencia moral “me sentiría avergonzada de decirle algo malo al otro niño”(niña 6 años), “si me porto mal, no tendría amigos” (niño 9 años), “creo que la fuerza no es la solución”, (niño 10 años), “me parece mal excluir a los compañeros” (niño 8 años), “todo el mundo tiene el derecho a jugar” (niña 10 años), ignorar provocaciones “había veces que mis compañeros que chinchaban y desataban mi ira, pero no les hacía caso” (niño 9 años) “se me olvidan las cosas malas”(niño 6 años), juego en grupo “jugamos todos en grupo” (niña 7 años), compartir “debemos compartir” (niña 7 años), “pedir perdón”, “siempre pido perdón” (niña 9 años).

No obstante los niños y niñas de estas edades no siempre encuentran explicaciones a los sucesos que principalmente les conduce a no ser victimizados.

De este análisis se desprende que el alumnado entrevistado identifica factores como la empatía que resulta incompatible con la agresión al otro, desprendiéndose una necesidad de ayudar al que lo necesita y una percepción correcta de las emociones. Otro de los factores importantes que aparece es la capacidad de hacer o tener amigos, la pertenencia a grupos generando bajos niveles de agresividad.

Grupo no implicado en la agresión

Las atribuciones o explicaciones que el grupo de alumnos y alumnas no implicado en agresiones las hemos concentrado en las siguientes categorías: relaciones positivas,

consecuencias del conflicto, valores éticos y desconocimiento quedando recogidas sus frecuencias en la tabla 24. La mayor frecuencia en los relatos de los alumnos no implicados la registran los *valores éticos*, seguidos de las *relaciones positivas*, en todas los tipos de agresividad. El porcentaje de alumnos que desconoce los motivos por los que no se implica en actos agresivos es muy bajo.

Tabla 24

Relación de las atribuciones de los no implicados en la agresión

	RP	RC	VE	D
ARD (n = 878)	35.3% (n = 310)	1.0% (n = 9)	60,0% (n = 526)	3.7 % (n = 33)
AFD (n = 858)	27.5% (n = 236)	8.5% (n =73)	61.8% (n =530)	2.2% (n = 19)
AVD (n = 705)	23.1% (n = 163)	6,5% (n = 46)	67.7% (n = 477)	2.7% (n = 19)
ARI (n = 802)	31.3% (n = 251)	4.5% (n = 36)	61.3% (n= 492)	2.9% (n = 23)

Nota: ARD = Agresión relacional directa; AFD = Agresión física directa; AVD = Agresión Verbal directa; ARI = Agresión relacional indirecta; RP = Relaciones positivas; RC = Repercusiones conflicto; VE = Valores éticos; D = Desconocimiento.

Grupo no implicado en victimización

Los escolares no implicados en situaciones de victimización destacan como factores más favorables para evitar este tipo de situaciones el mantener relaciones positivas (tener amigos, ser aceptados, etc.) y en segundo lugar los valores éticos (ver tabla 25).

Tabla 25

Relación de las atribuciones de los no implicados en victimización

	RP	RC	VE	D
ARD (n = 527)	78,6% (n = 414)	1,7% (n = 9)	13,1% (n = 69)	6,6 % (n = 35)
AFD (n = 520)	70,8% (n = 368)	4,2% (n =22)	16,5% (n =86)	8,5% (n = 44)
AVD (n = 432)	70,1% (n = 303)	4,6% (n = 20)	15,0% (n = 65)	10,2% (n = 44)

ARI (n = 508)	68,9% (n = 350)	4,5% (n = 23)	13,4% (n = 68)	13,2% (n = 67)
-------------------------	--------------------	------------------	-------------------	-------------------

Nota: ARD= Agresión relacional directa; AFD = Agresión física directa; AVD = Agresión Verbal directa; ARI = Agresión relacional indirecta; RP = Relaciones positivas; RC = Repercusiones conflicto; VE = Valores éticos; D = Desconocimiento.

Tipos de agresión y atribución causal según el género

En la agresión cuanto a los escolares que no se implican en agresión, los resultados nos indican que no existe mucha diferencia entre el número de niños y de niñas que no se implican en *agresión relacional* (excluir a sus compañeros en el juego). Sin embargo los niños valoran más las relaciones positivas que las niñas y las niñas más los valores éticos. No existe diferencia significativa entre los niños y niñas que desconocen la razón del porqué no actúan de forma agresiva (ver tabla 26).

Tabla 26.

Relación de la atribución en ARD de los no implicados a nivel de género

ARD	RP	RC	VE	D
NoINo (n = 429)	38.0% (n = 163)	0.9% (n = 4)	57.3% (n = 246)	3.7% (n = 16)
NoINa (n = 449)	32.7% (n = 147)	1.1% (n = 5)	62.4% (n = 280)	3.8% (n = 17)

Nota: NoINo = Niño no implicado; NoINa = Niña no implicada; ARD = Agresión relacional directa; RP = relaciones; RC = repercusiones del conflicto; VE = valores éticos; D= desconocimiento

En la *agresión física directa* los niños consideran un factor protector las consecuencias del conflicto (el castigo o sanciones de sus padres o profesores) en mayor proporción que las niñas. Otros factores de protección en los niños son los valores éticos seguidos de las relaciones positivas. Las niñas valoran como principal factor los valores éticos seguidos de las relaciones positivas. Aunque hay más niñas que no se implican en agresiones físicas que niños, no hay diferencias entre ambos sexos en relación a los que desconocen los motivos por los que no agreden (ver tabla 27).

Tabla 27

Relación de la atribución en AFD de los no implicados a nivel de género

AFD	RP	RC	VE	D
NoINo (n = 395)	29.4% (n = 116)	12.2% (n = 48)	56.2% (n = 222)	2.3% (n = 9)
NoINa (n = 463)	25.9% (n = 120)	5.4% (n = 25)	66.5% (n = 308)	2.2% (n = 10)

Nota: NoINo = Niño no implicado; NoINa = Niña no implicada; AFD = Agresión física directa; RP = relaciones positivas; RC = repercusiones del conflicto; VE = valores éticos; D= desconocimiento

En la *agresión verbal directa* las niñas manifiestan que los valores éticos y las relaciones positivas son los que les protegen de implicarse en las agresiones en mayor proporción que los niños, en cambio, estos dan mayor valor a las repercusiones del conflicto (miedo al castigo) que las chicas (ver Tabla 28).

Tabla 28

Relación de la atribución en AVD de los no implicados a nivel de género

AVD	RP	RC	VE	D
NoINo (n = 341)	19.4% (n = 66)	10.5% (n = 36)	67.5% (n = 230)	2.6% (n = 9)
NoINa (n = 364)	26.6% (n = 97)	2.7% (n = 10)	75.3% (n = 247)	2.7% (n = 10)

Nota: NoINo = Niño no implicado; NoINa = Niña no implicada; AVD = Agresión verbal directa; RP = relaciones positivas; RC = repercusiones del conflicto; VE = valores éticos; D= desconocimiento

En la *agresión relacional indirecta*, las diferencias son más significativas, destacando que los niños se implican menos en este tipo de agresión que las niñas. Las niñas valoran más las relaciones positivas que los niños y estos ser castigados por las familias o docentes. Los valores éticos presentan la misma frecuencia en ambos sexos (ver tabla 29).

Tabla 29

Relación de la atribución en ARI de los no implicados a nivel de género

ARI	RP	RC	VE	D
NoINo (n = 420)	29.3% (n =123)	6.4% (n = 27)	61.2% (n =257)	3.1% (n =13)
NoINa (n = 382)	33.5% (n = 128)	2.4% (n = 9)	61.5% (n = 235)	2.6% (n = 10)

Nota: NoINo = Niño no implicado; NoINa = Niña no implicada; ARD = Agresión relacional indirecta; RP = relaciones positivas; RC = repercusiones del conflicto; VE = valores éticos; D = desconocimiento

Los niños y las niñas que no son victimizados valoran las relaciones positivas con mayor frecuencia en la *agresión relacional directa*. Un aspecto importante es que aumenta el número de niños y niñas que desconocen los motivos por los que no son agredidos (ver tabla30).

Tabla 30

Relación de la atribución en ARD de los no victimizados a nivel de género

ARD	RP	RC	VE	D
NoVNo (n = 252)	75.0% (n =189)	2.7% (n = 7)	15.1% (n = 38)	7.2% (n = 18)
NoVNa (n = 274)	82.1% (n = 225)	0.7% (n = 2)	11.3% (n = 31)	5.9% (n = 16)

Nota: NoVNo = Niño no victimizado; NoVNa = Niña no victimizado; ARD = Agresión relacional directa; RP = relaciones positivas; RC = repercusiones del conflicto; VE = valores éticos; D = Desconocimiento

En la *agresión física directa* los niños no implicados valoran positivamente las relaciones positivas junto con las niñas aunque con menor frecuencia y los valores éticos. Hay un 8% de alumnos de ambos sexos, que desconocen o bien no manifiestan sus creencias en relación a las causas de la no victimización (ver tabla 31).

Tabla 31

Relación de la atribución en AFD de los no victimizados a nivel de género

AFD	RP	RC	VE	D
NoVNo (n = 220)	80.0% (n = 176)	3.2% (n = 7)	8.2% (n = 18)	8.6% (n = 19)
NoVNa (n = 300)	64.0% (n = 192)	4.7% (n = 14)	23.3% (n = 70)	8.0% (n = 24)

Nota: NoVNo = Niño no victimizado; NoVNa = Niña no victimizado; AFD = Agresión Física directa; RP = relaciones positivas; RC = repercusiones del conflicto; VE = valores éticos; D= Desconocimiento

En la *agresión verbal directa* los niños y niñas manifiestan que las relaciones positivas les ayudan a evitar su victimización, aunque la frecuencia es mayor para los niños. Las niñas y niños, con menor frecuencia consideran los valores éticos como mediadores para una buena convivencia y unas relaciones normalizadas. El número de entrevistados que desconocen los motivos por los que no son victimizados aumenta en relación a otros tipos de agresiones (ver tabla 32).

Tabla 32

Relación de la atribución en AVD de los no victimizados a nivel de género AVD

	RP	RC	VE	D
NoVNo (n = 188)	71,8% (n = 135)	5,9% (n = 11)	12,8% (n = 24)	9,5% (n = 18)
NoVNa (n = 244)	68,9% (n = 168)	3,7% (n = 9)	16,8% (n = 41)	10,6% (n = 26)

Nota: NoVNo = Niño no victimizado; NoVNa = Niña no victimizado; AVD = Agresión verbal directa; RP = relaciones positivas; RC = repercusiones del conflicto; VE = valores éticos; D= Desconocimiento

En la *agresión relacional indirecta*, las niñas no victimizadas perciben las relaciones positivas y valores éticos como principales mecanismo de protección para que sus compañeros/as no les intimiden. En cambio los niños asignan a las consecuencias del conflicto mayor frecuencia que la niñas, aunque esta es muy baja en relación las relaciones positivas mencionada anteriormente (ver tabla 33).

Tabla 33

Relación de la atribución en ARI de los no victimizados a nivel de género

ARI	RP	RC	VE	D
NoVNo (n = 276)	63,3% (n = 183)	6,5% (n = 18)	11,0% (n =31)	15,9% (n =44)
NoVNa (n = 230)	72,6% (n = 167)	2,2% (n = 5)	16,1% (n = 37)	9,1% (n = 21)

Nota: NoVNo = Niño no victimizado; NoVNa = Niña no victimizado; ARI = Agresión relacional indirecta; RP = relaciones positivas; RC = repercusiones del conflicto; VE = valores éticos; D= Desconocimiento

2.2.3.4. Relación entre atribución heterorreferenciada y autorreferenciada

Los alumnos y alumnas atribuyen en el *sistema heterorreferenciado* las mismas categorías explicativas del maltrato que en el grupo de los implicados del *sistema autorreferenciado*, erigiéndose como factores de riesgo y por tanto favorecedoras de la agresividad. Las atribuciones de los no implicados giran en torno a los grupos de amigos, la aceptación de los miembros, el apoyo emocional y moral, constituyéndose en protectores frente a las situaciones de victimización (ver figura 7).

De esta forma, cuando ocurre una pelea, una situación de discriminación, de difusión de rumores, burlas o insultos, en las atribuciones de los observadores incluyen los conflictos interpersonales en los que prevalece una actividad vengativa de forma prioritaria, seguidos de la discriminación social y la falta de valores. Con menor frecuencia las explicaciones se relacionan con los grupos, su organización interna y la jerarquía de poder-sumisión, normalizando y justificando la victimización. Estas atribuciones son exponentes de minimización, restando importancia a los sucesos y al impacto generado en el alumno víctima que en ocasiones no encuentra explicación a la conducta que recibe de sus iguales

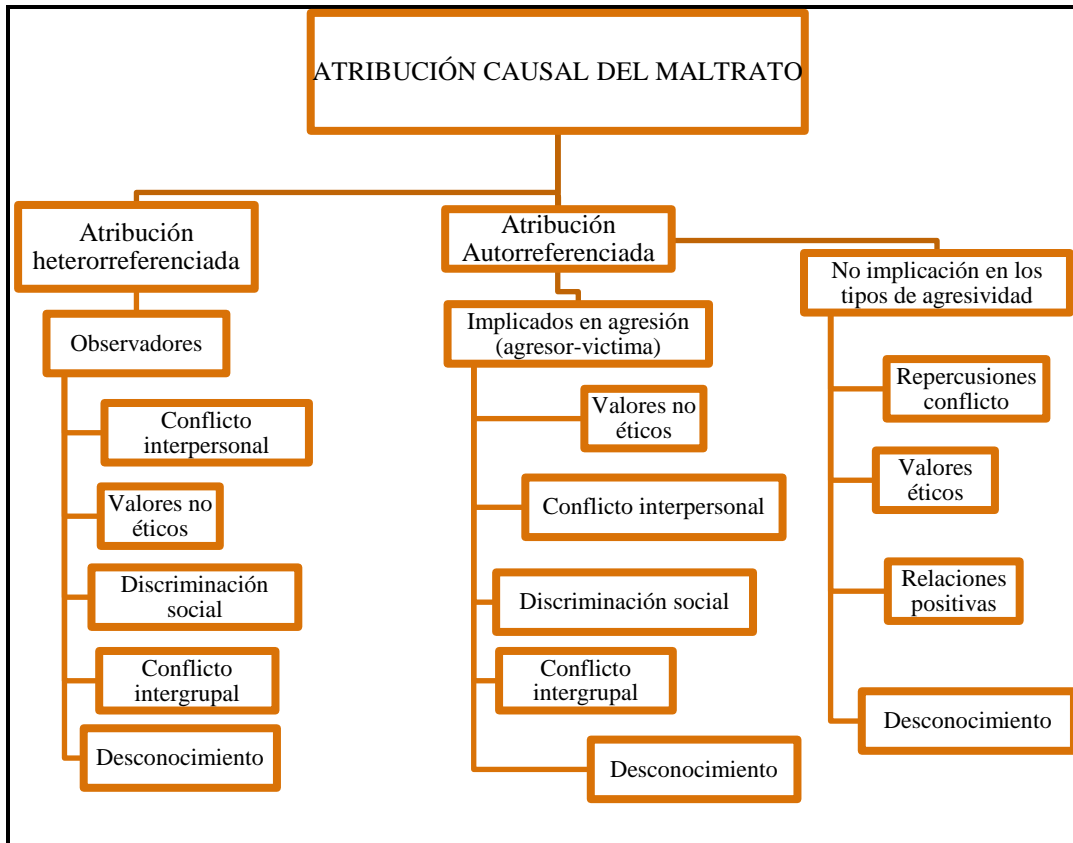


Figura 7. Relación entre atribución autorreferenciada y heterorreferenciada

Las atribuciones de los implicados en la agresión están distribuidas en el mismo grupo de categorías, pero su percepción cambia en función de las actitudes que adoptan. Por ello nos encontramos atribuciones que vienen determinadas por la forma de relacionarse con los otros, divertirse y pasar un buen rato, cuya prioridad no es provocar malestar al otro, sino generar un ambiente de distensión, dentro de la lógica del juego y amistad o por supuestas situaciones conflictivas previas entre víctimas y agresores que son propiciadas por las primeras, haciendo alusión a la provocación y la no intencionalidad del agresor. La exclusión y rechazo es otra de las atribuciones destacando la percepción de superioridad, o el gusto por la violencia, o bien, argumentando la agresión como resultado de tensiones y contradicciones. Algunos atribuyen sus agresiones a la falta de buenos amigos o como desahogo emocional (ver figura 8).

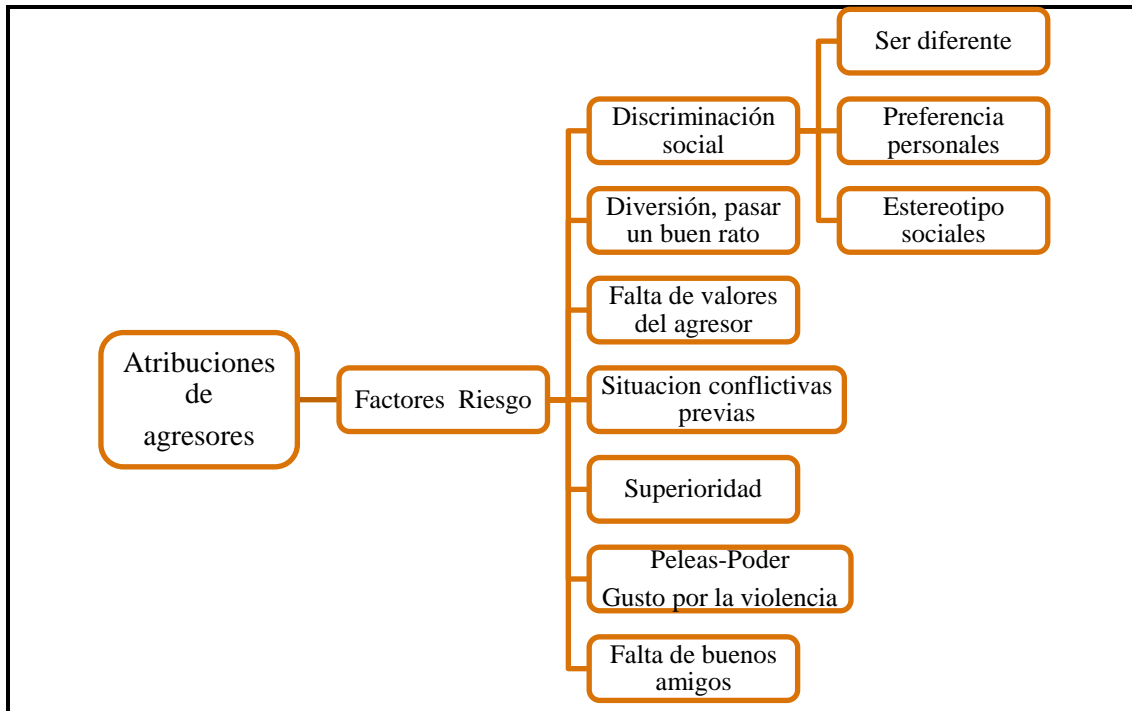


Figura 8. *Dinámicas relacionales de los implicados en la agresión*

Las atribuciones de las víctimas giran en torno a las preferencias personales de los agresores etiquetando y discriminando por las características físicas, el expediente académico, por raza o procedencia, etc. En otros diálogos aparece la superioridad del agresor y la falta de respeto hacia el otro, la poca disponibilidad emocional para sentirse conmovido o preocupado por lo que les pasa a sus compañeros y compañeras, que no son extraños o desconocidos. Otras atribuciones se relacionan con la diversión mediante el maltrato, la actitud del grupo de someter a determinadas pruebas para la aceptación de sus miembros o víctimas que eximen de culpa o falta de intencionalidad del agresor en los insultos o en las exclusiones que reciben.

Los implicados también consideran como factores protectores para evitar la intimidación los buenos amigos, la aceptación en el grupo y una adecuada educación familiar que potencie los valores que eduquen en el respeto y el cuidado de las emociones y sentimientos (ver figura 9).

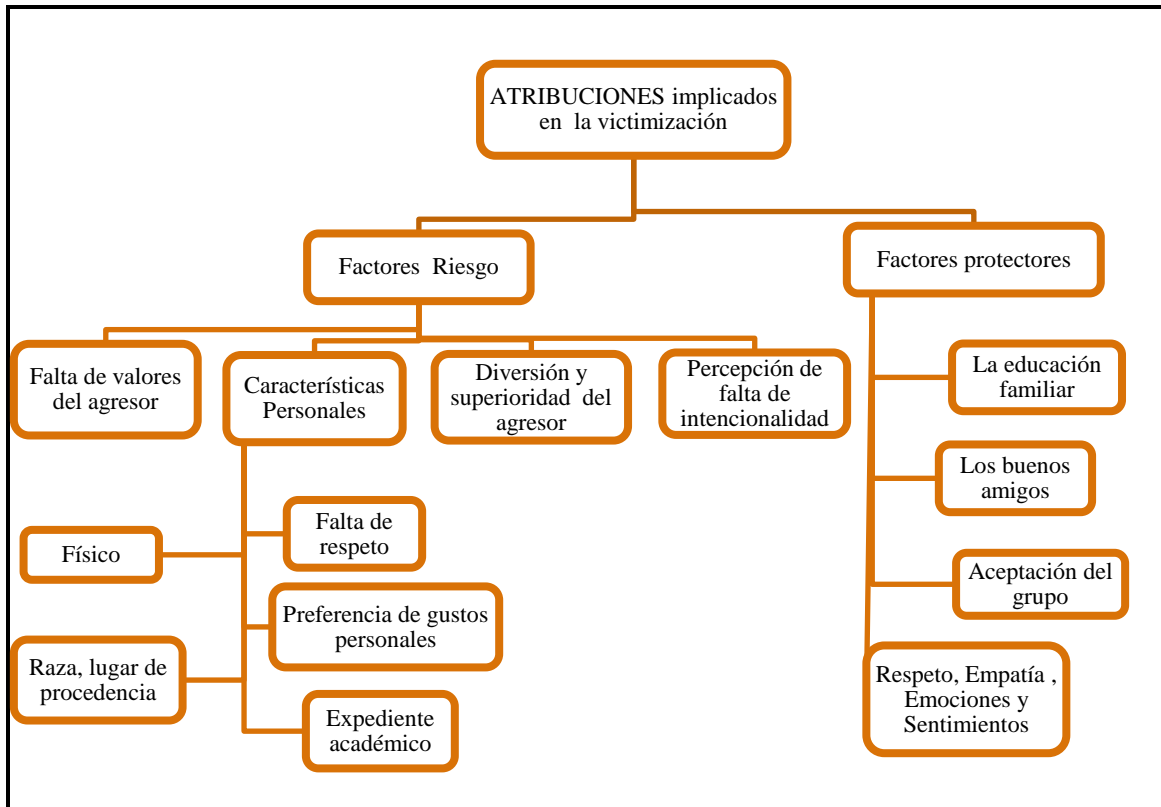


Figura 9: Dinámicas relacionales de los implicados en victimización

En las atribuciones dadas por los no participantes se desprende el aprendizaje y el desarrollo de habilidades, tales como resolver o gestionar los conflictos, aprender a colaborar con los demás, a adoptar la perspectiva de otra persona, respetar las propiedades y pertenencias de otros, dar y recibir apoyo, exponer los puntos de vista a los demás, etc., pero además constituyen experiencias que les preparan para hacer frente a la frustración, a situarse en el lugar del otro y preocuparse por sus estado de ánimo, manifestando el malestar personal por los sentimientos negativos de sus compañeros y compañeras. También se encuentran atribuciones de niños y niñas que no utilizan la agresividad hacia sus iguales por miedo a las represalias de las figuras de apego como pueden ser los padres, madres, profesores y profesoras.

2.2.4. Discusión y conclusiones

En este estudio se han analizado las atribuciones causales que sobre el maltrato entre iguales señalan los niños y las niñas de primaria, en un intento por conocer si se

producen cambios en las interpretaciones en función de una visión de observadores (heterorreferencia) o de una autopercepción como implicados o no implicados (autorreferencia). Las atribuciones de los escolares se basan en las explicaciones de las conductas de los demás sobre la base de cómo perciben el comportamiento y la realidad que les rodea. La primera reacción que estos tienen cuando observan las actuaciones en el patio del recreo es analizar si el comportamiento fue causado por razones internas o externas: por el actor y/o actores (conflicto interpersonal, discriminación social, valores no éticos), o por algo fuera del actor (conflicto intergrup), evidenciándose un carácter relacional que involucra a los protagonistas y a los no participantes de la conflictividad, entendida en sus diferentes manifestaciones y siendo conscientes que la intensidad de un determinado comportamiento está afectado por las relaciones en el grupo y el modo que tienen los individuos de pensar, juzgar o representarse mentalmente este proceso.

Nuestro primer objetivo era analizar la implicación en el bullying en los años de escolaridad en primaria observándose que hay menos escolares implicados que los que no se implican. En relación a los tipos de manifestación los resultados indican que la agresión verbal y relacional indirecta son las más frecuentes para agresores y víctimas, coincidiendo con los resultados obtenidos por Andreou & Bonoti (2010) . Valorando la participación o no en el fenómeno bullying se percibe que aproximadamente un 1/3 de los escolares están implicados y 2/3 no están implicados como agresores. El porcentaje de implicación de las víctimas es mayor, no superando el 50% en la agresión física y relacional directa e indirecta . En cambio en la agresión verbal supera el 60% .Esta situación influye en el número de escolares que no se consideran víctimas del bullying.

Con relación a la participación o no a nivel de ciclo educativo, vemos que las agresiones aumentan con la edad predominando las agresiones físicas y relacional

directa en el ciclo inferior y la agresión verbal directa y relacional indirecta en los ciclos superiores.

En cuanto a las diferencias entre chicos y chicas, ellos se perciben más implicados en todas las formas de agresión y victimización que ellas a excepción de la agresión relacional indirecta. Resultados que difieren con los estudios realizados por (Romera, Rey, & Ortega, 2011).

Con respecto a nuestro segundo objetivo, la mayoría de los escolares ven el maltrato como un conflicto interpersonal o grupal en el que se confrontan los intereses de unos y otros, siendo analizada como una estrategia de autoafirmación individual y de posición social en el grupo. Cada una de las partes quiere hacer valer sus derechos o su fuerza frente a su oponente, surgiendo una desigualdad, que inducirá a diferentes oportunidades de acción para su resolución. En otras ocasiones es la transgresión de las normas implícitas o explícitas (Shaffer, 2000) las que originan los conflictos en el grupo de pares. Se confirma que la asimetría de poder existente entre los escolares conlleva manifestaciones en las que no se tolera la diferencia, convirtiendo al otro en minoría y objeto de agresión (Valadez et al., 2011). En términos generales el peso porcentual de las categorías de atribuciones de discriminación social, conflicto interpersonal y valoración no ética es mayor que las de conflicto intergrupales y desconocimiento en las diferentes manifestaciones de victimización.

La proporción de alumnos y alumnas que perciben el conflicto interpersonal, la discriminación social y los valores no éticos es elevada y se mantiene relativamente estable a lo largo de la escolaridad. Las diferencias entre las atribuciones de los implicados en función de la edad se observan en el tercer ciclo otorgando mayor importancia a los conflictos intergrupales y a la discriminación social.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que ser chico o chica influye en la evaluación con la cual se juzgan los hechos. Las chicas atribuyen con mayor frecuencia los problemas de victimización a la discriminación social en los diferentes tipos de agresión estudiados. Los niños en cambio, evalúan los conflictos interpersonales y los conflictos intergrupales como la causa más frecuente en comparación con las niñas. Las diferencias más destacables encontradas, entre chicos y chicas, se sitúan en los valores no éticos en la agresión relacional directa (niñas) e indirecta (niños). Estos datos sobre las diferentes formas de intimidación concuerdan con los resultados de Postigo, González, Montoya y Ordoñez (2013) en relación a las normas de género. En este sentido, se ha observado que los niños agreden a otros chicos para ser aceptados por los más agresivos y populares, tratando de demostrar su competencia y así ascender en la jerarquía sociales (Gini & Pozzoli 2006; Olthof & Goossens, 2008), evitando cualquier conducta que pueda ser objeto de victimización. En cambio, las niñas tienden a atacar secretamente a otras chicas para ser aceptadas por los niños en general, preservando sus derechos sociales, porque el uso de la violencia directa se considera inaceptable (Hess & Hagen, 2006; Olthof & Gossens, 2008).

El tercer objetivo de estudio era conocer las atribuciones autorreferenciadas según el rol desempeñado, es decir, la implicación como agresor, víctima y no implicado en el fenómeno bullying. No se observan diferencias en el tipo de categorías, aunque sí cuando el niño o la niña explica las manifestaciones de victimización desde su rol de implicado en agresión o victimización. La mayoría de los implicados en agresión originan distorsiones cognitivas relacionadas con la conducta agresiva, en las que interpretan los hechos a su favor de forma egocéntrica, no asumen las consecuencias por los daños causados a los demás, minimizan su responsabilidad, justificando sus actos como no deliberados y /o tienden a ver su entorno y las intenciones de los otros como desafíos

que les llevan a la agresión (Beck, 2003; Dodge & Somberg, 1987). Otros evidencian la falta de valores éticos y la influencia de la educación permisiva de la familia , contribuyendo a la desconexión moral en la transgresión de sus propias normas morales, considerando los actos de intimidación como atractivos y generadores de aceptación entre los miembros del grupo (Perren, Gutzwiller-Helfenfinger, & Hymel, 2012). De esta forma, las explicaciones nos reportan una interpretación particular de entender el maltrato entre iguales por parte de los escolares, ligado a los sistemas simbólicos o convencionales que comparten con la comunidad cultural (Smorti, Ortega, & Ortega-Rivera, 2002). Lo que nos lleva a pensar que en un grupo, un cierto estilo de comportamiento puede ser rechazado y victimizado, pero en otro grupo el mismo estilo de comportamiento puede dar lugar a la aceptación, dependiendo de las normas establecidas dentro del mismo (Thornberg, 2011). Por tanto el nivel de aceptación de los comportamientos agresivos tienen que ver con ser o no rechazado; así, en los grupos en los que el nivel de agresión es alto, los comportamientos agresivos no conducirán al rechazo, pero sí ocurrirá en grupos prosociales.

Referente al ciclo educativo, nuestros datos confirman que los niños y las niñas del primer ciclo son más proclives a las formas agresivas cara a cara (directa física o verbal) y relacional directa, y las niñas, en la utilización en las formas de agresión social indirecta (Bjorkqvist, Lagerspetz & Kaukianen, 1992; Collel & Escudé, 2006; Crick, Ostrov, Burr, Cullerton-Sen, Jansen-Yeh & Ralston, 2006; Monks, Smith, & Swettenham, 2005; Ortega & Monks, 2005). Estos resultados sugieren que en los niveles educativos inferiores se utilizan formas de comportamiento más directas, irreflexivas y menos premeditadas. Las niñas del segundo ciclo utilizan las formas sociales (de exclusión y difusión de rumores) y los niños las formas agresivas directas (física y verbal). En el tercer ciclo los niños continúan utilizando las manifestaciones

cara a cara (física y verbal), así como la exclusión social, en cambio las niñas utilizan las formas sociales indirectas (difusión de rumores)

También hay que tener en cuenta la composición de género que hay en el grupo. La segregación de género o preferencia de relación con los niños o niñas del mismo sexo es una característica de las relaciones entre iguales en las aulas de primaria y las claves de los chicos para relacionarse entre sí son diferentes de las que emplean las chicas (Goble, Martin, Hanish, & Fabes, 2012).

Las investigaciones muestran reiteradamente que la agresión física está mucho más relacionada con el rechazo en las chicas que en los chicos, dado que la agresión física es menos normativa entre ellas que entre ellos (García-Bacete, Sureda García, & Monjas, 2010). También encontramos atribuciones de las víctimas focalizadas en características de personalidad y en su debilidad e incapacidad para defenderse.

Haciendo una comparativa con investigaciones realizadas con adolescentes (Cuadrado, 2012) se observa una percepción diferenciada en función de la variable género. Así los chicos perciben, en mayor medida, el maltrato como una forma de relación social y el desequilibrio de poder como factor determinante en la victimización, independientemente de la modalidad de maltrato. Las chicas le otorgan mayor énfasis al deseo de provocar daño como motivo para agredir. En cambio, los niños atribuyen a los conflictos interpersonales e intergrupales, relacionados con formas de adquirir status en el grupo. Las niñas manifiestan que un factor importante es la discriminación social que está relacionada con el deseo de provocar daño.

Es lógico, que cuando las relaciones entre los miembros del grupo están basadas en la aceptación, amistad, buen comportamiento, ayudar a los demás, y la reciprocidad positiva se produce un ajuste adecuado en el equilibrio personal e interpersonal, y se potencian las actitudes positivas de convivencia.

En las atribuciones de los escolares no implicados en la intimidación se detecta la necesidad de afecto y seguridad orientada en los amigos, confirmando que los principales beneficios de la amistad se pueden agrupar en sus contribuciones a la valoración del yo, al desarrollo moral y a la protección contra factores de riesgo como la exclusión social o la victimización entre pares (Bukowski, Motzoi & Meyer, 2009). Los resultados confirman que las relaciones se normalizan y las interacciones son exitosas cuando se asumen responsabilidades y se valoran los principios morales relacionados con la justicia, el respeto a los iguales y a las normas de convivencia socialmente establecidas. Los niños y niñas son capaces de ponerse en el lugar de otro, adquiriendo diferentes perspectivas morales de un mismo fenómeno, construyendo una narrativa sobre la situación en la que enfatizan sus emociones, sentimientos y creencias (Pasupathi & Wainryb, 2010).

La demanda de una buena educación por parte de la familia refleja la necesidad de la implicación en la formación de valores de respeto hacia los demás y de evitación de conductas que pueden ser aprendidas por los niños en el entorno familiar y reproducidas en la escuela. Quienes reconocen haber contado con estos recursos vinculares y formativos refieren en sus atribuciones que han contribuido para alejarse de situaciones comprometidas y de victimización para sus iguales.

Otro objetivo era conocer las diferencias atribucionales realizadas en función del rol de los participantes. Los resultados reflejan categorías atribucionales similares en los observadores y en los implicados y diferentes para los no implicados. Atendiendo a la capacidad cognitiva, las explicaciones de los observadores cuentan con un mayor grado de análisis y reflexión sobre la objetividad de los acontecimientos, sus causas y consecuencias. Los implicados en agresión suelen responder de manera más intuitiva y los implicados en victimización aportan un análisis y reflexión sobre los factores de

riesgo y protección en las situaciones que les toca sufrir. Las preferencias en los argumentos de atribución causal se asemejan a teorías intuitivas, donde las creencias personales se convierten en factores causales según el papel que ocupen de implicado en agresión o victimización, y la no implicación.

Considerando los resultados del presente estudio las aportaciones más importantes están en las atribuciones del maltrato contadas por los niños, que permiten asociar lo abstracto a una inmensa diversidad de situaciones concretas, evocando reflexiones sobre la intencionalidad, los conflictos y la asimetría como abuso de poder, el otro visto como minoría que no pertenece al propio grupo, etc. Condiciones que denotan una falta de empatía emocional y nos lleva a nuevos planteamientos, ante el surgimiento de nuevas características de la socialización en la infancia, como es el culto al individualismo y la pérdida de solidaridad colectiva a nivel global.

Los datos confirman la importancia que los niños y niñas les atribuyen a los amigos, a la aceptación en el grupo, al vínculo afectivo con profesores y padres para fortalecer las relaciones interpersonales, el respeto al otro, la empatía, la conciencia moral que les permite decidir involucrarse o no en actos de agresividad. Asimismo denuncian que algunos compañeros actúan según lo que observan en la familia, adoptando una actitud reflexiva que les lleva a tomar conciencia de la propia experiencia afectiva y lograr una mayor regulación de sus estados emocionales (Potocnjak, Berger, & Tomicic, 2011).

En conclusión podemos decir que los alumnos de primaria describen las atribuciones del maltrato diferenciando los factores de riesgo que conllevan el abuso y la intimidación a sus iguales y factores protectores que contribuyen a no involucrarse y que le reportan una validación del yo, el desarrollo moral y social, (Bukowski, et al. 2009) y un determinado posicionamiento en la sociedad y en su grupo de iguales.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

Una de las limitaciones encontradas es la cantidad de información analizada que nos ha facilitado una información amplia sobre las atribuciones de los escolares de primaria, pero nos ha dificultado profundizar en sus expresiones y connotaciones que han podido dar lugar a interpretaciones que se alejasen del conocimiento real del alumno.

En nuestro estudio han aparecido atribuciones con escasa frecuencia pero que teniendo en cuenta que denotan un desconocimiento de las causas que originan las situaciones de victimización tanto de implicados como de no implicados, puede ser indicativo de la falta de madurez de los alumnos y alumnas haciéndose necesario desarrollar futuras investigaciones y programas de concienciación y de acompañamiento continuado en la familia y en la institución educativa.

Hemos observado que algunos implicados en victimización presentan una capacidad reducida para interpretar los motivos de las acciones de los otros, sus respuestas podrían depender de la frecuencia y duración del acoso, apareciendo respuestas de desconocimiento ante el acoso poco frecuente, o por la falta de madurez. Sería necesario seguir investigando si se producen cambios en las respuestas si el maltrato se alarga en el tiempo buscando causas más internas del tipo “como soy más débil, me insultan y se ríen de mí”.

2.2.5. Referencias

- Almeida, A., Lisboa, C., & Caurcel, M. (2007). Por qué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños. *Revista Interamericana de Psicología*, 41(2), 107-118.
- Alony, I., Hasan, H., & Paris, C. (2014). *Applying attribution theory to IS research as a practical method for assessing post-adoption behaviour*. Tel Aviv: Twenty Second European Conference on Information Systems.
- Andreou, E., & Bonoti, F. (2010). Children's bullying experiences expressed through drawings and self -report. *School Psychology International*, 31(2), 164-177.
- Andréu, J. (2001). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Recuperado el 13 de abril de 2015, de Documento de trabajo, S2001/03: <http://public.centrodestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Anguera, M. (1986). La investigación cualitativa. *Educación*, 10, 23-30.
- Avilés, J. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Banerjee, R., Mark Bennett, M., & Luke, N. (2010). Children's reasoning about the self-presentational consequences of apologies and excuses following rule violations. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 799-815.
- Beck, A. (2003). *Prisioneros del Odio. Las bases de la ira, la hostilidad y la violencia*. Barcelona: Paidós. .
- Birks, M., Chapman, Y., & Francis, K. (2008). Memoing in qualitative research: probing data and processes. *Journal of Research in Nursing*, 13(1), 68-75.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. M., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends to regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18(2), 117-127.
- Blismas, N., & Dainty, A. (2003). Computer-aided Qualitative Data Analysis: Panacea or Paradox? *Building Research and Information*, 31(6), 455-463.
- Bosacki, S., Marini, Z., & Dane, A. (2006). Voices from the classroom: Pictorial and narrative representations of children's bullying experiences. *Journal of Moral Education*(35), 231-245.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, USA: Harvard University Press.
- Bukowski, W., Motzoi, C., & Meyer, F. (2009). Friendship as process, function, and outcome. En K. H. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (Edits.), *Handbook of*

- peer interactions, relationships, and groups*. (págs. 217–231). New York: Guilford Press.
- Collell, J. & Escudé, C. (2004). Rol de les emocions en els processos de maltractament entre alumnes. *Àmbits de Psicopedagogia*, 12, 21-26.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130., 39(3), 39(3), 124-130
- Crick N.R., Ostrov J.M., Burr, J.E., Cullerton-Sen, C., Jansen-Yeh, E., Ralston, P.(2006) A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool. *Journal of Applied Developmental Psychology*.27,254–268.
- Cuadrado, G. (2012). Género y rol : variables que modifican la percepción del maltrato entre iguales. *Revista Mexicana de Psicología*, 29(2), 136-146.
- Del Barrio, C., Gutiérrez, H., Barrios, A., van der Meulen, K., & Granizo, L. .. (2005). Maltrato por abuso de poder entre escolares, ¿de qué estamos hablando? *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 25, 74-100.
- Dodge, K., & Somberg, D. (1987). Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threats to the self. *Child Development*, 58(1), 213-224.
- Fleiss, J., Lewin, B., & Cho Paik, M. (2003). *Statistical methods for rates and proportions*. Third Edition. John Wiley ; Sons, Inc. Hoboken, New Jersey.
- Frisen, A., Jonsson, A., & Persson, C. (2007). "Adolescents' perception of bullying: who is the victim? Who is the bully? What can be done to stop bullying?". *Adolescence*, 42(168), 746-761.
- García Bacete, F., Sureda García, I., & Monjas Casares, M. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de psicología*, 26(1), 123-136.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2006). The role of masculinity in children's bullying. *Sex Roles*, 54, 585-588.
- Goble, P., Martin, C., Hanish, L., & Fabes, R. (2012). Children's gender-typed activity choices across preschool social contexts. *Sex Roles*, 67(7-8), 435-451.
- Griffiths, L. J., Wolke, D., Page, A. S., & Horwood, J. P. (2005). Obesity and bullying: Different effects for boys and girls. *Archives of Disease in Childhood*, 91, 121-125.
- Hamarus, P., & Kaikkonen, P. (2008). School bullying as a creator of pupil pressure. *Educational Research*, 50, 333-345.

- Hara, H. (2002). Justifications for bullying among Japanese school children. *Asian Journal of Social Psychology*, 5, 197–204.
- Hess, N., & Hagen, E. (2006). Sex differences in indirect aggression. Psychological evidence from young adults. *Evolution and Human Behaviour*, 27, 234-245.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1987). Advances in child development and behavior Sex segregation in childhood. En H. W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 20, págs. 239-288).
- Monclús, A., Oliva, J., Sánchez, P., Gonzalo, V., & Bamgüete, M. (2004). *Bases para el análisis y diagnóstico de los conflictos escolares*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Monks, C.P., Smith, P.K., & Swettenham, J. (2005). The Psychological Correlates of Peer Victimization in Preschool: Social Cognitive Skills, Executive Function and Attachment Profiles. *Aggressive Behavior*, 31, 571-588.
- Olthof, T., & Goossens, F. (2008). Bullying and the need to belong: Early adolescents' bullying-related behavior and the acceptance they desire and receive from particular classmates. *Social Development*, 17(1), 24-46., 17(1), 24-46.
- Ortega, R., & Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17 (3), 453-458.
- Pasupathi, M., & Wainryb, C. (2010). Developing moral agency through narrative. *Human Development*, 53, 55-80.
- Perren, S., Gutzwiller-Helfenfinger, E., M. T., & Hymel, S. (2012). Moral reasoning and emotion attributions of adolescent bullies, victims, and bully-victims. 1. *British Journal of Developmental Psychology*, 30(4), 511-530, 30(4), 511-530.
- Postigo, S., González, R., Montoya, I., & Ordoñez, A. (mayo de 2013). Theoretical proposals in bullying research: a review. *anales de psicología*, 29(2), 413-425.
- Potocnjak, M., Berger, C., & Tomicic, T. (2011). Una aproximación relacional a la violencia escolar entre pares en adolescentes chilenos: Perspectiva adolescente de los factores intervinientes. *Psykhe*, 20, 39-52
- Romera, E., Rey, D., R., & Ortega, R. (2011). Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno bullying en países pobres. *Psicothema*, 2011. 9, 23(4),.624-62.

- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D., & Archer, W. (2001). Methodological issues in the content analysis of computer conference transcripts. *International journal of artificial intelligence in education, 8*, 8-22.
- Savage. (2005). Friendship and Bullying patterns in children attending a language base in mainstream school. *Educational Psychology in Practice, 21*, 23-36.
- Schwarzwald, J., Koslowsky, M., & Brody-Shamir, S. (2006). Factors related to perceived power usage in schools. *The British Journal of Educational Psychology, 76*, 445-462.
- Shaffer, D. (2000) *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia (5ta. Ed.)*. México: Internacional Thomson Editor
- Singleton, R. A., & Straits, B. C. (2004). *Approaches to Social Research*. New York:Oxford University Press.
- Smorti, A.; Ortega, R. & Ortega-Rivera, J. (2002). La importancia de la cultura para la Teoría de la Mente: la alternativa narrativa. *Cultura y Educación, 14(2)*, 147-159.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory, 2nd Edition*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Suárez, C., Del Moral, G., & González, M. (2013). Consejos prácticos para escribir un artículo cualitativo publicable en Psicología. *Psychosocial Intervention, 22*, 71-79.
- Thornberg, R. (2010). Schoolchildren's social representations on bullying causes. *Psychology in the schools, 4(47)*, 311-327.
- Thornberg, R. (2011). "She's weird" – The social construction of bullying in school: A review of qualitative research. *Children & Society, 25*, 258-267
- Thornberg, R. (2015). The social dynamics of school bullying: The necessary dialogue between the blind men around the elephant and the possible meeting point at the social-ecological square. *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics, 3(1)*, 1-41.
- Thornberg, R., & Knutsen, S. (2011). Teenagers' explanations of bullying. *Child and Youth Care Forum, 40*, 177-192.
- Valadez, I., González, N., Orozco, M.J., & Montes, R. (2011). Atribuciones causales del maltrato entre iguales: la perspectiva de los alumnos y del personal de escuelas de enseñanza media básica. *Revista Mexicana de investigación científica, 16(51)*, 1111-1136.

- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. . Madrid: Síntesis.
- Varjas, K., Meyers, J., Bellmoff, L., Lopp, E., Birckbichler, L., & Marshall, M. (2008). Missing voices:Fourth through eight grade urban students' perceptions of bullying. *Journal of School Violence*, 27, 97-118.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York, USA:Springer-Verlag.

CAPITULO 3

TERCER ESTUDIO

**ATRIBUCIÓN EMOCIONAL
EN LOS PROCESOS DE
VICTIMIZACIÓN DEL
FENÓMENO BULLYING**

Introducción

La capacidad de reconocer, expresar, discernir y comprender las emociones propias y ajenas son habilidades que conforman la competencia emocional, la cual nos permite conocer cómo y por qué las personas actúan, e inferir lo que está ocurriendo emocionalmente a nuestro alrededor (Saarni, 1999), constituyendo un logro para la comunicación humana y el ajuste psicológico. Gracias a estas habilidades podemos tener una interacción más adecuada y ajustada en los contextos sociales, concediendo la oportunidad de comunicar estados propios y la posibilidad de saber lo que le pasa a los demás, aspectos claves en los procesos de regulación emocional y social (Harris, 1993).

Partiendo del modelo propuesto por Saarni (1999, 2001) sobre competencia emocional podemos analizar el papel que las emociones juegan en el bullying, pues según la autora, la competencia emocional adquiere relevancia y significatividad cuando estudiamos la interacción del individuo con el contexto en función de las historias personales de los protagonistas y de los significados que en estas historias han ido construyendo.

Según Sánchez, Ortega & Menesini, (2012) las investigaciones relacionadas con el análisis de la competencia emocional de los actores del bullying podrían dividirse en dos líneas fundamentales. Por un lado las que están relacionadas con el estudio de las habilidades de reconocimiento y atribución emocional de chicos y chicas directamente implicados en el fenómeno y por otro las centradas en el efecto que las emociones morales y el razonamiento moral juegan en el comportamiento agresivo en general y en el bullying en particular. No obstante, el impacto emocional que tienen los fenómenos agresivos sobre los participantes difiere en función de variables individuales, como la historia de vida, el

temperamento y la personalidad de cada uno, las habilidades de regulación emocional y la capacidad de atribuir estados emocionales y motivacionales en otros (Krumhuber & Scherer, 2011) y variables contextuales, como el refuerzo y la aprobación social del grupo que obtienen de algunos de sus miembros.

3.1. Psicología de las emociones: de la comprensión a la competencia emocional

La palabra emoción proviene del verbo latino moveré, que significa “moverse”, más el prefijo “e-“que significa “hacia”. De esta manera una emoción es un “movimiento hacia”; algo que nos impulsa a realizar una acción. Durante varios siglos, la emoción ha sido definida como una agitación del ánimo reduciendo la respuesta emocional a meros cambios fisiológicos. (Gallardo Vazquez, 2006/2007)

Darder y Bach, (2006, p. 66) definen las emociones como conjunto de patrones y respuestas corporales, cognitivas y a la vez conductuales que adoptamos y aplicamos las personas ante aquello que nos ocurre, creemos y proyectamos. Son funciones que representan estados afectivos y se acompañan de cambios orgánicos. En ellas se conjugan lo innato, lo vivido y lo aprendido.

Fernández-Abascal y Palmero (1999) explican que el proceso emocional se desencadena por la percepción de condiciones internas y externas, que llegan a un primer filtro, la evaluación valorativa. Como consecuencia de esta evaluación tiene lugar la activación emocional que se compone de una experiencia subjetiva, una expresión corporal o comunicación no verbal, una tendencia a la acción o afrontamiento y cambios fisiológicos que dan soporte a todas las actividades anteriores. Las manifestaciones externas de la emoción o los efectos observables de la misma son fruto de un segundo filtro que tamiza las mismas y se refiere al aprendizaje y la cultura. Por último, el sujeto hace un último análisis que explica los sesgos en las valoraciones, es decir, las actitudes cognitivas

que preparan a una persona en particular para dar preferentemente una respuesta emocional en concreto y no otras. Según Strayer (1992) la percepción de los sentimientos del otro evocan sentimientos similares a los de la propia experiencia, por ello, el aumento de las experiencias emocionales va a permitir evocar sentimientos similares a los de la otras personas de una forma más ajustada y precisa.

La competencia emocional presenta diferentes niveles de complejidad (Denham, 1998): la expresión, la comprensión y regulación de las emociones, habilidades que cuando intervienen de manera óptima, actúan interdependientemente y de manera integrada. La expresividad emocional es la capacidad de expresar y/o experimentar emociones como el afecto positivo. La comprensión se refiere a la capacidad de identificar la expresión en la cara de un compañero o de comprender las emociones provocadas por situaciones sociales comunes (Denham, 1998; Denham, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerback-Major, & Queenan, 2003). La regulación emocional describe los "procesos extrínsecos e intrínsecos responsables de regular, evaluar y modificar las reacciones emocionales para lograr los propios objetivos" (Thompson, 1994, pp. 27-28).

Bisquerra (2003) distingue tres componentes en una emoción: el neurofisiológico, el conductual y el cognitivo. El componente neurofisiológico se manifiesta en respuestas como taquicardia, sudoración, respiración,... , es decir, son respuestas involuntarias, que la persona no puede controlar. El componente conductual (expresiones faciales, el lenguaje no verbal, el tono de voz, los movimientos del cuerpo..etc.) permite inferir el tipo de emociones que está experimentando la persona. El componente cognitivo o vivencia subjetiva, denominado comúnmente sentimiento, nos permite identificar un estado emocional y ponerle un nombre.

Las investigaciones de (Ekman, 1973) lograron poner en evidencia que existe una homogeneidad universal en la expresión facial de las emociones, en todas las culturas. Las

emociones básicas universales reconocidas son rabia, asco, miedo, felicidad, tristeza y sorpresa. Cada una de estas emociones tiene un patrón de respuesta fisiológico específico, mediante el cual el individuo interpreta selectivamente y reacciona a los acontecimientos, o bien, evalúa las respuestas que evoca en otros.

Hay datos que reafirman la existencia de categorías básicas (miedo, tristeza, alegría...) que se aprenden, primero en la socialización y que tienen etiquetas verbales a nivel transcultural. Estas categorías básicas emocionales serían las más salientes y las más utilizadas en el lenguaje cotidiano. Los sucesos emocionales serían codificados, percibidos y comprendidos esencialmente a partir de estos prototipos básicos (Russell, 1991).

El desarrollo de la comprensión emocional promueve el desarrollo de la conciencia de sí mismo. El desarrollo social permitirá profundizar en ese autoconocimiento y el surgimiento de las emociones sociomorales. Esta interrelación del desarrollo de la comprensión emocional y la conciencia del yo es bidireccional. El niño es capaz de interpretar y evaluar sus estados emocionales internos, pudiendo valorar los efectos que provocan sus conductas. La experiencia subjetiva surge gracias a la consolidación de la conciencia de sí mismo, puesto que experimentar una determinada emoción implica conocerse a sí mismo, y haber desarrollado cierta capacidad para evaluar lo que siente y, al mismo tiempo, haber alcanzado cierto dominio del lenguaje comprensivo y expresivo para proporcionar a la emoción que se experimenta el significado socialmente convenido (Ortiz, 2001). La experiencia emocional por parte de los niños y niñas (Harris, 2000) no se restringe a la etiqueta emocional en sí misma, sino que incluye descripciones de los protagonistas (bien en términos de comportamiento o bien haciendo referencia a sus estados mentales), así como aspectos del contexto social en el que esta se produce (Olthof, Fergusson, Bloemers, & Deij, 2004). La comprensión que los niños y niñas tienen de las emociones refleja, por un lado, el conocimiento que estos van adquiriendo respecto a las

convenciones e ideas sociales y culturales que se asocian con las emociones (Mesquita, 2003), y por otro, el uso de habilidades socio-cognitivas cada vez más sofisticadas en la interpretación de las experiencias emocionales.

Se han encontrado diferencias de género en el desarrollo de la expresión emocional. Las niñas parecen ser más capaces de ocultar la decepción que los niños (Cole, 1986; Saarni, 1984), se muestran más simpáticas, agradecidas, etc., mientras que los niños ocultan con más frecuencia el miedo y la tristeza. En cambio no existen diferencias en la comprensión de la simulación u ocultación de la expresión de las emociones. Los niños saben igual que las niñas cuándo es adecuado el control de la decepción, pero al parecer no se sienten presionadas a ejercerlo (Ortiz, 2001).

Desde edades tempranas, los seres humanos tienen la capacidad de atribuir estados emocionales e intencionales a otros, basándose tanto en las expresiones faciales como en las situaciones contextuales (Newman & Newman, 2010; Scherer & Ellgring, 2007). Se ha observado que a los cuatro años los niños ya son capaces de reconocer las expresiones faciales de las principales emociones (tristeza, ira, alegría, temor, sorpresa y asco) y pueden comprender los eventos que las anteceden y las desencadenan (Harris & Saarni, 1989; Hughes & Dunn, 1998; Lagattuta, Wellman, & Flavell, 1997; Saarni, 1999). Entre los cuatro y los seis años ocurren una serie de cambios cognitivos y conductuales relacionados con la comprensión de las emociones (Harris & Saarni, 1989), además hacia esta edad, los niños suelen estar escolarizados, permitiendo nuevas formas de interacción y socialización. En el estudio realizado por Brechet, Baldy, & Picard (2009), los niños a los seis años reconocían la emoción de felicidad o alegría y eran capaces de expresarla mediante el dibujo, a los ocho la tristeza y el miedo y a los once la ira y el asco, observándose que a la edad de tres o cuatro años los niños son más sensibles al poder

evocador de la consecuencia del comportamiento que a la etiqueta emocional en sí , en el caso de la ira y el asco (Widen & Russell,2004).

Muchos comportamientos sociales y emocionales están en función de los procesos de razonamiento y argumentación. Estos procesos cognitivos anteceden la apropiación de las conductas emocionales que son aceptadas socialmente como normales para cada contexto (León & Sierra, 2008).

Clasificación de las emociones

Las emociones se clasifican en Primarias (innatas o universales) entre las que se describen: alegría, tristeza, ira, miedo, asco y sorpresa. Serían emociones independientes de la cultura, con una organización más bien innata, en las que existe una continuidad filogenética entre los tipos de estímulos que las provocan y los tipos de comportamientos con los que se asocian (Adolphs, 2002). Las emociones primarias tienen una valencia *positiva* (alegría, interés) o *negativa* (ira, miedo, tristeza, disgusto). Las negativas son desagradables, se experimentan cuando se bloquea una meta, ante una amenaza o una pérdida y las positivas son el resultado de una evaluación favorable respecto al logro de objetivos o acercamiento a ellos. (Cauzel Cava, 2009). En ocasiones la ira se puede considerar de forma positiva, cuando se relaciona positivamente con la amenaza percibida y la respuesta agresiva que puede generar en las víctimas, poniendo de relieve la importancia de la auto-regulación para el funcionamiento social en los niños (Hunter, Boyle, & Warden, 2006, Murphy, Shepard, Eisenberg, & Fabes, 2004).

Desde los tres años estamos preparados para poder explicar de forma apropiada las causas y consecuencias de las emociones básicas, así como el objetivo y las situaciones que las generan (Dunn, 1988). Los niños de estas edades obtienen mejores resultados en el entendimiento de sus propias emociones en oposición a las de otros y ellos al menos

muestran un parcial entendimiento de las emociones complejas o sociales (Bosacki & Moore, 2004).

Las emociones secundarias (socioculturales): dentro de esta categoría podríamos encuadrar experiencias como la culpa, el orgullo, la vergüenza, la felicidad o el amor, Diversas investigaciones subrayan que las emociones socioculturales proporcionan a los niños herramientas que median la experiencia social y organizan la conducta hacia los otros, existiendo una relación recíproca entre las emociones culturales y la competencia emocional (Lewis, 1995; Russell, 1989; Saarni, 1999). La experiencia emocional forma parte del razonamiento, y por tanto, está influyendo en el tipo de argumentaciones que utilizamos, en los criterios en los que nos basamos para formarnos un juicio moral, y sobre todo, en la orientación y el comportamiento moral que emitimos (Arsenio & Lemerise, 2004).

El concepto central es que las emociones morales se desencadenan en respuesta a la inferencia del quebrantamiento de normas sociales implícitas y explícitas, así como de estereotipos inherentes en los códigos, actitudes y creencias individuales (Haidt, 2003; Nichols, 2002). Estas emociones dependen de deseos y de resultados socialmente aceptados, por lo que el individuo elabora un juicio moral a partir del cual acepta o rechaza afectivamente una determinada situación (Bennett & Mathews, 2000). Además de los estímulos desencadenantes, las emociones morales se caracterizan por una tendencia al refuerzo social, es decir, a dirigir su comportamiento hacia el restablecimiento de la norma o valor moral que se percibieron quebrantados (Haidt, 2003).

Dentro de las emociones secundarias existen las emociones de culpa, vergüenza y empatía que realizan una importante función reguladora del comportamiento moral (Eisenberg, 2000), las cuales están intrínsecamente ligadas a los intereses de bienestar de cada sociedad así como de los individuos (Haidt, 2002). Son evocadas por la percepción de

violaciones de reglas, normas y valores que le dan identidad y cohesión al grupo (Moll, De Olivera -Soliza, Bramati , & Grafman, 2002). De manera similar a lo que acontece en las emociones básicas, las emociones secundarias tienen también una valencia positiva (aceptación social) o negativa (rechazo social). La culpa se origina por una transgresión moral y se asocia con el deseo de corregir la mala conducta que refleja la vergüenza de realizar una acción valorada como perjudicial. Lo que resulta es el deseo de ocultar el acto (Olthof, et al., 2004). En algunos momentos, se puede sentir culpa al anticipar sentimientos relacionados con los efectos de la acción aún sin realizar, o bien, sin cometer actos reprobables, solo porque la mente de quien siente cree que los ha realizado (Etxebarría, Apodaca, Fuentes, López, & Ortiz, 2009). Resulta difícil separar los sentimientos de culpa de los de vergüenza, puesto que ambos tienen relevancia para el yo, y se producen por respuesta a trasgresiones, sin embargo, son emociones diferentes. Harris (2003) argumenta que, en ocasiones, el transgresor puede sentir culpa por la acción y vergüenza por sí mismo. En general, se considera a la vergüenza como una emoción displacentera para con el yo, en grado superior al displacer que proporciona la culpa. La razón es que la culpa está centrada en la conducta (el evento realizado) y la vergüenza en la persona (yo lo realicé); esta distinción es relevante pues la vergüenza se atribuye a un problema que la persona que lo siente juzga incontrolable, mientras que la culpa deriva de un problema que el yo considera controlable (Tangney & Dearing, 2002).

Por otro lado, la vergüenza es pública, requiere la presencia real o imaginada de otras personas, mientras que la culpa es más privada, al surgir de la desaprobación de la propia persona, sin necesidad de la presencia de otros. También se diferencian en las respuestas de acción que provocan: de huida y evitación para la vergüenza, y de reparación o de búsqueda de solución para la culpa (Clemente, Villanueva, & Cuervo, 2013).

Otras respuestas emocionales de los niños varían, como la indiferencia y el orgullo. Así, el orgullo se basa en las propias evaluaciones de un resultado socialmente valorado o por ser una persona valorada socialmente (Mascolo & Fischer, 1995). La indiferencia contribuye a la desvinculación moral por la reconstrucción cognitiva de las conductas nocivas en la moral propia (Menesini et al., 2003). Este tipo de emociones incluyen aspectos de autovaloración de sí mismo, y por lo tanto, aparecen de forma más tardía que las emociones primarias. Los niños y niñas de dos años comienzan bien pronto a experimentar sentimientos de vergüenza, de culpa, etc., en su vida cotidiana (cuando intentan mostrar sus habilidades y fracasan, cuando sus padres les regañan, etc.). Sin embargo, se necesita un mayor desarrollo social y cognitivo para que esta experiencia de las emociones secundarias se encuentre acompañada de la habilidad de explicarla y conceptualizarla. Es por ello que el reconocimiento consciente y explícito de estas emociones secundarias se desarrollará más tardíamente, entre los cinco y ocho años de edad (Bennet, Yuill, Banerjee, & Thomson, 1998). Algunos autores señalan la existencia de una evolución específica en las causas de las emociones secundarias, que varía desde la edad escolar hasta la adolescencia (Levorato & Donati, 1999). En la edad escolar, por ejemplo, las dimensiones fundamentales que subyacen a la vergüenza serían la intersubjetividad y la consideración del grupo, tras la realización de algún acto inapropiado. Este análisis es coherente por la importancia del papel del grupo de iguales en el proceso de socialización, en cambio en la adolescencia la dimensión fundamental sería la intersubjetividad y los motivos personales.

Por lo tanto, el papel social de las emociones socioculturales resulta muy importante, porque, entre otros aspectos, ayudan a regular la interacción social, promoviendo o inhibiendo conductas y actitudes desadaptadas (Ortega, Sánchez, & Menesini, 2002). Estas emociones provienen de "una conciencia de que los otros nos perciben como ineptos, tras la transgresión de normas sociales" (Bennet & Matthews, 2000, p.126) y están motivadas

por factores culturales y sociales como puede ser la aparición de un público o la referencia a un valor (Haidt, 2003).

Son numerosos los estudios encontrados en la literatura científica en los que se ha intentado descubrir cómo son los juicios morales de los niños que viven en situaciones conflictivas o cómo juzgan las violaciones de sus actos, encontrándose diferencias significativas en la elaboración de los relatos y en el contenido interpretativo. En este sentido Pasupathi & Wainryb (2010) señalan que para juzgar moralmente las situaciones y acciones es necesario comprenderlas en base a la agencia moral del individuo implicado en ese acto, es decir, si este piensa en términos morales lo ocurrido o no. Así, para las autoras, el concepto de agencia moral, se refiere a la vivencia y comprensión consciente de sí mismo y de los otros como agentes que llevan a cabo acciones morales a partir de sus objetivos y creencias. Por tanto, cuando las personas realizan un juicio moral construyen una narrativa sobre la situación en la que enfatizan las emociones, sentimientos y creencias involucrados. El contexto en el que se desarrollan tales juicios corresponde a situaciones complejas donde no existe una respuesta o juicio “correcto” que indique un mayor nivel de desarrollo moral en comparación con otras opciones posibles.

Por el contrario, se asume la tensión constitutiva entre lo que se considera moralmente correcto o incorrecto y cómo efectivamente se actúa, lo cual lleva a implementar diferentes procesos cognitivos para justificar las acciones.

Percepción de la atribución emocional

Los seres humanos tienen la capacidad de atribuir estados emocionales e intencionales a otros, basándose tanto en las expresiones faciales, como en las situaciones contextuales (Newman & Newman, 2010; Scherer & Ellgring, 2007). Por tanto, la atribución de emociones se refiere a los esfuerzos de las personas por comprender las emociones que

infiere, interpreta y/o los juicios morales que otorga a los procesos de intimidación observados en los diferentes contextos. Lógicamente esta percepción está condicionada por el patrón de la propia experiencia emocional y de las cogniciones que el sujeto tiene. En las investigaciones (Del Barrio, Almeida, Van Der Meulen, Barrios, & Gutiérrez, 2003) las emociones que se le atribuyen a las víctimas y las autoatribuidas en el papel de víctimas son tristeza, rechazo, malestar, vergüenza, miedo, enfado y vulnerabilidad. A nivel de género los chicos mencionan más que las chicas que se sentirían temerosos, avergonzados y enfadados si adoptaran la perspectiva de víctimas. Es decir, los participantes parecen compartir lo que siente la víctima (empatía afectiva o *inferencia empática*) y son capaces de pensar en lo que siente la víctima al recibir la agresión (empatía cognitiva o *inferencia no empática*) según Hoffman (1972).

Por tanto la información que nos da la evaluación sobre los sentimientos y las emociones que provocan en los sujetos estas situaciones, ayuda a valorar las dimensiones del daño en las víctimas, la consciencia de los hechos y el grado de interiorización social que el maltrato puede tener en el grupo de iguales.

3.2. El papel de las emociones en los procesos de victimización

En los grupos de iguales surgen emociones que se generan por la influencia del grupo en los individuos influyendo en su reacción emocional y comportamiento (Iyer & Leach, 2008; Parkinson, Fischer, & Manstead, 2005). La intensidad de estas reacciones emocionales está influenciada por el grado en el que los niños se identifican con su grupo, de manera que aquellos que su identificación es alta, manifiestan reacciones emocionales más intensas. De ahí la relación que se establece entre los procesos emocionales y el maltrato entre iguales, al considerarse un fenómeno social que ocurre en el seno de un grupo y que se perpetúa en el tiempo debido al refuerzo y la aprobación social que

obtienen de algunos de sus miembros. Es sabido que este apoyo transcurre a través de normas socialmente aceptadas y validadas con importantes implicaciones morales para sus miembros. Por tanto en las situaciones de maltrato entre iguales existe una disposición, que está influenciada por factores motivacionales, para sentir culpa, vergüenza, orgullo o indiferencia dependiendo de la evaluación moral que realicen los implicados y del deseo de trasgredir o actuar a favor de la víctima. Blasi (2003) llama la atención para que se distinga el sentimiento de imputabilidad o sentimiento de responsabilidad personal sobre sus actos y la importancia que les está asociada relativamente al concepto de sí mismo como “ser moral” (moral self). Probablemente los juicios morales integrarán más motivos para el comportamiento moral y para la transgresión moral, con lo cual, al explorar las diferencias de perspectiva de las personas implicadas en transgresiones sociales podremos descubrir los motivos por los que aparece la diferenciación de los juicios morales acerca del comportamiento del otro y de uno mismo.

Las habilidades de socialización y las estrategias de regulación emocional también inciden sobre el comportamiento agresivo (Robertson, Daffern, & Bucks, 2012). Algunos autores señalan que en distintos contextos sociales los sujetos necesitan regular sus emociones, con el fin de ajustarse al entorno (Denham & Burton, 2003; Goldin, McRae, & Gross, 2008). En este sentido, la emoción experimentada y la estrategia de regulación utilizada pueden incrementar o reducir la propensión a desplegar conductas agresivas (Roos, Salmivalli, & Hodges, 2011).

Diferencias emocionales según los roles de implicación

En general tanto los agresores como las víctimas encuentran algunas dificultades para reconocer las emociones en los demás aunque no tanto para reconocerlas en ellos mismos. El problema en los agresores podría surgir a la hora de describir las emociones de sus

víctimas, mientras que estas presentarían más dificultades para el reconocimiento emocional en situaciones donde tienen menos experiencia (Sánchez et al., 2012). Podemos diferenciar estudios que afirman que los niños y niñas agresores presentan un sesgo atribucional que les lleva a interpretar como hostiles situaciones ambiguas. Además, su falta de autocontrol emocional, les haría más vulnerables a sufrir el rechazo sistemático de sus compañeros, llegando incluso a convertirse a su vez en víctimas, dependiendo del contexto (Crick & Dodge, 1994). Otras investigaciones consideran a los agresores como socialmente hábiles y capaces de manipular a los demás, utilizándolos para atacar a la persona escogida como objetivo, manteniendo al mismo tiempo relaciones positivas con los iguales, y escondiendo sus intenciones agresivas (Salmivalli, Lappalainen, & Lagerspetz, 1998). Aunque pueden comprender las emociones de los demás (elemento cognitivo) no son capaces de compartirlas, es decir, tienen carencias graves en lo que respecta al componente afectivo de la empatía (Collell & Escudé, 2004).

En referencia a las emociones que más prevalecen en agresores y víctimas es posible afirmar que los agresores suelen manifestar alegría, orgullo, satisfacción, poder y rabia. Las víctimas suelen experimentar preocupación, tristeza, vergüenza y rabia. Esta última es una de las emociones más comunes tanto en víctimas como agresores, sin embargo, es posible plantear que los agresores hacen uso de ella como parte de la agresión, dominio e intimidación hacia las víctimas, mientras que estas últimas la manifiestan como resultado de su impotencia y como posible mecanismo de defensa, aunque a menudo resulte ineficaz (Mahady Wilton, Craig & Pepler, 2000).

Rigby (1997) afirmó que cuando los niños se sienten molestos por los abusos expresan enfado o tristeza. La vergüenza también parece ser una característica de las víctimas, que se sienten responsables de su sufrimiento, aumentando su impotencia y sentido de indefensión (Menesini, 1999).

Menesini et al.(2003) afirman que los agresores no se sienten culpables por sus acciones, y que a menudo experimentan indiferencia y orgullo delante de sus iguales, revelando la ausencia de sentimientos empáticos hacia la víctimas y la necesidad de desactivar controladores morales en un contexto de violación de reglas.

En investigaciones realizadas en las que se pedía a los alumnos que realizasen una representación gráfica sobre el maltrato escolar, los escolares dibujaron a los agresores alegres y con sentimientos felices y a las víctimas con emociones negativas, llorando o enojados (Bosacki, Marini, & Dane 2006; Romera, Rodríguez-Barbero, & Ortega-Ruiz, 2015).

En numerosas investigaciones se ha demostrado la desvinculación moral que niños y adolescentes utilizan para justificar moralmente acciones que no le comprometan en su vida cotidiana (Caravita ,Gini, & Pozzoli, 2012; Kochanska, Gross, Lin, & Nichols, 2002; Gini 2006; Hymel, Schonert-Reichl, Bonanno, Vaillancourt, & Rocke Henderson, 2010). En el estudio realizado por Ortega et al., (2002) los agresores manifiestan mayor presencia de argumentos de desconexión moral, que podrían explicar la ausencia real de sentimiento de culpa y un estado emocional frío, frente a un estado emocional de culpa o de empatía emocional con las víctimas en un proceso normalizado. En otros estudios más recientes (Gini, Pozzoli, & Hymel, 2014) sobre la relación entre la desconexión moral y el comportamiento agresivo en los niños en edad escolar concluyen que la desconexión moral puede ser considerada una correlación importante de la conducta agresiva, y que esta relación varía en función de la edad.

Las emociones morales y la transgresión en el fenómeno bullying

Desde la temprana edad de tres años, los niños perciben las reglas morales que tienen por objeto preservar el bienestar de los demás, como universalmente aceptables, independiente

de las declaraciones de las autoridades y su transgresión como no aceptable. En contraste, hay otras normas, como las reglas sociales convencionales que tienen por objeto preservar el orden social, que están concebidas para ser dependientes de los dictados de la autoridad y por tanto más fácilmente vulnerable. Las transgresiones socio-convencionales generan mayoritariamente vergüenza, y las transgresiones morales producen vergüenza y culpa, quizás porque desde pequeños los niños consideran las violaciones morales como más graves y las normas convencionales menos censurables. En ocasiones los niños y niñas puede atribuir las características de las normas morales a las normas sociales convencionales, creyendo de este modo que, su trasgresión es, en cierta medida aceptable, favoreciendo la efectiva transgresión de las reglas morales (Leenders & Brugman, 2005). En los estudios realizados por Vaish, Missana & Tomasello (2011) los niños de tres años eran capaces de intervenir en transgresiones morales que implicaban a un tercero, contándole a otro lo ocurrido, y actuando pro socialmente con las personas que habían sufrido daño. Otros estudios (Mascolo & Fischer, 2010) concluyeron que los niños a los siete años consiguen entender que las trasgresiones morales pueden provocar emociones positivas y negativas al mismo tiempo, al tener mayor madurez cognitiva. Esta madurez puede dar lugar a que los juicios morales de los niños estén representados por aspectos cognitivos más que motivacionales, que les lleva a comprender lo que los demás reconocen como justo o injusto aunque esta comprensión no crea necesariamente una obligación personal para actuar en consecuencia.

Según Beck (2003) muchas de esas presuntas injusticias no están basadas en transgresiones o violaciones reales, sino más bien en el significado que las personas atribuyen a los distintos eventos e interacciones sociales.

La literatura científica describe que los agresores podrían concebir las normas morales como más frágiles de trasgredir que sus compañeros no agresivos, o ser más

propensos a la auto-justificación de su conducta ofensiva a fin de evitar los sentimientos de culpa. Concretamente, se reconocen dos procesos morales que pueden ser pertinentes en este contexto: a) juzgar las reglas morales como quebrantables a causa de una mala concepción de estas y, por lo tanto, es más fácil aceptar las transgresiones morales y b) utilizar mecanismos de auto-justificación que permitan al individuo actuar de manera agresiva sin sentirse culpable, es decir, los mecanismos de desconexión moral (Bandura, 1991). En la dinámica de malos tratos entre los escolares aparecen emociones que pueden estar actuando de mediadoras entre los procesos cognitivos, las actitudes y los comportamientos que estimulan, inhiben o soportan la desconexión moral. Sin embargo, la conceptualización de la intimidación como un acto inmoral no se deriva solo de los déficits individuales (en términos de cognición social o la comprensión moral), a veces es una estrategia de adaptación dentro del grupo de pares, ya que permite ganar estatus social y acceder a recursos (Estell, Farmer, & Cairns, 2007; Pellegrini, Bartini, & Brooks, 1999). Algunas acciones indeseables provocan en sus ejecutores emociones desajustadas pero habituales respecto a la norma. Por ejemplo, algunos agresores son calificados por los estudiosos de “agresores felices”, puesto que sienten emociones positivas de orgullo o felicidad ante provocaciones o hechos transgresores que deberían desencadenar emociones negativas (Bollmer, Harris, & Milich, 2006).

Algunos estudios confirman que los agresores pueden ser más propensos a adoptar los criterios de reglas convencionales para juzgar reglas morales aceptando la transgresión de estas reglas, es decir, atribuyen más características propias de reglas social-convensional a las normas morales que sus iguales (Caravita, Miragoli, & Blasio, 2009). Los niños agresivos (Arsenio, Adams, & Gold, 2009) eligen la agresión para reaccionar ante situaciones morales hipotéticas, a pesar de la difícil situación en la que se encuentra la

posible víctima, sintiéndose bien después de actuar agresivamente, llegando a considerar que la víctima no se sentiría enojada después de haber sido victimizada.

Se han encontrado diferencias individuales en la agresión atribuidas a sesgos en la moralidad, al relacionarse el comportamiento agresivo a un razonamiento moral distorsionado que contribuye a minimizar la culpa (Arsenio & Lemerise, 2004; Caravita et al. 2012; Hymel et al., 2010; Malti, Gasser, & Gutzwiller-Helfenfinger, 2010; Menesini, Nocentini, & Camodeca, 2013).

Emociones morales y género en los procesos de victimización

Las diferencias a nivel de género en las emociones morales están ampliamente documentadas en la literatura científica. Las niñas suelen experimentar más culpa y vergüenza que los chicos (Kochanska et. al. 2002; Walter & Burnaford, 2006), atribuyéndose dichas diferencias a las expectativas compartidas en la sociedad para el comportamiento moral prototípico de las reacciones femeninas, tales como la rumia y culparse a sí misma (Bybee, 1998) En cambio, los resultados sobre el orgullo han demostrado que en situaciones ambiguas de violaciones de las normas, los niños protagonistas reportan mayor orgullo que las niñas (Ferguson, Stegge, Eyre, Volmer, & Asbaker, 2000). Los niños también muestran niveles más altos de desconexión moral (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996), siendo más susceptibles a la influencia del grupo que las niñas, en particular cuando se trata de conductas de riesgo (Prinstein & Dodge 2008), autojustificando así su conducta inmoral.

Diversas investigaciones (Keltner, Gruenfeld, & Anderson, 2003; Roos et al., 2011) muestran que las niñas agresoras manifiestan más emociones de culpa y vergüenza ante las reacciones de la víctima que los niños. Según la emoción (ira, o tristeza) originada en la víctima ante una agresión, provocaba en las niñas agresoras diferentes grados de

culpabilidad anticipada y vergüenza. En cambio los niños anticipan más culpa y vergüenza cuando la víctima estaba triste.

La explicación de que las niñas muestren mayores niveles de vergüenza y culpabilidad puede deberse a la importancia que ellas le dan a generar una buena imagen en los demás, rechazando la idea de producir una mala impresión. Ellas anticipan que las transgresiones agresivas serán conocidas rápidamente por todos los compañeros incluso aunque no hayan sido testigos (mediante la transmisión de rumores, la comunicación directa con los testigos o la víctima).

3.3. Estudio empírico sobre la atribución emocional en los procesos de victimización

3.3.1. Objetivos e hipótesis

Nuestra investigación pretende analizar la atribución emocional y la valoración moral de los participantes en los procesos de victimización descubriendo las posibles diferencias relacionadas con el género y el ciclo educativo, lo que nos ha llevado a establecer los siguientes

Objetivos específicos

1. Analizar la atribución emocional de los procesos de victimización del bullying y descubrir las diferencias en relación al ciclo educativo y a nivel de género.
2. Conocer la autovaloración moral de los participantes cuando se ponen en la situación de la víctima y las diferencias en relación a los tipos de victimización y a nivel de género.

Hipótesis

Partimos de la hipótesis de que el rol asumido por los participantes y el ciclo educativo influirá en su atribución emocional sobre los procesos de victimización, así como la valoración moral que realicen cuando los ponemos en la situación hipotética de la víctima.

A partir de esta hipótesis general se establecen las siguientes hipótesis específicas:

1. La tristeza y la ira serán las emociones más frecuentes en todas las manifestaciones de victimización. Se estima que las niñas perciban más tristeza en las víctimas y los niños más ira.
2. Se espera que la vergüenza sea la emoción moral predominante en el ciclo inferior y la culpa en los ciclos superiores.
3. Se estima que la atribución moral que las niñas identifiquen en las víctimas será la culpa y los niños la vergüenza.
4. Se espera que la valoración moral relacionadas con la victimización esté relacionada con los valores éticos y el dolor de la víctima y la atribución sea menor con los valores egocéntricos.

3.3.2. Metodología

Se ha optado por una metodología cualitativa y cuantitativa. La primera permitirá comprender e interpretar la atribución emocional de maltrato entre iguales tal y como la entienden sus protagonistas, y la segunda permitirá relacionar dicha atribución con la valoración moral.

Participantes

La muestra incidental estaba formada por 1150 estudiantes (50,3% niñas y 49,7% niños) de todos los cursos de Educación Primaria, con edades comprendidas entre los seis y los 11

años (M=8.58, D.T.= 1.87). Las características que reúnen los participantes son las mismas que las estudiadas en el estudio anterior que se encuentran detalladas (p.12 y p.13).

La adscripción de los participantes se ha hecho a partir de los grupos constituidos escolarmente. Su participación se basó en la voluntad de la familia de colaborar en el estudio, solicitando su consentimiento y el de la dirección del centro, atendiendo a las normas éticas para la participación de la infancia en estudios de investigación.

Con esta muestra será posible contrastar edades con madurez cognitiva y afectiva diferenciada, lo cual consideramos que puede producir efectos significativos en su percepción y atribución emocional del fenómeno bullying.

Instrumentos

Un guion de preguntas, a modo de pequeño cuestionario de *opinión ad hoc*, en el que se han seguido diferentes fases descritas en el segundo estudio. En este capítulo nos centraremos exclusivamente en la atribución emocional de agresores, víctimas y no implicados en los diferentes tipos de maltrato escolar y los razonamientos morales que favorecen o inhiben su desconexión moral.

Se diseñó un conjunto sistematizado de preguntas abiertas, dicotómicas (si/no) y otras de opción múltiple y única, cuyo contenido hace referencia a las dimensiones de estudio (ver Tabla 1).

Tabla 1

Dimensiones del cuestionario sobre atribución emocional

DIMENSIÓN	ENUNCIADO ITEM
Datos personales	Colegio Edad sexo curso
Agresión relacional directa	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Tú lo has hecho alguna vez? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> • ¿A ti te lo han hecho alguna vez? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> • ¿Qué crees que está sintiendo el niño o niña que no le dejan jugar? Alegría <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Sorpresa <input type="checkbox"/> Miedo <input type="checkbox"/> Asco <input type="checkbox"/> Enfado <input type="checkbox"/> • ¿Cómo te sentirías tú si fueses ese niño? Culpable de lo que pasa <input type="checkbox"/> Con vergüenza <input type="checkbox"/> Contento consigo mismo <input type="checkbox"/> Le da igual <input type="checkbox"/> ¿Por qué?

<p>Agresión física directa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Tú lo has hecho alguna vez? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> • ¿A ti te lo han hecho alguna vez? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> • ¿Qué crees que está sintiendo el niño o niña que le pegan una patada? Alegría <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Sorpresa <input type="checkbox"/> Miedo <input type="checkbox"/> Asco <input type="checkbox"/> Enfado <input type="checkbox"/> • ¿Cómo te sentirías tú si fueses ese niño? Culpable de lo que pasa <input type="checkbox"/>, Con vergüenza <input type="checkbox"/> Contento consigo mismo <input type="checkbox"/> Le da igual <input type="checkbox"/> ¿Por qué?
<p>Agresión relacional indirecta (rumores)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Tú lo has hecho alguna vez? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> • ¿A ti te lo han hecho alguna vez? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> • ¿Qué crees que está sintiendo el niño o niña que hablan mal de él? Alegría <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Sorpresa <input type="checkbox"/> Miedo <input type="checkbox"/> Asco <input type="checkbox"/> Enfado <input type="checkbox"/> • ¿Cómo te sentirías tú si fueses ese niño? Culpable de lo que pasa <input type="checkbox"/>, Con vergüenza <input type="checkbox"/> Contento consigo mismo <input type="checkbox"/> Le da igual <input type="checkbox"/> ¿Por qué?
<p>Agresión verbal directa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Tú lo has hecho alguna vez? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> • ¿A ti te lo han hecho alguna vez? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> • ¿Qué crees que está sintiendo el niño o niña que le insultan? Alegría <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Sorpresa <input type="checkbox"/> Miedo <input type="checkbox"/> Asco <input type="checkbox"/> Enfado <input type="checkbox"/> • ¿Cómo te sentirías tú si fueses ese niño? Culpable de lo que pasa <input type="checkbox"/>, Con vergüenza <input type="checkbox"/> Contento consigo mismo <input type="checkbox"/> Le da igual <input type="checkbox"/> ¿Por qué?

Las diferentes fases seguidas en la elaboración del cuestionario se describen con detalle en el segundo estudio (pp.56-57).

Procedimiento

Para la realización de esta investigación se mantuvo una reunión previa con los directores de los centros, informando y solicitando la autorización de las familias mediante carta. El alumnado que no fue autorizado por sus padres o tutores legales quedó excluido de la investigación.

La prueba fue aplicada por un único entrevistador a todos los alumnos, contactando con los tutores e involucrándose en la vida de cada centro durante su estancia. Los alumnos de seis y siete años fueron entrevistados fuera del aula de forma individual, permitiendo la no interrupción de la dinámica grupo-clase y evitar que los compañeros escuchasen las respuestas, favoreciendo a su vez, la expresión y espontaneidad del alumnado. El entrevistador le mostraba unas viñetas alusivas a cada una de las situaciones de victimización al mismo tiempo que se le hacían las preguntas, y transcribía sus respuestas al formato papel. Aunque este tipo de procedimiento de entrevista individual es más

laborioso y lento, permite centrar la atención del alumnado, minimizando la dificultad que genera la cumplimentación de cuestionarios para los escolares que no tienen destrezas y pleno dominio en la lectoescritura.

En cambio, los alumnos de ocho a 11 años contestaron a la misma entrevista en formato cuestionario con dibujos alusivos a cada uno de los tipos de agresión estudiados. Con estos dibujos se les facilitó la comprensión de las instrucciones y una representación gráfica de cada uno de los episodios de victimización, asegurándose que todos los alumnos entendían las preguntas y que cumplimentaban de forma individualizada todos los ítems del cuestionario.

La atribución emocional adjudicada, en los diferentes tipos de maltrato entre iguales (agresión física directa, agresión verbal y agresión relacional directa e indirecta), la hemos agrupados en: emociones primarias o básicas (tristeza, alegría, enfado/ira, sorpresa, miedo y asco) y emociones sociomorales (vergüenza, culpa, indiferencia y orgulloso). También se les ha preguntado los sentimientos que tendrían si estuviesen en el lugar de las víctimas y las razones que los generarían. Considerando que los escolares han realizado una evaluación moral influenciada por factores motivacionales (si ellos se consideraban agresores, víctimas o no implicados) en cada una de las manifestaciones de maltrato escolar, la asignación de emociones a la víctima sería diferente.

Modelo y procedimiento de codificación y preparación del análisis

Las fases del análisis están basadas en la teoría fundamentada (Grounded Theory) tal y como es propuesta por Strauss y Corbin (1998): realizándose un análisis descriptivo de la información obtenida en las preguntas relacionadas con las razones aportadas ante las situaciones de sentirse víctimas en las diferentes manifestaciones de maltrato escolar. Los pasos seguidos en el análisis cualitativo se recogen en el segundo estudio (pp.59-60). Las

familias de códigos que se han establecido para este estudio son: valores éticos, relaciones positivas, conflicto interpersonal, conflicto intergrupalo, discriminación social, y valores no éticos.

En la etapa de categorías principales relacionadas con los razonamientos de los alumnos se han agrupado en: *razonamientos egocéntricos* (justificaciones de la víctima de haber provocado el conflicto o de defenderse), *razonamientos referentes a valores éticos* (en los que se valora la empatía con el sufrimiento de la víctima, se ignora las provocaciones, la amistad, la aceptación de las personas, los valores morales o éticos, las consecuencias de las conductas reprobables...), *razonamientos referente a las normas del grupo no morales* (no le dejan jugar, por las reglas establecidas de juego) y *razonamiento referente al dolor de la víctima* (al difundir rumores, por el comportamiento de los otros, al ser rechazado o aislado...). Para garantizar el rigor y la validez de la investigación, de suma importancia en los estudios cualitativos (Suárez, Del Moral & González, 2013), se han utilizado las medidas descritas en la (p. 61) del segundo estudio.

El análisis de las atribuciones de las emociones (primarias, socioemocionales) y los sentimientos generados al asumir el rol de víctima se ha obtenido mediante un traspaso de la información al paquete informático SPSS versión 20.0, descartando aquellos cuestionarios de los alumnos que no se habían implicado como agresores o como víctimas en alguna de las manifestaciones de victimización. Se utilizaron tablas de contingencia teniendo en cuenta el estadístico chi-cuadrado y los residuos tipificados corregidos para establecer comparativas entre variables categóricas. El nivel de significatividad adoptado fue de .05

Análisis de datos para la configuración de los roles

La asignación de los escolares se realizó en dos grupos: implicados en agresión (utilizan uno o varios tipos de agresión), víctimas (manifiestan que son victimizados), excluyendo a los alumnos que no se manifiestan en implicación y /o victimización. La contestación a la pregunta: *¿Tú lo has hecho alguna vez? Sí*, nos ha permitido contabilizar la frecuencia de los que han utilizado la agresión hacia sus iguales y la contestación a la misma pregunta con la respuesta *no* para registrar los no implicados en agresión. Con la misma técnica se ha procedido al recuento de las siguientes preguntas: *¿A ti te lo han hecho alguna vez? Sí*, para las víctimas y *no* para los no implicados. La atribución de emociones básicas y morales realizada se ha contabilizado mediante el recuento de las mismas (para cada tipo de victimización, solo se podía asignar una emoción básica y una moral). Los sentimientos generados si estuviesen en el lugar de la víctima se han contabilizado mediante el recuento de la pregunta: *¿Cómo te sentirías tú si fueses ese niño? Culpable, contento contigo mismo, indiferente o avergonzado ¿por qué?* (para conocer los razonamientos que justifican sus sentimientos).

La concordancia entre codificadores ha seguido el proceso descrito en la (pp. 63-64) del segundo estudio. El Coeficiente kappa de Fleiss obtenido para estas categorías es de .75 para un grupo de categorías (*valores no éticos, discriminación social, conflicto interpersonal y conflicto intergrupalo*) y un Coeficiente kappa de Fleiss de .834 para las categorías (*valores éticos y relaciones positivas*), lo que indica que se alcanza un nivel de acuerdo bueno una vez corregido (Fleiss, Lewin, & Cho Paik, 2003) dejando al azar el 25% en un grupo de categorías y en otro el 17% de las definiciones de las categorías. La asignación de respuestas que alcanzaron porcentajes inferiores, o bien, se clasificaron como mal asignado o dudoso, fueron sometidas de nuevo al juicio de los expertos,

solicitando de ellos, una nueva asignación. Realizadas las modificaciones, los jueces realizaron una nueva valoración, llegándose al consenso del 100%.

Consensuadas todas las categorías y sus definiciones, el grupo de expertos valoró la asignación de las respuestas de los alumnos a las categorías establecidas, realizando el mismo proceso, descrito anteriormente. En esta valoración la concordancia entre los jueces, da un coeficiente kappa de Fleiss de .699 y un coeficiente kappa de Cohen .697 lo que indica que se alcanza un nivel de acuerdo bueno una vez corregido. *La triangulación de investigadores* siguió el proceso seguido en la (pp. 68-69) del segundo estudio.

3.3.3. Resultados

De las 1150 entrevistas–cuestionarios realizados en Educación Primaria, un 83.8% reconoce que está implicado en el maltrato escolar en alguna de las manifestaciones de victimización y un 16.2% manifiesta que no está involucrado. De los alumnos implicados hay un 28.2% del alumnado que han protagonizado situaciones de agresión relacional directa, un 30.3% que agreden físicamente a sus compañeros, un 36,0% utilizan la agresión relacional indirecta y un 46.2% que han agredido verbalmente a sus iguales. El número de víctimas es de 64.5% en agresión relacional directa, 65.4 % en agresión física directa, 66.7% en agresión relacional indirecta y 74.4% en agresión verbal directa.

3.3.3.1. Atribución emocional de los procesos de victimización del bullying

Los alumnos implicados directamente en el fenómeno bullying en sus diferentes manifestaciones tienen la capacidad de reconocer las expresiones faciales de las víctimas y atribuirle alguna de las emociones básicas (tristeza, alegría, asco, ira, miedo y sorpresa). Dependiendo del rol (agresor, víctima) asumido por los participantes en alguna de las manifestaciones violentas, la atribución emocional cambiará. Con el perfil de los agresores,

las emociones básicas que estos atribuyen con mayor frecuencia a las víctimas, son la tristeza seguida del enfado/ira y del asco. Las otras tres emociones de alegría, sorpresa y miedo obtienen frecuencias pequeñas a excepción de esta última en la agresión física. La mayor significatividad está en la emoción de ira en la agresión física, $\chi^2(5, 964) = 25.06, p < .01$, el asco y la ira tanto en la agresión relación indirecta, $\chi^2(5, 964) = 14.422, p = .012$ como en la agresión verbal directa, $\chi^2(5, 964) = 63.67, p < .01$ (ver tabla 2).

Tabla 2

Atribución emocional de los agresores en los diferentes tipos de maltrato

	alegría	tristeza	miedo	sorpresa	asco	ira
ARD	1.5% (n = 4)	80.1% (n = 218)	1.5% (n = 4)	1.1% (n = 3)	2.2%* (n = 6)	13.6% (n = 37)
AFD	1.7% (n = 5)	37.0% (n = 108)	22.6% (n = 66)	1.7% (n = 5)	3.8% (n = 11)	33.2%** (n = 97)
ARI	1.2% (n = 4)	55.6% (n = 193)	6.9% (n = 24)	2.9% (n = 10)	8.1%** (n = 28)	25.3%* (n = 88)
AVD	1.3% (n = 6)	46.1% (n = 205)	3.6% (n = 16)	3.4% (n = 15)	7.4%** (n = 33)	38.2%** (n = 170)

Nota: *Residuos tipificados corregidos ≥ 1.96 . **Residuos tipificados corregidos ≥ 2.58 .ARD = relacional directa; AFD = física directa; AVD = verbal directa; ARI= relacional indirecta

Cuando los participantes asumen el rol de víctimas la atribución emocional con mayor frecuencia es la tristeza en las cuatro manifestaciones, aunque la mayor frecuencia está en la agresión relacional directa que presenta una diferencia de 20 puntos porcentuales con la agresión relacional indirecta. El miedo adquiere la frecuencia más alta en la agresión física, el asco en la agresión relacional indirecta y la ira en la agresión verbal directa. La mayor significatividad está en la emoción de ira tanto en la agresión relacional directa, $\chi^2(5, 964) = 10.232, p = .059$, como en la agresión verbal directa, $\chi^2(5, 964) = 21.307, p < .01$ (ver tabla 3).

Tabla 3

Atribución emocional de las víctimas en los diferentes tipos de maltrato

	alegría	tristeza	miedo	sorpresa	asco	ira
ARD	0.8% (n = 5)	80.1% (n = 499)	2.1% (n = 13)	1.0% (n = 6)	1.4% (n = 9)	14.6%* (n = 91)
AFD	1.1% (n = 7)	43.2% (n = 272)	25.6% (n = 161)	1.1% (n = 7)	2.7% (n = 17)	26.3% (n = 166)
ARI	1.4% (n = 9)	62.1% (n = 399)	6.8% (n = 44)	2.5% (n = 16)	6.2% (n = 40)	21.0% (n = 135)
AVD	0.7% (n = 5)	53.1% (n = 381)	5.2% (n = 37)	3.3% (n = 24)	5.3% (n = 38)	32.4%** (n = 232)

Nota: *Residuos tipificados corregidos ≥ 1.96 . **Residuos tipificados corregidos ≥ 2.58 .ARD = relacional directa; AFD = física directa; AVD = verbal directa; ARI= relacional indirecta

Al igual que las emociones básicas, los participantes de nuestra investigación poseen un conocimiento sobre los valores morales y las normas sociales de su cultura y del grupo de iguales, permitiéndoles emitir un juicio de valor sobre las emociones sociomorales de culpa, vergüenza, orgullo e indiferencia que experimentan los alumnos victimizados cuando son agredidas. A este respecto cuando el participante asume el rol de agresor la atribución emocional de mayor frecuencia en cada una de las manifestaciones de violencia es la vergüenza, seguida de la culpa. En la agresión relacional directa no hay emociones significativas, en la agresión física es la indiferencia, $\chi^2(3, 964) = 14.747$, $p < .01$, en la agresión relacional indirecta la indiferencia y el orgullo, $\chi^2(3, 964) = 13.916$, $p < .01$, y en la agresión verbal la indiferencia, $\chi^2(3, 964) = 34.344$, $p < .01$ (ver tabla 4).

Tabla 4

Atribución emocional moral del agresor en los diferentes tipos de maltrato

	vergüenza	culpa	indiferencia	orgullo
ARD	33.5% (n = 91)	33.8% (n = 92)	29.0% (n = 79)	3.7% (n = 10)
AFD	37.3% (n = 109)	37.3% (n = 109)	22.3%** (n = 65)	3.1% (n = 9)
ARI	43.5% (n = 151)	27.1% (n = 94)	25.7%* (n = 89)	3.7% (n = 13)
AVD	40.7% (n = 181)	30.3% (n = 135)	26.3%** (n = 117)	2.7%** (n = 12)

Nota: *Residuos tipificados corregidos ≥ 1.96 . **Residuos tipificados corregidos ≥ 2.58 .ARD = relacional directa; AFD = física directa; AVD = verbal directa; ARI = relacional indirecta

La atribución emocional de los alumnos y alumnas víctimas registra mayores frecuencias en las emociones de vergüenza y culpa en todos los tipos de maltrato. La indiferencia es más frecuente en las víctimas de la agresión relacional directa. No hay significatividad en ninguna de las emociones morales (ver tabla 5).

Tabla 5

Atribución moral del rol de víctima en las formas de manifestación

	vergüenza	culpa	indiferencia	orgullo
ARD	40.9% (n = 255)	30.5% (n = 190)	26.8% (n = 167)	1.8% (n = 11)
AFD	43,5% (n = 274)	37,0% (n = 233)	17,5% (n = 110)	2,0% (n = 13)
ARI	52,7% (n = 339)	24,9% (n = 160)	19,9% (n = 128)	2,5% (n = 16)
AVD	48,0% (n = 344)	29,7% (n = 213)	21,0% (n = 151)	1,3% (n = 9)

Nota: *Residuos tipificados corregidos ≥ 1.96 . **Residuos tipificados corregidos ≥ 2.58 .ARD = relacional directa; AFD = física directa; AVD = verbal directa; ARI = relacional indirecta

Atribución emocional según el ciclo escolar

En el análisis de las atribuciones que realizan los niños y niñas en función del ciclo educativo hemos utilizado la chi-cuadrado de Pearson acompañada del estadístico de Fisher exacto al existir casillas con frecuencias esperadas inferiores a 5. En la agresión relacional directa, la expresión facial que perciben como más frecuente en los alumnos implicados en victimización es la tristeza, registrando más significatividad en el primer ciclo (91.4%). En los otros ciclos va disminuyendo a medida que crece la edad, ampliándose la frecuencia del miedo en el tercer ciclo. Hay emociones que no son reconocidas como el asco en el primer ciclo y la sorpresa en el segundo ciclo, $\chi^2(10, 964) = 37.363, p < .01$ (ver tabla 6).

Tabla 6

Atribución de las emociones primarias del ciclo en la agresión relacional directa

	alegría	tristeza	miedo	sorpresa	asco	ira
1º ciclo	1.1% (n = 3)	91.5% ** (n = 245)	0.7% (n = 2)	0,7% (n = 2)	0% (n = 0)	6% (n = 16)
2º ciclo	0.9% (n = 3)	80.3% (n = 261)	3,1%* (n = 10)	0% (n = 0)	0.6% (n = 2)	15.1% (n = 49)
3º ciclo	0.9% (n = 3)	78.4% (n = 291)	1.1% (n = 4)	1.3% (n = 5)	2.4% ** (n = 9)	15.9%* (n = 59)

*Nota:**Residuos tipificados corregidos ≥ 1.96 . **Residuos tipificados corregidos ≥ 2.58 .

En la agresión física la emoción que perciben con mayor frecuencia en el primer ciclo es la tristeza, el miedo y la ira, decreciendo en el orden en el que se mencionan. En el segundo ciclo predominan la tristeza, ira y el miedo, aunque también aparece el asco como significativa. En el tercer ciclo aumenta la significatividad del miedo y de la ira, $\chi^2(10, 964) = 68.971, p < .01$ (ver tabla 7).

Tabla 7

Atribución de las emociones primarias del ciclo en la agresión física

	alegría	tristeza	miedo	sorpresa	asco	ira
1º ciclo	0% (n = 3)	58.6% ** (n = 157)	26.9% (n = 72)	0.7% (n = 2)	1.1% (n = 3)	12.7% (n = 34)
2º ciclo	1.5% (n = 5)	46.8% (n = 152)	18.5 % (n = 60)	1.8% (n = 6)	4.0%* (n = 13)	27.4% (n = 89)
3º ciclo	1.1% (n = 4)	33.2% (n = 123)	31% ** (n = 115)	1.6% (n = 6)	2.4% (n = 9)	30.7% ** (n = 114)

*Nota:**Residuos tipificados corregidos ≥ 1.96 . **Residuos tipificados corregidos ≥ 2.58 .

En la agresión relacional indirecta la emoción más significativa es la tristeza seguida de la ira y del miedo en los tres ciclos, aunque la tristeza disminuye con la edad y la ira aumenta. En el primer ciclo la emoción más significativa es la tristeza, en el segundo ciclo hay tres emociones significativas, la alegría, la tristeza (con mayor frecuencia) y el asco que aumenta al disminuir la frecuencia del miedo. En el tercer ciclo la mayor significatividad está en la ira y el asco, $\chi^2(10, 964) = 55.798, p < .01$ (ver tabla 8).

Tabla 8

Atribución de las emociones primarias del ciclo en la agresión relacional indirecta

	alegría	tristeza	miedo	sorpresa	asco	ira
1º ciclo	0.8% (n = 2)	68.7%** (n = 184)	10.4%** (n = 28)	2.6% (n = 7)	1.1% (n = 3)	16.4% (n = 44)
2º ciclo	2.5%** (n = 8)	67.4 %* (n = 219)	4.6 % (n = 15)	1.5% (n = 5)	6.5 %* (n = 21)	17.5% (n = 57)
3º ciclo	0.3% (n = 1)	52.9% (n = 196)	6.7% (n = 25)	3.8% (n = 14)	7.5%* (n = 28)	28.8%** (n = 107)

Nota: *Residuos tipificados corregidos ≥ 1.96 . **Residuos tipificados corregidos ≥ 2.58 .

En la agresión verbal, la tristeza es significativa en el primer ciclo alcanzando la frecuencia más alta seguida de la ira. En el segundo ciclo la frecuencia de la tristeza disminuye y aumenta la ira y el asco de los victimizados. En el tercer ciclo la mayor significatividad está en el asco y la ira que alcanza la misma frecuencia que la tristeza, $\chi^2(10, 964) = 121.891, p < .01$ (ver tabla 9).

Tabla 9

Atribución de las emociones primarias del ciclo en la agresión verbal

	alegría	tristeza	miedo	sorpresa	asco	ira
1º ciclo	0.% (n = 0)	77.2%** (n = 207)	7.5% (n = 20)	2.6% (n = 7)	0% (n = 0)	12.7% (n = 34)
2º ciclo	1.2% (n = 4)	57.6 % (n = 187)	5.8% (n = 19)	2.2% (n = 7)	5.5 % (n = 18)	27.7% (n = 90)
3º ciclo	0.8% (n = 3)	42.0% (n = 156)	3.2% (n = 12)	4.6% (n = 17)	7.4%** (n = 27)	42.0%** (n = 156)

Nota: *Residuos tipificados corregidos ≥ 1.96 . **Residuos tipificados corregidos ≥ 2.58 .

Siguiendo con esta línea en el análisis de las emociones sociomorales, se presenta su influencia y variabilidad en cada uno de los ciclos educativos. En la agresión relacional directa la atribución más significativa de los alumnos del primer ciclo es la vergüenza seguida de indiferencia y de la culpa. En el segundo ciclo la distribución es similar para la vergüenza, culpa e indiferencia, apareciendo algunos registros de orgullo. En el tercer ciclo las frecuencias más significativas están en la culpa y el orgullo, $\chi^2(6, 964) = 73.206, p < .01$ (ver tabla 10).

Tabla 10

Atribución moral del ciclo en la agresión relacional directa

	vergüenza	culpa	indiferencia	orgullo
1º ciclo	57.1%** (n = 153)	13.8% (n = 37)	28.7% (n = 77)	0.4% (n = 1)
2º ciclo	32.0% (n = 104)	33.8%* (n = 110)	31.4%* (n = 102)	2.8% (n = 9)
3º ciclo	35.8% (n = 133)	37.2%** (n = 138)	22.4% (n = 83)	4.6%** (n = 17)

*Nota:**Residuos tipificados corregidos ≥ 1.96 . **Residuos tipificados corregidos ≥ 2.58 .

En la agresión física directa el alumnado del primer ciclo percibe que las víctimas experimentan vergüenza cuando son agredidas físicamente, culpa e indiferencia. En el segundo ciclo disminuye la vergüenza para aumentar la culpa y el orgullo. La distribución de las frecuencias en el tercer ciclo es similar al segundo ciclo, siendo más significativas la culpa y el orgullo, $\chi^2(6, 964) = 60.957, p < .01$ (ver tabla 11).

Tabla 11

Atribución moral del ciclo en la agresión física directa

	vergüenza	culpa	indiferencia	orgullo
1º ciclo	63.4%** (n = 170)	20.1% (n = 54)	16.1% (n = 43)	0.4% (n = 1)
2º ciclo	38.8% (n = 126)	42.2%** (n = 137)	16.0%* (n = 52)	3.0% (n = 10)
3º ciclo	37.2% (n = 138)	42%** (n = 156)	17.3% (n = 64)	3.5%** (n = 13)

*Nota:**Residuos tipificados corregidos ≥ 1.96 . **Residuos tipificados corregidos ≥ 2.58 .

En la agresión relacional indirecta la atribución que realiza el alumnado en el primer ciclo de primaria tiene significatividad para la vergüenza, obteniendo la frecuencia más alta de todos los ciclos. Las otras emociones se distribuyen de forma parecida para todos los ciclos, a excepción de la culpa que aumenta progresivamente, al aumentar la edad del alumnado, consiguiendo significatividad en el tercer ciclo, $\chi^2(6, 964) = 19.144, p < .01$ (ver tabla 12).

Tabla 12

Atribución moral del ciclo en la agresión relacional indirecta

	vergüenza	culpa	indiferencia	orgullo
1º ciclo	60.8% ** (n = 163)	16.4% (n = 44)	20.2% (n = 54)	2.6% (n = 7)
2º ciclo	48.5% (n = 158)	26.5% (n = 86)	22.5% (n = 73)	2.5% (n = 8)
3º ciclo	46.1% (n = 171)	29.6% ** (n = 110)	21.3% (n = 79)	3.0% (n = 11)

*Nota:**Residuos tipificados corregidos ≥ 1.96 . **Residuos tipificados corregidos ≥ 2.58 .

En la agresión verbal la culpa aumentan al cambiar de un ciclo menor a mayor, en cambio el proceso se invierte con la vergüenza, siendo significativa en el primer ciclo. La indiferencia es mayor en el 3º ciclo que en los otros dos, $\chi^2(6, 964) = 29.302, p < .01$ (ver tabla 13).

Tabla 13

Atribución moral del ciclo en la agresión verbal

	vergüenza	culpa	indiferencia	orgullo
1º ciclo	62.7% ** (n = 168)	22.0% (n = 59)	14.2% (n = 38)	1.1% (n = 3)
2º ciclo	44.7% (n = 145)	32.0% (n = 104)	21.8% (n = 71)	1.5% (n = 5)
3º ciclo	42.3% (n = 157)	33.2% (n = 123)	22.6% (n = 84)	1.9% (n = 7)

*Nota:**Residuos tipificados corregidos ≥ 1.96 . **Residuos tipificados corregidos ≥ 2.58 .

Atribución emocional asociada al género

La distribución en frecuencias de las emociones básicas es dispar, concentrándose principalmente en una o dos emociones, siendo la frecuencia de las otras muy pequeña, por ello hemos utilizado la chi-cuadrado de Pearson acompañada del estadístico de Fisher exacto al existir casillas con frecuencias esperadas inferiores a 5. Por tanto, en la agresión relacional directa, los niños y las niñas de primaria otorgan a las expresiones faciales que ellos perciben en los sujetos victimizados la mayor frecuencia a la tristeza (79.8% en niños

y 85.9% niñas), consiguiendo 6 puntos porcentuales de diferencia entre niños y niñas. La única emoción significativa en los niños es la ira y en las niñas la tristeza. $X^2(5, 964) = 11.164, p = .040$ (ver tabla 14).

Tabla 14

Atribución de las emociones primarias de género en la agresión relacional directa

	alegría	tristeza	miedo	sorpresa	asco	ira
niño	0.8% (n = 4)	79.8% (n = 408)	1.7% (n = 9)	0.4% (n = 2)	1.4% (n = 7)	15.9%** (n = 81)
niña	1.1% (n = 5)	85.9%** (n = 389)	1.5% (n = 7)	1.1% (n = 5)	0.9% (n = 4)	9.5% (n = 43)

*Nota:**Residuos tipificados corregidos ≥ 1.96 . **Residuos tipificados corregidos ≥ 2.58 .

La atribución que realizan los niños y las niñas en la agresión física viene marcada por el miedo (23.5% niños frente al 28% niñas) que siente los niños y niñas maltratados y la tristeza (41.3% niños y niñas 48.8%). La emoción más significativa en los niños es la ira y en las niñas la tristeza $\chi^2(5, 964) = 17.199, p < .01$ (ver tabla 15).

Tabla 15

Atribución de las emociones primarias de género en la agresión física directa

	alegría	tristeza	miedo	sorpresa	asco	ira
niño	1.0% (n = 5)	41.3% (n = 211)	23.5% (n = 120)	1.8% (n = 9)	2.9% (n = 15)	29.5%** (n = 151)
niña	0.9% (n = 4)	48.8%** (n = 221)	28% (n = 127)	1.1% (n = 5)	2.2% (n = 10)	19.0% (n = 86)

*Nota:**Residuos tipificados corregidos ≥ 1.96 . **Residuos tipificados corregidos ≥ 2.58 .

La expresión facial de tristeza e ira son las atribuciones más frecuentes que perciben los niños y niñas en la agresión relación indirecta. Los niños observan en las víctimas expresión de miedo con más frecuencia que las niñas. Las niñas no presentan emociones significativas, $\chi^2(5, 964) = 9.447, p = .093$ (ver tabla 16).

Tabla 16

Atribución de emociones primarias de género en la agresión relacional indirecta

	alegría	tristeza	miedo	sorpresa	asco	ira
niño	1.6% (n = 8)	59.3% (n = 303)	9.0%* (n = 46)	2.7% (n = 14)	5.9% (n = 30)	21.5% (n = 110)
niña	0.7% (n = 3)	65.3% (n = 296)	4.9% (n = 22)	2.6% (n = 12)	4.9% (n = 22)	21.6% (n = 98)

*Nota:**Residuos tipificados corregidos ≥ 1.96 . **Residuos tipificados corregidos ≥ 2.58 .

La tristeza y la ira son las atribuciones más frecuentes en la agresión verbal que realizan a nivel de género en relación a las emociones primarias, no existiendo significatividad en alguna de ellas (ver tabla 17).

Tabla 17

Atribución de emociones primarias de género en la agresión verbal directa

	alegría	tristeza	miedo	sorpresa	asco	ira
niño	0.9% (n = 4)	57.3% (n = 293)	5.3% (n = 27)	2.9% (n = 15)	4.1% (n = 21)	29.5% (n = 151)
niña	0.7% (n = 3)	56.7% (n = 257)	5.3% (n = 24)	3.5% (n = 16)	5.3% (n = 24)	28.5% (n = 129)

*Nota:**Residuos tipificados corregidos ≥ 1.96 . **Residuos tipificados corregidos ≥ 2.58 .

La percepción y atribución de las emociones sociomorales registra frecuencias más homogéneas que las emociones básicas o primarias, principalmente la vergüenza, culpa e indiferencia. En la agresión relacional directa los niños perciben más vergüenza (42.3%) e indiferencia (30.1%) que las niñas. Estas atribuyen más culpa a la víctima que los niños. La emoción con más significatividad es la culpa en las niñas e indiferencia en los niños, $\chi^2(3,964) = 14.386, p < .01$ (ver tabla 18)

Tabla 18

Atribución moral de género en la agresión relacional directa

	vergüenza	culpa	indiferencia	orgullo
Niño	42.3% (n = 216)	24.5% (n = 125)	30.1%* (n = 154)	3.1% (n = 16)
Niña	38.4% (n = 174)	35.3%** (n = 160)	23.8% (n = 108)	2.5% (n = 11)

*Nota:**Residuos tipificados corregidos ≥ 1.96 . **Residuos tipificados corregidos ≥ 2.58 .

Los niños atribuyen mayor vergüenza (48.7%) a la víctima que las niñas (40.8%), en cambio las niñas (41.6%) perciben que las víctimas se sienten culpables de lo que les ocurre con mayor frecuencia que los niños (30.9%). El que la víctima se sienta indiferente es percibido por ambos sexos con similitud de frecuencia, al igual que el orgullo, $\chi^2(3, 964) = 12.202, p < .01$ (ver tabla 19).

Tabla 19

Atribución moral de género en la agresión física directa

	vergüenza	culpa	indiferencia	orgullo
Niño	48.7% (n = 249)	30.9% (n = 158)	17.6 %* (n = 90)	2.8% (n = 14)
Niña	40.8% (n = 185)	41.7%** (n = 189)	15.3% (n = 69)	2.2% (n = 10)

*Nota:**Residuos tipificados corregidos ≥ 1.96 . **Residuos tipificados corregidos ≥ 2.58 .

En la agresión relacional indirecta las frecuencias de vergüenza que las niños y niñas atribuyen a las víctimas son muy similares, en cambio, las niñas perciben que en los procesos de victimización las personas agredidas se sienten culpables en un (28.9%) y los niños perciben que las víctimas son indiferentes a la victimización. El orgullo se percibe poco frecuente en ambos sexos, $\chi^2(3, 964) = 9.57, p < .01$ (ver tabla 20).

Tabla 20

Atribución moral a nivel de género en la agresión relacional indirecta

	vergüenza	culpa	indiferencia	orgullo
Niño	51.9% (n = 265)	21.3% (n = 109)	23.5 % (n = 120)	3.3% (n = 17)
Niña	50.1% (n = 227)	28.9%* (n = 131)	19.0% (n = 86)	2.0% (n = 9)

*Nota:**Residuos tipificados corregidos ≥ 1.96 . **Residuos tipificados corregidos ≥ 2.58

En la agresión verbal los niños atribuyen más vergüenza (50.5%) e indiferencia (21.3%) a la víctima y las niñas mayor culpa, que constituye la frecuencia más significativa, $\chi^2(3, 964) = 7.076, p < .01$ (ver tabla 21).

Tabla 21

Atribución moral a nivel de género en la agresión verbal

	vergüenza	culpa	indiferencia	orgullo
Niño	50,5% (n = 258)	26.2% (n = 134)	21.3% (n = 109)	2.0% (n = 10)
Niña	46.8% (n = 212)	33.6%* (n = 152)	18.5% (n = 84)	1.1% (n = 5)

Nota: *Residuos tipificados corregidos ≥ 1.96 . **Residuos tipificados corregidos ≥ 2.58 .

Por tanto, los niños de primaria manifiestan que las víctimas en los diferentes tipos de agresiones, experimentan vergüenza, seguido de indiferencia y orgullo.

3.3.3.2. Valoración moral y emociones relacionadas con la victimización

Las emociones que los implicados en el maltrato se atribuyen a sí mismos si estuviesen en el papel de las víctimas, varía en función del tipo de agresividad utilizada.

Tipos de agresividad y atribución de emociones

En general se sienten poco orgullosos de su actuación, predominando el sentimiento de vergüenza e indiferencia. El sentimiento de culpa aumenta su frecuencia en la agresión física directa. La indiferencia alcanza la mayor significatividad en todas las manifestaciones de victimización.

Cuando las víctimas expresan sus propios sentimientos, se observa que la culpa aumenta en la agresión física, decreciendo el sentimiento de indiferencia. Aunque la vergüenza alcanza frecuencias altas en todos los tipos de agresión, sobresale en la agresión relacional indirecta. Solo hay significatividad en el orgullo en la agresión relacional directa y en la indiferencia en la agresión física y verbal (ver figura 1 y figura 2)

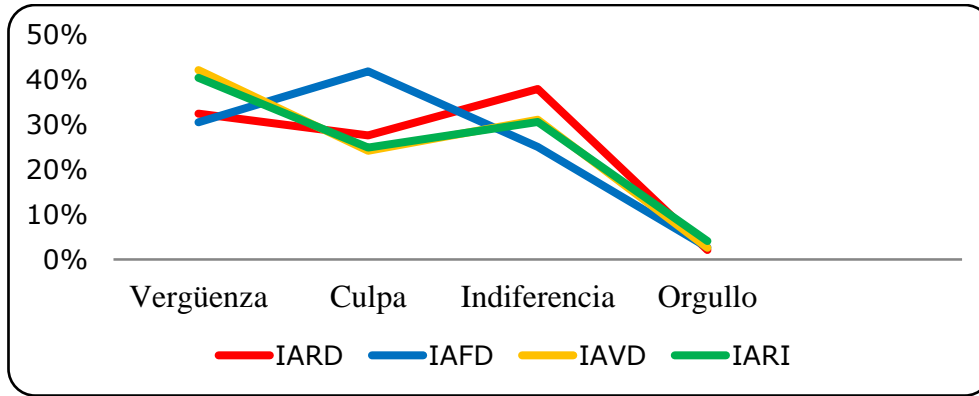


Figura 1. Tipos de victimización y atribución de implicados en agresión

Nota: IARD = Atribuc. implicado agresión relacional directa, IAFD = Atribuc. implicado agresión física directa; IARI = atribuc. implicado agresión relacional indirecta. IAVD = Atribuc. implicado agresión verbal directa

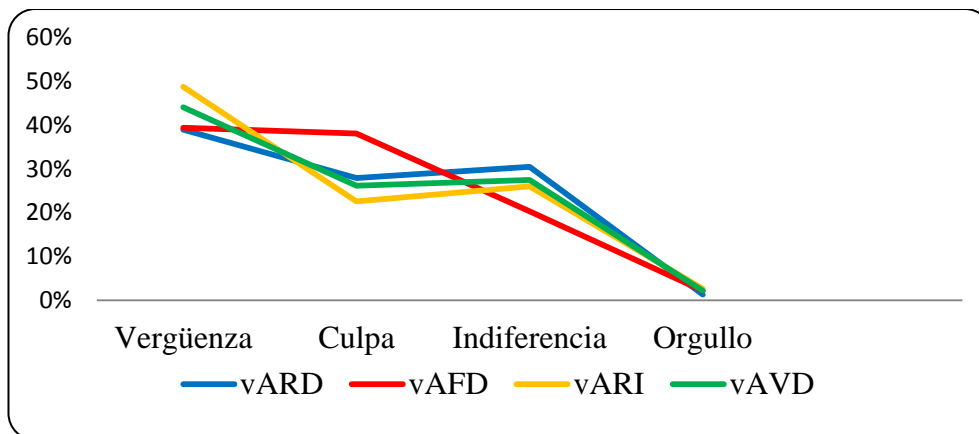


Figura 2. Atribución de emociones de las víctimas en los tipos de agresión

Nota: vARD = Atribuc. víctima agresión relacional directa, vAFD = Atribuc. víctima agresión física directa; vARI = atribuc. víctima agresión relacional indirecta. vAVD = Atribuc. víctima agresión verbal directa

Atribución de emociones en el ciclo

En la agresión relacional directa los alumnos del primer ciclo destacan como principal emoción la vergüenza (54.9%), en el segundo y tercer ciclo la culpa (33.8%) y (31.8%) es superior al primer ciclo, $\chi^2(6, 964) = 51.166, p < .01$ (ver figura 3)

En la agresión física el sentimiento más significativo es la vergüenza (56.7%) en el primer ciclo y la culpa (42.2%) en el tercer ciclo, $\chi^2(6, 964) = 40.963, p < .01$ (ver figura 4)

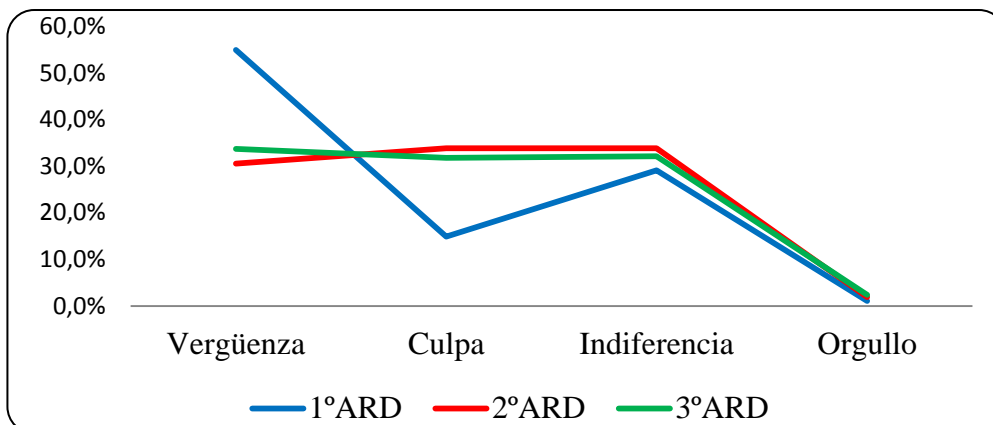


Figura 3. Atribución de emociones en agresión relacional directa de ciclo

Nota: 1°ARD = Atribuc. 1° ciclo de agresión relacional directa, 2°ARD = Atribuc. 2° ciclo de agresión relacional directa. 3°ARD = Atribuc. 3° ciclo de agresión relacional directa.

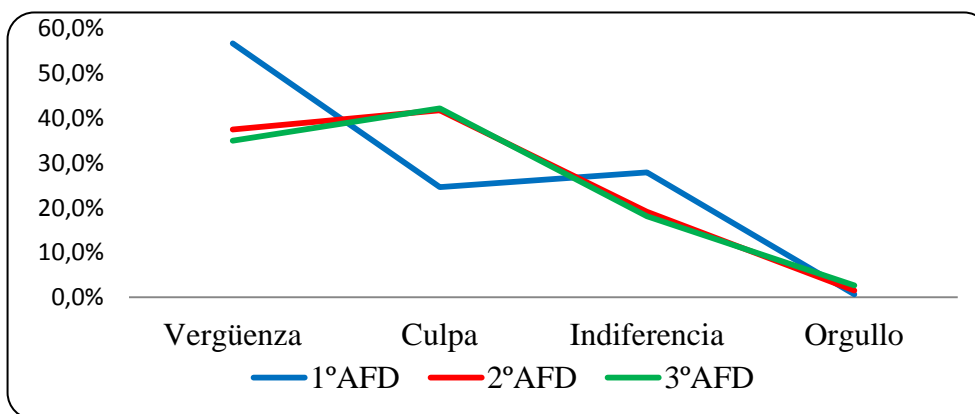


Figura 4. Atribución de emociones en agresión física por ciclos

Nota: 1°AFD = Atribuc. 1° ciclo de agresión física directa, 2°AFD = Atribuc. 2° ciclo de agresión física directa. 3°AFD = Atribuc. 3° ciclo de agresión física directa.

En la agresión relacional indirecta es significativa la vergüenza (67.2%) para el primer ciclo. No hay puntuaciones significativas en el segundo. En el tercer ciclo la indiferencia es significativa (28.8%). Todas las frecuencias de ambos ciclos son muy similares $\chi^2(6, 964) = 47.102 p < .01$ (ver figura 5)

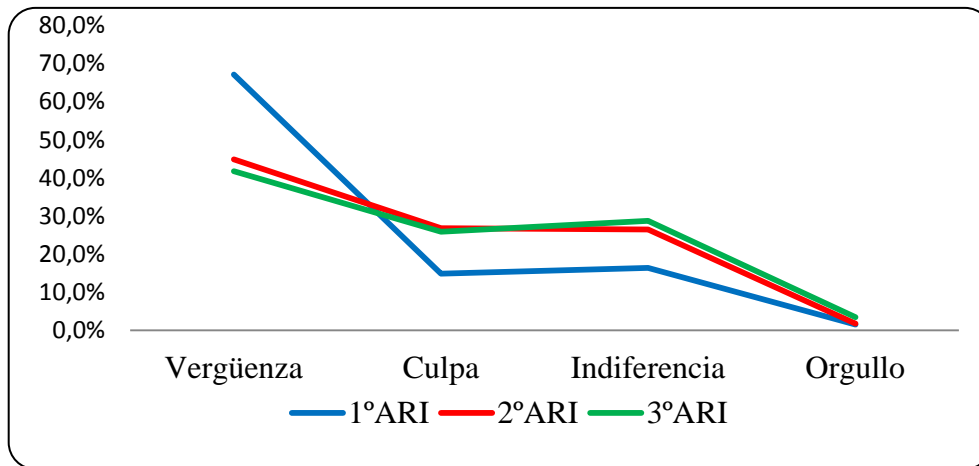


Figura 5. Atribución de emociones en agresión relacional indirecta por ciclos

Nota: 1°ARI = Atribuc. 1° ciclo de agresión relac. indirecta, 2°ARI = Atribuc. 2° ciclo de agresión relac. indirecta. 3°ARI = Atribuc. 3° ciclo de agresión relac. indirecta.

En la agresión verbal la vergüenza (59.3%) es significativa para el primer ciclo, en el segundo ciclo no presenta significatividad ninguno de los sentimientos y en el tercer ciclo el sentimiento que más prevalece es la vergüenza, seguido de la culpa, sin embargo el de mayor significatividad es la indiferencia (29.4%) y el orgullo (4.3%), $\chi^2 (6, 964) = 37.686$ $p < .01$ (ver figura 6).

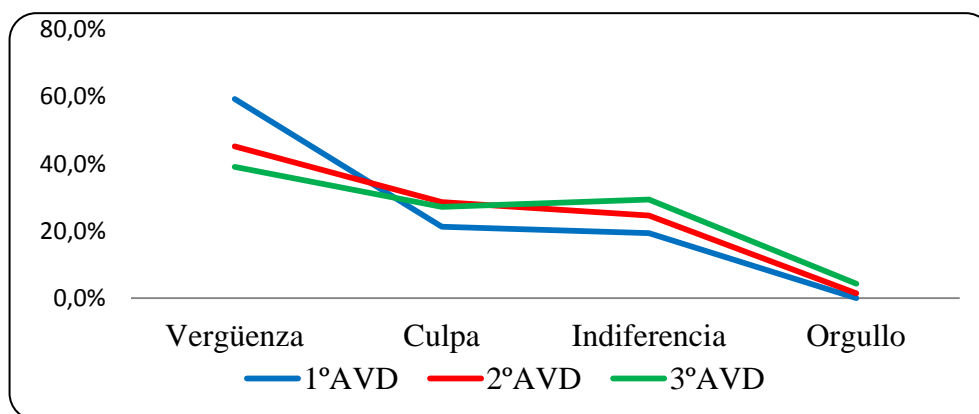


Figura 6. Atribución de sentimientos en agresión verbal por ciclos

Nota: 1°AVD = Atribuc. 1° ciclo de agresión verbal directa, 2°AVD = Atribuc. 2° ciclo de agresión verbal directa. 3°AVD = Atribuc. 3° ciclo de agresión verbal directa.

Atribución de emociones según el género

Al analizar la diferencia de emociones que se atribuyen a nivel de género en las diferentes manifestaciones se observa que en los niños predomina la vergüenza y la indiferencia en la agresión relacional directa. Las niñas atribuyen más emociones de culpa que los niños en todas los tipos de manifestaciones y la frecuencia de indiferencia es menor que los chicos exceptuando en la agresión relacional indirecta. El orgullo obtiene frecuencias poco significativas tanto en los chicos como en las chicas.

En la agresión relacional directa es significativa la indiferencia para los niños (37.4%) y para las niñas la culpa (36.0%), $\chi^2(3, 964) = 32.080, p < .01$. En la agresión física es significativa la indiferencia (20.7%) y el orgullo (2.5%) para los niños $\chi^2(3, 964) = 8.671, p < .01$. En la agresión relacional indirecta es significativa el orgullo (3.7%) para los niños, $\chi^2(3, 964) = 11.955, p < .01$. En la agresión verbal es significativa la culpa (29.1%) para las niñas $\chi^2(3, 964) = 4.686, p = .196$ (ver Tabla 22)

Tabla 22

Atribución emocional de género en los diferentes tipos de victimización

	NoARD	NaARD	NoAFD	NaAFD	NoARI	NaARI	NoAVD	NaAVD
Vergüenza	39.9%	36.9%	40.9%	43.0%	52.1%	47.5%	48.3%	45.2%
Culpa	20.5%*	36.0%**	35.8%	35.8%	21.7%	23.3%	23.3%	29.1%*
Indiferencia	37.4%	25.6%	20.7%*	20.7%	22.5%	26.9%	25.8%	24.1%
Orgullo	2.2%	1.5%	2.6%*	2.5%	3.7%*	0.9%	2.5%	1.8%

Nota: NoARD = Atribuc. niño agresión relacional directa, NoAFD = Atribuc. niño agresión física; NoARI = atribuc. niño agresión relacional indirecta. NoAVD = Atribuc. niño agresión verbal. NaARD = Atribuc. niña agresión relacional directa, NaAFD = Atribuc. niña agresión física; NaARI = atribuc. niña agresión relacional indirecta. NaAVD = Atribuc. niña agresión verbal directa

Valoración moral y en los procesos de victimización

Cuando a los protagonistas les preguntamos que adopten una actitud de empatía cognitiva con la víctima y den una explicación de las razones que generan dicho sentimiento en ellos, observamos que hay un porcentaje muy alto de atribuciones

relacionadas con los *valores éticos* “le han insultado y eso está mal”, “hablan cosas fea de él”, “me iría a jugar con otros más responsables”, “pasaría de ellos”, “no tiene motivos y me quedaría sin palabras”, “no me gustaría que me traten como un tonto” en todas las manifestaciones de intimidación, superando el 50% de las respuestas emitidas por los participantes. La categoría de atribuciones relacionadas con los *razonamientos egocéntricos* predominan en la agresión verbal directa con explicaciones del tipo: “me sentiría indiferente porque yo no les dejaría jugar”, “indiferente porque sería un insulto pequeño”, “culpable porque le habré pegado antes y ahora me lo pueden devolver”. La categoría de *razonamientos relacionados con normas grupales* predomina en la agresión relación directa, principalmente porque los sentimientos de vergüenza se generan al excluirlos del juego o no dejarles jugar por las reglas que el grupo establece “soy culpable de lo que pasa porque si no sé jugar...”, “culpable porque todos estaban de acuerdo de no dejarle jugar”, “siento vergüenza porque no me han dejado jugar”. La categoría de los *razonamientos relacionados con el dolor de la víctima* sobresale en la agresión relacional indirecta con expresiones como “me da vergüenza porque las cosas que hago bien, ellos dicen que están mal”, “creo que soy culpable de que hablen mal de mí”, “me sentiría culpable porque soy diferente y discriminada y me daría vergüenza”, “han dicho de mí que no quieren ser mi amiga porque soy fea y me pone muy triste” (ver figura 7).

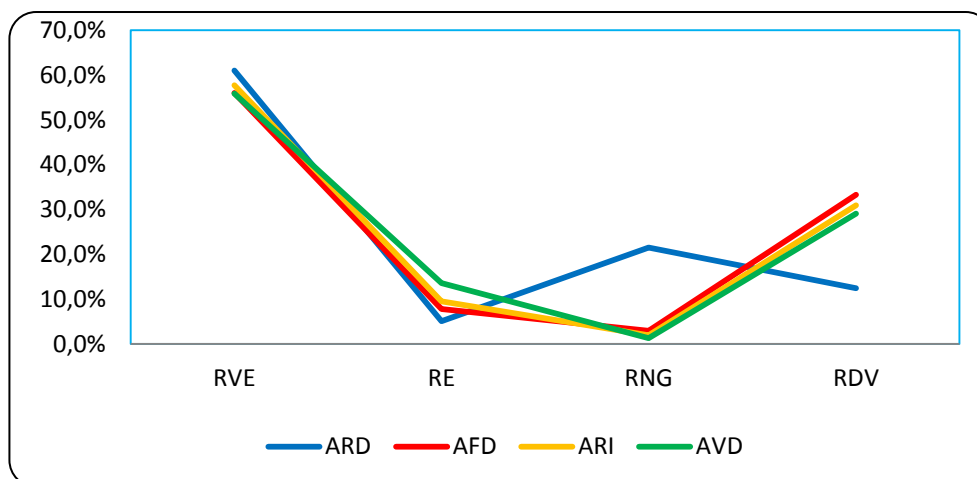


Figura 7. Razonamiento moral en los diferentes tipos de victimización

Nota: ARD = agresión relacional directa, AFD = agresión física; ARI = agresión relacional indirecta. AVD = agresión verbal. ARD = agresión relacional directa, RVE = Razonamiento valores éticos, RE = Razonamiento egocéntricos, RNG= Razonamiento normas grupales, RDV = Razonamiento dolor víctima

Valoración moral en los diferentes tipos de victimización

Según el rol desempeñado observamos que el razonamiento con mayor prevalencia se atribuye a valores éticos, disminuyendo notablemente el de valores egocéntricos y por normas de grupo, exceptuando en la agresión relacional directa, que aumenta considerablemente. Los razonamientos por el sufrimiento de la víctima aumentan con relación a los otros. Solo adquieren significatividad los razonamientos egocéntricos (7.4%) en la agresión relacional directa, $\chi^2(3, 964) = 7.825, p=.050$ y los razonamientos relacionados con valores éticos (62.0%) en la agresión relacional indirecta, $\chi^2(3, 964) = 12.983, p<.01$ (ver figura 8)

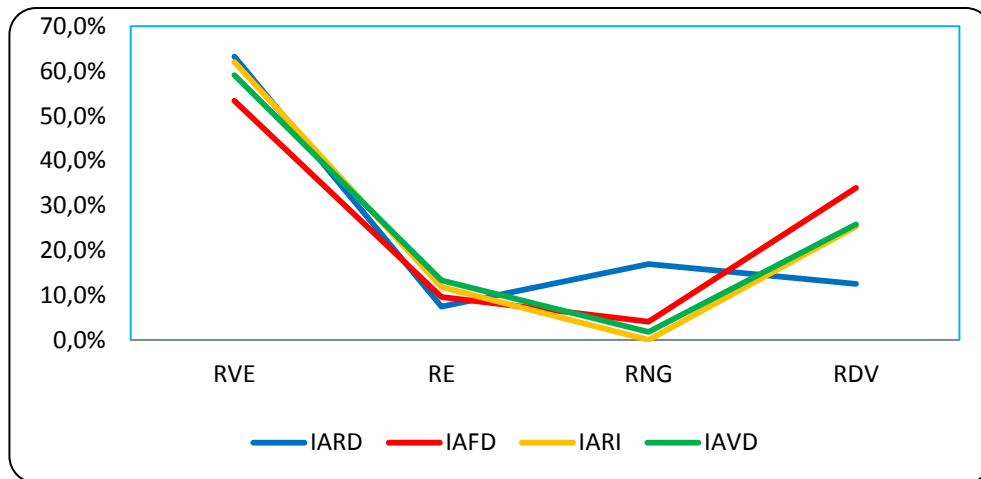


Figura 8. Razonamiento moral en los diferentes tipos de victimización

Nota: IARD = implicado agresión relacional directa, IAFD = implicado agresión física; IARI = Implicado agresión relacional indirecta. IAVD = Implicado agresión verbal., RVE= Razonamiento valores éticos, RE = Razonamiento egocéntricos, RNG = Razonamiento normas grupales, RDV= Razonamiento dolor víctima

Tipos de agresión y valoración moral según el ciclo

En la agresión relacional directa la atribución del primer ciclo se caracteriza por dar mayor importancia a los valores éticos, aunque las normas grupales son las que obtienen mayor significatividad (36.6%), en el segundo ciclo no hay valores significativos y en el tercer ciclo los razonamientos de valores éticos son los que obtienen mayor significatividad (67.4%), $\chi^2 (6,964) = 63.358, p < .01$ (ver figura 9).

En la agresión física los razonamientos egocéntricos (11.2%) del primer ciclo alcanza mayor significatividad y los razonamientos de valores éticos del tercer ciclo (62,0 %), $\chi^2 (6,964) = 11.955, p = .008$ (ver figura 10).

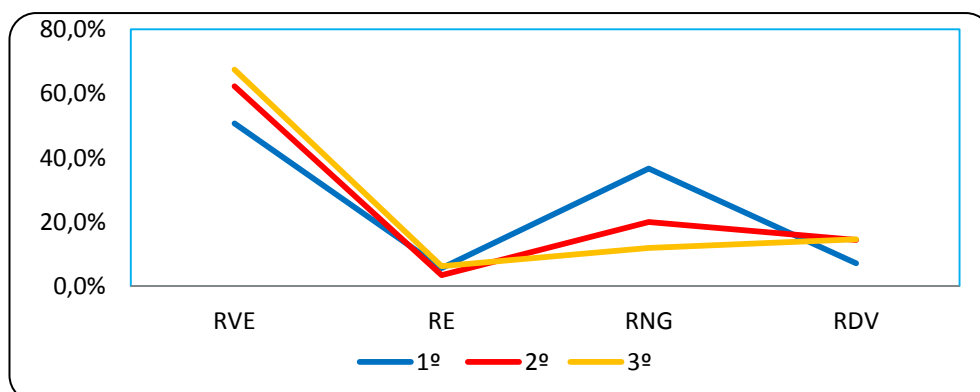


Figura 9. Razonamiento moral en agresión relacional directa asociado al ciclo

Nota: RVE= Razonamiento valores éticos, RE = Razonamiento egocéntricos, RNG = Razonamiento normas grupales, RDV = Razonamiento dolor víctima

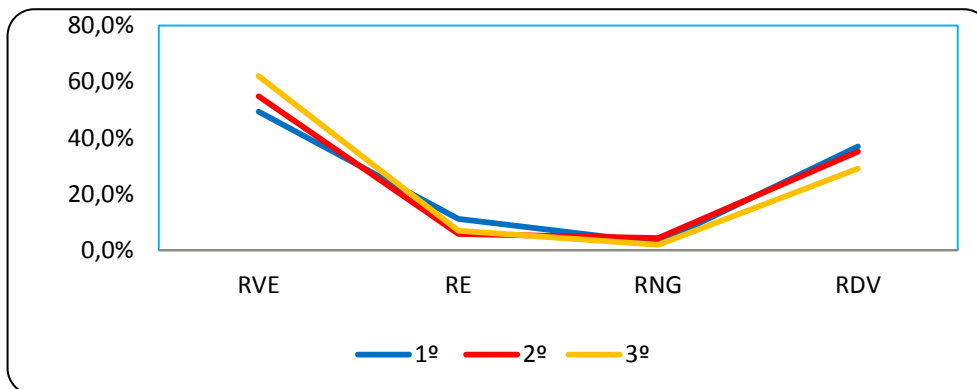


Figura 10. Razonamiento moral en agresión física asociado al ciclo

Nota: RVE= Razonamiento valores éticos, RE= Razonamiento egocéntricos, RNG= Razonamiento normas grupales, RDV= Razonamiento dolor víctima

En la agresión relacional indirecta los razonamientos basados en las normas del grupo (4,9%) son significativos para el primer ciclo y los razonamientos de valores éticos para el tercer ciclo (63,1%), $\chi^2(6, 964) = 24,381, p < .01$ (ver Figura 11).

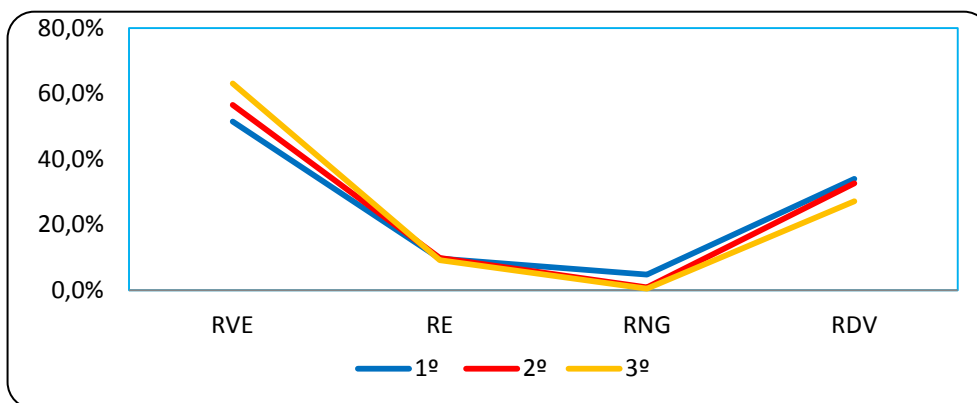


Figura 11. Razonamiento moral en agresión relacional indirecta asociada al ciclo

Nota: RVE= Razonamiento valores éticos, RE= Razonamiento egocéntricos, RNG= Razonamiento normas morales, RDV= Razonamiento dolor víctima

En la agresión verbal los sentimiento que predominan son similares en los tres ciclos educativos, siendo los razonamientos de valores éticos los que alcanzan mayor

frecuencia , seguidos de los valores no éticos, que son significativos para el primer ciclo (34,3%), $\chi^2(6, 964) = 10,888, p = .088$ (ver figura 12).

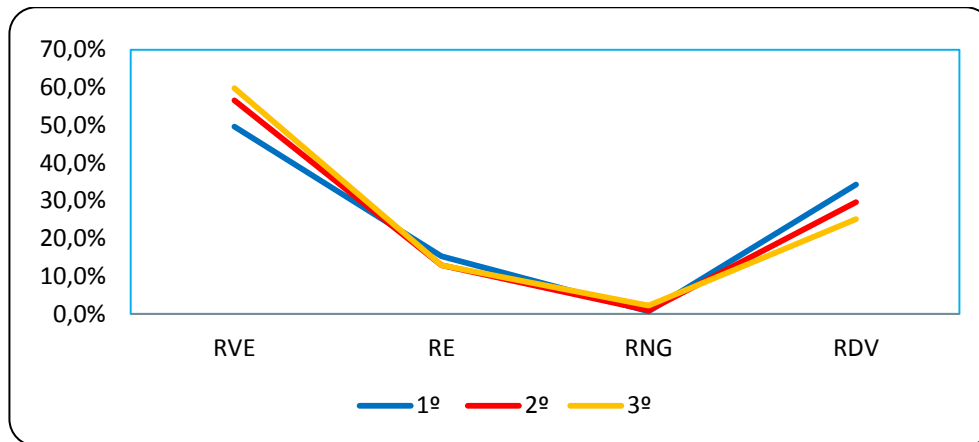


Figura 12. Razonamiento moral en agresión verbal asociado al ciclo

Nota: RVE = Razonamiento valores éticos, RE = Razonamiento egocéntricos, RNG = Razonamiento normas grupales, RDV = Razonamiento dolor víctima

Tipos de agresión y valoración moral según el género

Las razones que aportan niños y niñas en su atribución de sentimientos es similar en frecuencia para ambos géneros. En la agresión verbal son significativos los razonamientos relacionados con valores éticos para las niñas y los razonamientos que reconocen el sufrimiento de la víctima para los niños, $\chi^2(3, 964) = 9,323, p = .025$. En la agresión física son significativos los razonamientos egocéntricos para los niños, los razonamientos basados en valores éticos para las niñas, $\chi^2(3, 964) = 6,83, p = .078$ (ver Tabla 23).

Tabla 23

Tipos de agresión y razonamiento moral asociado al género

	NoARD	NaARD	NoAFD	NaAFD	NoARI	NaARI	NoAVD	NaAVD
RVE	59.7 %	62.5%	53.9%	59.4%*	55.2%	60.5%	51.9%	60.5%**
RE	5.7 %	4.4%	9.4%*	6.0%	9.8 %	9.3%	13.5%	13.7%
RNG	22.9%	19.9%	2.5%	3.3 %	2.2%	1.5%	1.5%	1.1%
RDV	11.7%	13.2%	35.0%	31.3%	32.9%	28.7%	33.1%**	24.7%

Nota: *Residuos tipificados corregidos ≥ 1.96 . **Residuos tipificados corregidos ≥ 2.58 . RVE = Razonamiento valores éticos, RE = Razonamiento egocéntricos, RNG = Razonamiento normas grupales, RDV = Razonamiento dolor víctima, NoARD = Atribuc. niño agresión relacional directa, NoAFD = Atribuc. niño agresión física; NoARI = atribuc. niño agresión relacional indirecta. NoAVD =

Atribuc. niño agresión verbal. NaARD = Atribuc. niña agresión relacional directa, NaAFD = Atribuc. niña agresión física; NaARI = atribuc. niña agresión relacional indirecta. NaAVD = Atribuc. niña agresión verbal directa

En la agresión relacional directa observamos que la vergüenza asociada a los razonamientos de normas grupales es significativa para niños y niñas, la culpa se asocia con una frecuencia alta con los razonamientos éticos en ambos sexos. La indiferencia es significativa para ambos géneros y se explica con razonamientos de valores éticos y el orgullo alcanza mayor significatividad en los niños que en las niñas, $\chi^2(9, 964) = 108.856$, $p < .01$ (ver tabla 24).

Tabla 24

Atribución moral asociada al género en ARD

	Niño ARD				Niña ARD			
	RVE	RE	RNG	RDV	RVE	RE	RNG	RDV
Vergüenza	47.1% (n = 96)	3.4% (n = 7)	35.8%** (n = 73)	13.7% (n = 28)	52.7 % (n = 88)	1.8% (n = 3)	28.7%** (n = 48)	16.8% (n = 28)
Culpa	55.5 % (n = 58)	6.7% (n = 7)	21.9% (n = 23)	16.2% (n = 17)	56.4 % (n = 92)	8.6%** (n = 14)	20.2% (n = 33)	14.7% (n = 24)
Indiferencia	77.0%** (n = 147)	6,8% (n = 13)	10.5% (n = 20)	5.7 % (n = 11)	85.3%** (n = 99)	2.6% (n = 3)	7.8% (n = 9)	4.3% (n = 5)
Orgullo	36.4% (n = 4)	18.2% (n = 2)	9.1% (n = 1)	36.4%** (n = 4)	57.1% (n = 4)	0.0% (n = 0)	0.0% (n = 0)	42.9%* (n = 3)

*Nota:**Residuos tipificados corregidos ≥ 1.96 . **Residuos tipificados corregidos ≥ 2.58 . RVE = Razonamiento valores éticos, RE = Razonamiento egocéntricos, RNG = Razonamiento normas grupales, RDV = Razonamiento dolor víctima, ARD = Atribución agresión física relacional directa

En la agresión física los niños y las niñas atribuyen sus sentimientos a razonamientos sobre valores éticos y razonamientos en los que manifiestan el dolor de la víctima en mayor proporción que a los razonamientos egocéntricos y basados en las normas del grupo. Las niñas utilizan más razonamientos de valores éticos que los niños y en menor frecuencia los que evidencian el dolor de la víctima. La indiferencia es significativa para los niños, pero no para las niñas. Podemos mencionar algunas respuestas: “me es indiferente porque no se merece que me enfade con él”, “no me gusta que me peguen otros y cuando me pegan siento vergüenza”, “contento porque al menos lo he

intentado”, “si le he hecho más daño que él a mi me sentiría orgulloso si no nó”, “orgulloso porque le han castigado”, “culpable porque él me habrá pegado por algo que le habré hecho yo”, $\chi^2 (9, 964) = 20,624, p = .014$ (ver tabla 25).

Tabla 25

Atribución moral asociada al género en AFD

	Niño AFD				Niña AFD			
	RVE	RE	RNG	RDV	RVE	RE	RNG	RDV
Vergüenza	45.9 % (n = 96)	10.6% (n = 22)	3.8% (n = 8)	39.7% (n = 83)	53.8 % (n = 105)	7.7% (n = 15)	3.6% (n = 7)	34.9% (n = 68)
Culpa	55.2 % (n = 101)	11.5% (n = 21)	1.6% (n = 3)	31.7% (n = 58)	62.3 % (n = 114)	5.5% (n = 10)	4.4% (n = 8)	27.9% (n = 51)
Indiferencia	64.2%** (n = 68)	4.7% (n = 5)	0.9% (n = 1)	30.2 % (n = 30)	66.2% (n = 47)	2.8% (n = 2)	0.0% (n = 0)	31.0% (n = 22)
Orgullo	46.2% (n = 6)	0.0% (n = 0)	7.7% (n = 1)	46.2% (n = 6)	75.0% (n = 3)	0.0% (n = 0)	0.0% (n = 0)	25.0% (n = 1)

*Nota:**Residuos tipificados corregidos ≥ 1.96 . **Residuos tipificados corregidos ≥ 2.58 . RVE= Razonamiento valores éticos, RE = Razonamiento egocéntricos, RNG = Razonamiento normas grupales, RDV = Razonamiento dolor víctima, AFD = Atribuc. agresión física;

En la agresión relacional indirecta los cuatro sentimientos están relacionados con alguno de los razonamientos morales .dependiendo su frecuencia de la categoría de atribución. Los valores éticos explican ampliamente todos los sentimientos y tienen significatividad para el orgullo y la indiferencia en los niños. Los razonamientos basados en el dolor de la víctima son significativos para niños y niñas explicando el sentimiento de vergüenza. Algunas expresiones alusivas a sus sentimientos son: “me da vergüenza porque han dicho de mi que no quiere ser mi amiga porque soy fea y yo me quedo muy triste”, “me siento culpable porque soy diferente”, “soy indiferente, porque me da igual lo que digan”, $\chi^2 (9, 964) = 31.789, p < .01$ (ver tabla 26).

Tabla 26

Atribución moral asociada al género en ARI

	Niño ARI				ARI			
	RVE	RE	RNG	RDV	RVE	RE	RNG	RDV
Vergüenza	49.6 % (n = 132)	7.9% (n = 21)	3.0% (n = 8)	39.5%** (n = 105)	56.7 % (n = 122)	6.5% (n = 14)	0.5% (n = 1)	36.6%** (n = 78)
Culpa	55.9% (n = 62)	13.5% (n = 15)	0.9% (n = 1)	29.7% (n = 33)	59.8 % (n = 67)	11.6% (n = 13)	2.7% (n = 3)	25.9% (n = 29)
Indiferencia	63.5%* (n = 73)	10.5% (n = 12)	1.7% (n = 2)	24.3% (n = 28)	66.4% (n = 81)	12.3% (n = 15)	2.5% (n = 3)	18.9% (n = 23)
Orgullo	79.0%* (n = 15)	10.5% (n = 2)	0.0% (n = 0)	10.5 % (n = 2)	100% (n = 4)	0.0% (n = 0)	0.0% (n = 0)	0.0% (n = 0)

*Nota:**Residuos tipificados corregidos ≥ 1.96 . **Residuos tipificados corregidos ≥ 2.58 . RVE = Razonamiento valores éticos, RE = Razonamiento egocéntricos, RNG = Razonamiento normas grupales, RDV = Razonamiento dolor víctima, ARI = Atribuc. agresión relacional indirecta.

En la agresión verbal los razonamientos asociados a valores morales o éticos son los que explican todos los sentimientos con mayor frecuencia en los niños y las niñas. Los razonamientos reconociendo el sufrimiento de la víctima son significativos para los niños y niñas en el sentimiento de vergüenza “vergüenza porque no me gusta que me vean mis amigos que me insultan”. La indiferencia explicado desde los razonamientos éticos es significativa para los niños “me da igual lo que hablen de mí”, $\chi^2(9, 964) = 39.657$, $p < .01$ (ver tabla 27).

Tabla 27

Atribución moral asociada al sexo en AVD

	Niño AVD				Niña AVD			
	RVE	RE	RNG	RDV	RVE	RE	RNG	RDV
Vergüenza	44.9 % (n = 111)	15.8% (n = 39)	0.0% (n = 0)	39.3%** (n = 97)	53.9 % (n = 110)	15.2% (n = 31)	1.0% (n = 2)	29.9%** (n = 61)
Culpa	47.1% (n = 56)	10.9% (n = 13)	3.4%* (n = 4)	38.7% (n = 46)	59.8% (n = 79)	17.4% (n = 23)	1.5% (n = 2)	21.2% (n = 28)
Indiferencia	67.4%** (n = 89)	11.4% (n = 15)	3.0% (n = 4)	18.2% (n = 24)	74.3% (n = 81)	6.4% (n = 7)	0.9% (n = 1)	18.4% (n = 20)
Orgullo	69.2% (n = 9)	15.4% (n = 2)	0.0% (n = 0)	15.4% (n = 0)	50.0% (n = 4)	12.5% (n = 1)	0.0% (n = 0)	37.5% (n = 3)

*Nota:**Residuos tipificados corregidos ≥ 1.96 . **Residuos tipificados corregidos ≥ 2.58 . RVE = Razonamiento valores éticos, RE = Razonamiento egocéntricos, RNG = Razonamiento normas grupales, RDV = Razonamiento dolor víctima, AVD = Atribuc. agresión verbal directa.

En líneas generales podemos decir que los niños y las niñas explican los sentimientos que tendrían si estuviesen en el lugar de la víctima mediante razonamientos que se fundamentan en los valores éticos que han adquirido desde sus propias experiencias o mediante la trasmisión de la familia, la cultura, etc. Otras razones son motivadas por la identificación de lo que el otro está sintiendo, acentuando su responsabilidad y desencadenando sentimientos de vergüenza, culpa, e indiferencia. Las diferencias de género son relevantes en los resultados obtenidos.

3.3.4. Discusión y conclusiones

Los alumnos de Educación Primaria mantienen relaciones entre sus iguales que se ven afectadas por la utilización de mecanismos de auto justificación que les permiten evitar la autoevaluación moral mediante la disonancia entre un comportamiento relacionado con los valores morales o contrario a ellos, influyendo en los procesos de intimidación entre iguales. Recientemente se ha demostrado que niveles altos de desconexión moral están vinculados a la intimidación (Gini, et al., 2014) y niveles bajos de desconexión moral están vinculados a la defensa (Gini, 2006; Obermann, 2011; Thornberg & Jungert, 2013). Continuando esta línea de investigación, en este estudio, se ha pretendido conocer cuáles son los mecanismos de desconexión moral y la atribución emocional que utilizan los escolares en los procesos de intimidación.

Uno de los objetivos ha sido conocer las emociones que atribuyen a las víctimas en las distintas formas de agresión según el papel desempeñado (agresor o víctima). Del mismo modo, queríamos conocer las valoraciones morales (autoatribuidas), referentes a los sentimientos que el alumnado, anticipa para ellos, si estuvieran en el lugar de la víctima. Según Clemente, et al., (2013), ambos componentes: cognición y emoción se relacionan, constituyéndose en un proceso social (aportaciones paternas, de los iguales, de la sociedad,

de la cultura... etc.) y vivencial (vivencia personal y riqueza de las interacciones sociales). Partimos de la hipótesis de que dependiendo del rol que asuma el alumnado, su atribución y/o explicación cambiaría, intentando dar sentido a su actuación y a la de los otros.

El primer objetivo era conocer la atribución de emociones primarias y sociomorales. Observándose que los implicados atribuyen a las víctimas la emoción de tristeza y de enfado/ira en todas las manifestaciones de violencia, y el miedo en la agresión física. Los alumnos victimizados también identifican tristeza e ira en los niños y niñas que sufren maltrato y miedo en la agresión física. Estos resultados coinciden con los resultados reportados en Kochenderfer-Ladd (2004) aunque en su estudio la emoción más destacada fue la ira, prediciendo una mayor probabilidad de que los niños busquen venganza, o lo juzgan como una situación moralmente grave. Esta valoración puede explicar que los niños de primaria atribuyan emociones de ira o enfado (motivada por la incapacidad de defenderse o evitar situaciones incómodas e injustas) y de tristeza. En los estudios realizados por Camodeca y Goossens (2005) encontramos que las víctimas se sienten tristes y en algunos casos enfadadas, presentando los mismos niveles que los agresores. Nuestras aportaciones reconocen altos niveles de rabia y enfado en agresores y víctimas coincidiendo con otras investigaciones en las que se concluye que la existencia de altos niveles de rabia o ira tanto en agresores como en las víctimas puede explicar la reactividad del agresor y la provocación de la víctima a la que aluden algunas de las explicaciones de los escolares (Sánchez et al. 2012).

Al establecer una comparación a nivel de ciclo educativo, los resultados confirman que los niños y las niñas del primer ciclo manifiestan más tristeza que los de ciclos superiores, aumentando en el tercer ciclo la emoción de asco e indiferencia

A nivel de género los niños perciben más las emociones de ira que las niñas y estas valoran con más frecuencia la tristeza en las víctimas en los diferentes tipos de

victimización. Las emociones de asco y miedo son más propias en los niños que en las niñas.

Las atribuciones morales como la culpa van asociadas con una carga negativa, entendiéndose que aparece después de violar las normas o tener un comportamiento agresivo. De ahí que las emociones morales atribuidas a las transgresiones pueden ser percibidas como vinculantes para la persona, y como tal, podría ayudar a abstenerse de incurrir en conductas de victimización. Asimismo, podríamos pensar que las atribuciones morales probablemente reflejan diferencias individuales en disposiciones morales pertinentes de comportamiento en lugar de meros déficits en la capacidad cognitiva para tomar la perspectiva del yo y/o el otro (Malti & Krettenauer, 2012).

Otra emoción que aparece en nuestro estudio con relativa frecuencia es la indiferencia en la víctima, que nos hace pensar que es un mecanismo de defensa o un escudo que esta pone para continuar con su vida a pesar de sufrir maltrato (Caurcel & Almeida, 2008). En las investigación realizada por Arsenio et al., (2009) se concluye que las víctimas no se sentirían enojadas cuando reciben algún tipo de maltrato, mostrándose indiferentes a lo que les ocurre.

La atribución moral en los diferentes grupos cuando nos fijamos en el ciclo aparece la vergüenza que los alumnos sienten al ser observados por sus compañeros de grupo , modificándose esta tendencia en los grupos superiores al prevalecer la importancia de las relaciones interpersonales, la adquisición de un status en el grupo y la interiorización de las normas morales, por lo aparece el sentimiento de culpa e indiferencia, quedando de manifiesto la visión de los escolares de considerarlas (culpa y vergüenza) como emociones de responsabilidad moral, esto es, como emociones que reflejan el conocimiento y la asunción de valores y normas sociomorales (Sánchez, 2008).

Cuando examinamos la relación entre el género y las atribución de las emociones morales, los niños reconocen en las víctimas vergüenza e indiferencia y las niñas, principalmente culpa, es decir, se sienten culpables de lo que ocurre, atribuyéndose dichas diferencias a las expectativas compartidas en la sociedad para el comportamiento moral prototípico de las reacciones femeninas (Walter & Burnaford, 2006). El orgullo, poco significativo, es mayor en los chicos que en las chicas. Estos datos son consistentes con trabajos anteriores (Gini, 2006; Menesini et al., 2003; Roos, et al., 2011) en los que se muestra que los chicos reportaron más orgullo que las chicas y las chicas más culpa y vergüenza que los chicos.

En el análisis de los tipos de agresión y el género, las niñas sienten más culpa y los niños más vergüenza en agresión relacional directa, indirecta y verbal. Los niños muestran más indiferencia en agresión relacional directa y agresión verbal y las niñas en agresión relacional indirecta. En la agresión física se invierten los términos. Estos resultados difieren del estudio de Gini, et al. (2014), donde la correlación entre desconexión moral y comportamiento agresivo no difiere significativamente entre los niños y niñas.

Cuando el alumno toma conciencia de sus autoemociones, es decir, profundiza en como se sentiría si ellos estuviesen en el lugar de las víctimas, reconocen sentimientos de vergüenza, indiferencia, culpa y orgullo, encontrándose diferencias más o menos significativas para los agresores y víctimas. La vergüenza es el sentimiento que más predomina junto con la indiferencia y el orgullo para los transgresores en los diferentes tipos de maltrato, aunque reconocen ser culpables en la agresión física. Por lo que respecta a las víctimas, reconocen que se sienten avergonzadas, culpables e indiferentes, alcanzando niveles más altos que los transgresores. El uso de las transgresiones morales y las distorsiones cognitivas permite mantener una autoestima positiva, beneficiando al

transgresor porque neutraliza la culpa y evita someterse a la disonancia cognitiva y moral ante un acto dañino y perjudicial hacia los demás (Ribeaud & Eisner, 2010).

Otro aspecto que señala nuestro estudio es la influencia del género y el ciclo en los sentimientos generados, encontrándose que los alumnos de ciclos inferiores sienten más vergüenza que los de ciclos superiores, exceptuando en la agresión física que aumenta el sentimiento de culpa y disminuye el de vergüenza. Esto puede sugerir que los niños más pequeños se preocupan más por establecer buenas relaciones en el grupo, aceptando y cumpliendo sus normas y adaptando sus comportamientos a la expectativa del grupo evitando falsas imágenes en sus miembros que posteriormente puedan influir en la aceptación o rechazo. Otra razón que justifica estos sentimientos es la evolución como consecuencia de una pérdida de egocentrismo intelectual con la edad y un acercamiento a modelos autónomos de criterio moral a medida que progresa el desarrollo y el aprendizaje (Ortega et al., 2002, p.46) existiendo menos mecanismos de autocensura que les llevarían a sentir culpa.

De los razonamientos que exponen los alumnos para explicar sus sentimientos son significativos los que están relacionados con los valores éticos y con el dolor que experimenta la víctima en todos los tipos de maltrato entre iguales, exceptuando en la agresión relacional directa, en la que aumentan los razonamientos asociados a normas grupales. Los que alcanzan menos significatividad son los razonamientos egocéntricos y los asociados a las normas del grupo.

Si nos fijamos en los razonamientos que realizan los niños y niñas que son transgresores, aparecen significativos los razonamientos egocéntricos y los razonamientos relacionados con los valores éticos, en cambio en las víctimas no hay significatividad, estos datos difieren de los aportados en la investigación realizada por Ortega et al., (2002),

en la que los niños agresores presentaron mayores niveles en la utilización de mecanismos “normas grupales no morales”.

Los niños y niñas atribuyen la vergüenza a las normas del grupo en la agresión relacional directa, que les lleva a ser excluidos del grupo o del juego. Los niños también atribuyen la culpa a los razonamientos egocéntricos. Estas atribuciones cambian cuando la agresión es relacional indirecta, donde ambos géneros atribuyen la vergüenza al sufrimiento que experimenta la víctima, alcanzando significatividad el orgullo y la indiferencia en los niños, que a pesar de ser sentimientos de desconexión moral, los asocian a los valores éticos. Esta presencia de argumentos de desconexión moral podría estar explicada por un estado emocional frío en los niños y una mayor empatía emocional con la víctima en las niñas.

Como conclusión podemos comprobar que las emociones sociomorales estudiadas resultan claramente, de la construcción de normas socio-convencionales como la vergüenza que no afecta al bienestar de los otros, solo a la imagen que pueden adquirir los demás del sujeto en cuestión. De ahí, que son las que adquieren mayor frecuencia en todos los ciclos. Por otro lado, la culpa aumenta su frecuencia en el tercer ciclo, porque los procesos cognitivos de estos niños y niñas estimulan su capacidad para tomar consciencia de los efectos que pueden producir sus actos en el bienestar y los derechos de los demás, así como el dolor de la víctima.

Limitaciones y Futuras líneas de investigación

La utilización de una metodología cualitativa en una muestra tan grande ha dificultado el estudio pormenorizado y exhaustivo de cada una de las aportaciones realizadas por el alumnado relacionadas con las valoraciones morales.

Futuras investigaciones deberían tomar en consideración el razonamiento de los alumnos que infieren las emociones de agresores y víctimas y su autoevaluación argumentada de sus sentimientos en relación a la victimización.

En el análisis de los razonamientos se percibe algunas diferencias atribuidas al sentimiento de vergüenza. En algunos momentos la referencial se establece como la vergüenza que aflora ante situaciones que suponen trasgresiones morales y que algunos autores la denominan como vergüenza moral “están hablando de mis intimidades y no quiero que las cuenten por ahí”, y la vergüenza emocional que aflora cuando la persona se siente expuesta al juicio de una audiencia “me da vergüenza y me siento triste porque las personas no deben burlarse de nadie” Futuras investigaciones deben centrarse en profundizar en la diferencia entre ambos conceptos de vergüenza utilizando instrumentos adecuados para su medición.

3.3.5. Referencias.

- Adolphs, R. (2002). Recognizing Emotion From Facial Expressions: Psychological and Neurological Mechanisms. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 1(1), 21-62.
- Arsenio, W., & Lemerise, E. (2004). *Aggression and moral development: Towards an integration of the social information processing and moral domain models*. Poster presented at meeting of Jean Piaget Societ, Toronto, Canada.
- Arsenio, W., Adams, E., & Gold, J. (2009). Social information mation processing, moral reasoning and emotion attributions: Relations with adolescents' reactive and proactive aggression. *Child Development*, 80, 1739–1755.
- Bandura, A. (1991). *Social Cognitive theory of moral thought and action a social cognitiva theory*. New York: Prentice-Hall.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 364–374.
- Beck, A. (. (2003). *Prisioneros del Odio. Las bases de la ira, la hostilidad y la violencia*. Barcelona: Paidós. .
- Bennet, M., Yuill, N., Banerjee, R., & Thomson, S. (1998). Children's understanding of extended identity. *Developmental Psychology*, 34, 322-331.
- Bennett, M., & Mathews, L. (2000). The role of second-order belief-understanding and social context in children's self-attribution emotions. *Social Development*, 9, 126-130,.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias. *Revista de Investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Blasi, A. (2003). The developmental of responsibility in children and adolescents. The sense of accountability. Ponencia presentada en la. *XIth European Conferece on Developmental Psychology*. Milán, Agosto, 25.
- Bollmer, J., Harris, M., & Milich, R. (2006). Reactions to bullying and peervictimization: Narratives, physiological arousal and personality. *Journal of Research personality*, 40(5).
- Bosacki, S., & Moore, C. (2004). Preschoolers' understanding of simple and complex emotions: Links with gender and language. *Sex Roles: A Journal of Research*, 50, 659-675.

- Bosacki, S.L.; Marini, Z.A.; & Dane, A.V. (2006). Voices from the classroom: Pictorial and narrative representations of children's bullying experiences. *Journal of Moral Education*(35), 231-245.
- Brechet, C., Baldy, R., & Picard, D. (2009). How does Sam feel?: Children's labelling and drawing of basic emotions. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(3), 587-606.
- Bybee, J. (1998). The emergence of gender differences in guilt during adolescence. En J. Bybee (Ed.), *Guilt and children* (págs. 112-125). San Diego, CA: Academic Press.
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Agresión, social cognition, anger and sandez in bullies and victims. *Jornal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 186- 197.
- Caravita, S. C., Gini, G., & Pozzoli, T. (2012). Main and moderated Main and moderated effects of moral cognition and status on bullying and defending. *Aggressive Behavior*, 38, 456-468.
- Caravita, S. C., Miragoli, D., & Blasio, P. (2009). *Why should I behave in this way? Rule discrimination within the school context related to bullying*. (L. R. Elling, Ed.) Social Development. Nova Science Publishers: New York.
- Caurcel Cava, M. (2009). *Estudio evolutivo del maltrato entre iguales desde la percepción y el razonamiento sociomoral de los implicados*. Tesis Doctoral, Granada.
- Caurcel, M., & Almeida, A. (2008). La perspectiva moral de las relaciones de victimización entre iguales: un análisis exploratorio de las atribuciones de adolescentes españoles y portugueses. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), 51-68
- Clemente, R., Villanueva, L., & Cuervo, K. (enero-abril de 2013). Evolución y reconocimiento de las transgresiones morales y socioconvencionales en menores. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales.UAEM*,(61), 15-34.
- Cole, P. M. (1986). Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development*, 1309-1321.
- Collell, J., & Escudé, C. (2004). Rol de les emocions en els processos de maltractament entre alumnes. *Àmbits de Psicopedagogia*. 12, 21-26.
- Crick, N., & Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Darder, P., & Bach, E. (2006: 67). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativa desde las emociones. *Teoría de la Educación*, 18, 55-84.

- Del Barrio, C., Almeida, A., Van Der Meulen, K., Barrios, A., & Gutierrez, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN-Bullying. *Infancia y Aprendizaje*(1), 63-78.
- Denham, S. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Denham, S., & Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. Kluwer Academic: New York, United States.
- Denham, S., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerback-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238-256.
- Dunn, J. (1988). *The beginning of social understanding*. . Oxford: Blackwell.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation and moral development. *Annual review of Psychology*, 39(2), 349-371.
- Ekman, P. (1973). Darwin and facial expression, a century of research in review., 1973
- Estell, D., Farmer, T., & Cairns, B. (2007). Bullies and victims in rural African American youth: Behavioral characteristics and social network placement. *Aggressive Behavior*, 33, 145–159.
- Etxebarria, I., Apodaca, P., Fuentes, M., López, F., & Ortiz, M. (2009). *Emociones morales y conducta en niños y niñas* (Vol. 8). Madrid: Universidad Camilo José Cela.
- Ferguson, T., Stegge, H., Eyre, H., Volmer, R., & Asbaker, H. (2000). Context effects and the (mal) adaptative nature of guilt and shame in children. *Genetic, Social and General Psychology. Monographs*, 126, 319-345.
- Fernández-Abascal, E., & Palmero, F. (1999). *Emociones y salud*. Barcelona: Ariel.
- Fleiss, J., Lewin, B., & Cho Paik, M. (2003). *Statistical methods for rates and proportions. Third Edition*. John Wiley ; Sons, Inc. Hoboken, New Jersey.
- Gallardo Vazquez, P. (2006/2007). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años) . *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 2006/2007,, pp 143-159.
- Gini, G. (2006). Social Cognition and Moral Cognition in Bullying. What's Wrong? *Aggressive Behaviour*, 32, 528-539.
- Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 40, 56-68.

- Goldin, P., McRae, K., W., R., & Gross, J. (2008). The neural bases of emotion regulation: reappraisal and suppression of negative emotion. *Biological Psychiatry*, 63(6), 577-586.
- Haidt, J. (2002). The moral emotions. En R. Davidson, K. Scherer, & H. Goldsmith (Edits.), *Handbook of affective Sciences*. Oxford UP in press.
- Haidt, J. (2003). The moral emotions. En D. RJ, S. K., & H. Goldsmith (Edits.), *Handbook of Affective Sciences*. (págs. 852-870). Oxford University Press.
- Harris, N. (2003). Reassessing the dimensionality of the moral emotions. *British Journal of Psychology*, 94(4), 457-473.
- Harris, P. (1993). Understanding emotion. En M.Lewis, & J. Haviland (Edits.), *Handbook of emotions*. London: The Guilford Press.
- Harris, P. L. (2000). Understanding emotions. En M. Lewis, & J. M. Haviland-Jones (Edits.). New York, London: The Guildford Press.
- Harris, P., & Saarni, C. (1989). Children's Understanding of Emotion: An Introduction. En C. Saarni, & P. Harris (Edits.), *Children's Understanding of Emotion*. Cambridge University Press.
- Hoffman, M. (1972). Toward a developmental theory of prosocial motivation. Ponencia presentada en el Seminario " The development of motivation in childhood". National Institute of Child Health and Human Development. Elkridge, Maryland.
- Hughes, C., & Dunn, J. (1998). Understanding mind and emotion: Longitudinal association with mental-state talk between young friend. *Developmental Psychology*, 34, 1026-1037.
- Hunter, S. C., Boyle, J. M., & Warden, D. (2006). Emotion and coping in young victims of peer-aggression. En P. Buchwald (Ed.), *Stress and anxiety—application to health, community work place and education* (págs. 307-324). Newcastle: Cambridge Scholar Press.
- Hymel, S., Schonert-Reichl, K. A., Bonanno, R. A., Vaillancourt, T., & Rocke Henderson, N. (2010). Bullying and morality. Understanding how good kids can behave badly. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Edits.), *Handbook of bullying in schools. An international perspective*. (págs. 101-118). New York: Routledge.
- Iyer, A., & Leach, C. W. (2008). Emotion in inter-group relations. *European Review of Social Psychology*, 19, 86-125.
- Keltner, D., Gruenfeld, D. H., & Anderson, C. (2003). Power, approach, and inhibition. *Psychological Review*, 110, 265-284.

- Kochanska, G., Gross, J. N., Lin, M.-H., & Nichols, K. E. (2002). Guilt in young children: Development, determinants, and relations with a broader system of standards. *Child Development, 73*, 461–482.
- Kochenderfer-Ladd, B. (2004). Peer Victimization: The Role of Emotions in Adaptive and Maladaptive Coping. *Social Development, 13*(3), 229-249.
- Krumhuber, E., & Scherer, K. R. (2011). Affect bursts: Dynamic patterns of facial expression. *Emotion, 11*(4), 825-842.
- Lagattuta, K., Wellman, H., & Flavell, J. (1997). Preschooler's understanding of the link between thinking and feeling: cognitive cuing emotional change. *Child development, 68*, 1081-1104.
- Leenders, I., & Brugman, .. (2005). Moral/non-moral domain shift in young adolescents in relation to delinquent behavior. *British Journal of Developmental Psychology, 23*(1), 65–79.
- León, D., & Sierra, H. (2008). Desarrollo de la comprensión de las consecuencias de las emociones. *Revista Latinoamericana de Psicología, 40*(1), 35-45.
- Levorato, M. C., & Donati, V. (1999). Conceptual and lexical knowledge of shame in Italian children and adolescents. . *International Journal of Behavioral Development, 23*, 873-897.
- Lewis, M. (1995). Embarrassment: The emotion of self-exposure and evaluation. En J. Tangney, & K. Fischer (Edits.), *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment and pride* (págs. 198-218). New York: Guilford Press.
- Mahady Milton, M., Craig, W., & Pepler, D. (2000). Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: Characteristic expressions of affect, coping styles and relevant contextual factors. *Social Development, 9*(2), 226-245.
- Malti, T., & Krettenauer, T. (2012). The Relation of Moral Emotion Attributions to Prosocial and Antisocial Behavior: A Meta-Analysis. *Child Development, xxx* 2012, 1-16.
- Malti, T., Gasser, L., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2010). Children's interpretive understanding, moral judgment, and emotion attributions: Relations to social behaviour. *British Journal of Developmental Psychology, 28*(2), 275–292.
- Mascolo, M. F., & Fischer, K. (1995). Developmental transformations in appraisals for pride, shame, and guilt. . En J. P. Tangney, & K. W. Fischer (Edits.), *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment and pride* (págs. 64-113). psychology of shame, guilt, embarrassment and pride (pp. 64–113). New York: Guilford: New York: Guilford Press.

- Mascolo, M., & Fischer, K. (2010). The dynamic development of thinking, feeling, and acting over the life span. En W. F. Overton, & R. M. Lerner (Edits.), *The handbook of life-span development* (Vol. 1, págs. 149–194). Hoboken, NJ:Wiley.
- Menesini, E. (1999). *Bullying and emotions*. Obtenido de Nature and Prevention of Bullying [On line]: http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2_firenze2.html.
- Menesini, E., Nocentini, A., & Camodeca, M. (2013). Morality, values, traditional bullying, and cyberbullying in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, *31*, 1–14.
- Menesini, E., Sánchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., & Lo-Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, *29*, 515-530.
- Mesquita, B. (2003). Emotions as dynamic cultural phenomena. En H. Goldsmith, R. Davidson, & K. Scherer (Edits.), *Handbook of the Affective Sciences* (págs. 871-890). Nueva York: Oxford Univ. Press.
- Moll, J., De Olivera -Soliza, R., Bramati, I. E., & Grafman, J. (2002). Functional networks in emotional moral and non-moral social judgments. *Neuroimage*, *16*, 696-703,.
- Murphy, B. C., Shepard, S. A., Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (2004). Concurrent and across time prediction of young adolescents' social functioning: The role of emotionality and regulation. *Social Development*, *13*, 56–86.
- Newman, B., & Newman, P. (2010). *Development through life: A psychosocial approach*. New York: Wadsworth Cengage Learning.
- Nichols, S. (2002). Norms with feeling: towards a psychological account of moral judgment. *Cognition*, *84*, 221-236.
- Obermann, M.-L. (2011). Moral Disengagement in Self-Reported and Peer-Nominated School Bullying. *Aggressive Behavior*, *37*, 133–144.
- Olthof, T., Ferguson, T. J., Bloemers, E., & Deij, M. (2004). Morality and identity related antecedents of children's guilt and shame attributions in events involving physical illness. *Cognition and emotion*, *18*(3), 383-404.
- Ortega, R., Sánchez, V., & Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y des-conexión moral: Un análisis transcultural. *Psicothema*, *14*, monográfico sobre violencia, 37-49.
- Ortiz, M. (2001). Desarrollo emocional. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes, & M. J. Ortiz, *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- Parkinson, B., Fischer, A., & Manstead, A. (2005). *Emotion in social relations: Cultural, group and interpersonal processes*. New York. Psychology press.

- Pasupathi, M., & Wainryb, C. (2010). Developing moral agency Through narrative. *Human Development, 53*, 55-80.
- Pellegrini, A., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal Education Psychology 91:216–, 91*, 216– 224.
- Prinstein, M. J., & Dodge, K. A. (2008). *Understanding peer influence in children and adolescents*. New York: Guilford.
- Ribeaud, D., & Eisner, M. (2010). Are moral disengagement, neutralization techniques and self-serving cognitive distortions the same? Developing a unified scale of moral neutralization of aggression. *International Journal of Conflict & Violence, 4*, 298–315.
- Rigby, K. (1997). What children tell us about bullying in schools. . *Children Australia, 27*, 28-34.
- Robertson, T., Daffern, M., & Bucks, R. (2012). Emotion regulation and aggression. *Aggression and Violent Behaviour, 17*, 72-82.
- Romera, E., Rodríguez Barbero, S., & Ortega- Ruiz, R. (2015). Children's perceptions of bullying among peers through the use of graphic representation. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica, 27(1)*, 158-185.
- Roos, S., Salmivalli, C., & Hodges, E. (2011). Person x context effects on anticipated moral emotions following aggression. *Social Development, 20(4)*, 685-702.
- Russell, J. (1989). Culture, scripts, and children's understanding of emotion. Children's understanding. En C. Saarni, & P. Harris (Edits.), *Children's understanding of emotion* (págs. 293–318). Cambridge: Cambridge University Press.
- Russell, J. A. (1991). Culture and categorization of emotion. *Psychological Bulletin, 110*, 426-450.
- Saarni, C. (1984). Observing children's use of display rules: Age and sex differences. *Child Development, 1504-1513*.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Saarni, C. (2001). Cognition, context and goals: Significant components in social-emotional effectiveness. *Social Development, 10*, 125-129.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools : a two-year follow-up. *Aggressive Behavior, 24*, 205-218.

- Sánchez, V. (2008). *Atribución emocional y estrategias de afrontamiento en agresores y víctimas*. Universidad de Córdoba : Tesis doctoral no publicada.
- Sánchez-Jiménez, V., Ortega, R., & Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de “bullying”. *Anales de Psicología*, 28, 71-82.
- Scherer, K., & Ellgring, H. (2007). Are facial expressions of emotion produced by categorical affect programs of dynamically driven by appraisal? *Emotion*, 7(1), 113 – 130.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory, 2nd Edition*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Strayer, J. (1992). Perspectivas afectivas y cognitivas sobre la empatía. En E. Eisenberg, & J. Strayer (Edits.), *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Suárez, C., del Moral, G., & González, M. (2013). Consejos prácticos para escribir un artículo cualitativo publicable en Psicología. *Psychosocial Intervention*, 22, 71-79.
- Tangney, J., & Dearing, R. (2002). *Shame and guilt*. The Guilford Press.
- Thompson, R. (1994). Emotional regulation: A theme in search of definition. (N. Fox, Ed.) 59(2-3 serial n. 240), págs. 25-52.
- Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: basic moralsensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 36(3), 475-483.
- Vaish, A., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2011). Young children’s responses to guilt displays. *Developmental Psychology*, 47(5), 1248-1262.
- Walter, J. L., & Burnaford, S. M. (2006). Developmental changes in adolescents’ guilt and shame: The role of family climate and gender. *North American Journal of Psychology*, 8, 321–338.
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2004). The relative power of an emotion’s facial expression, label, and behavioral consequence to evoke preschoolers’ knowledge of its cause. *Cognitive Development*, 19, 111-125.



ANEXOS

ANEXO 1: CUESIONARIO REALIZADO A LOS ALUMNOS DE TERCERO DE PRIMARIA SEXTO DE PRIMARIA

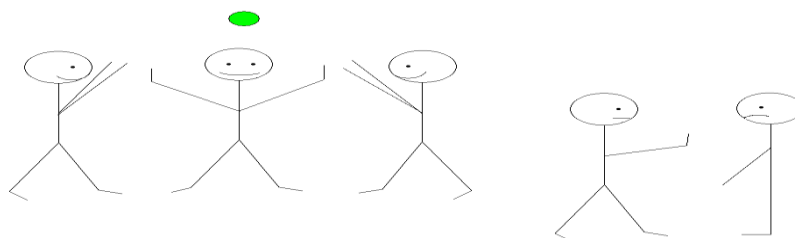
COLEGIO.....
 EDAD.....AÑOS.....SEXO.....CURSO.....

.....

MOTIVACIÓN:

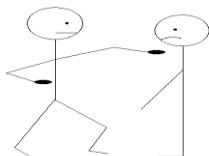
Te voy a mostrar unos dibujos en los que aparecen situaciones que algunas veces ocurren en el patio del recreo.

1. **EXCLUSIÓN**: Unos niños/as juegan todos los días juntos a la pelota. Otro niño/a le pide que le dejen jugar, pero todos los días le contestan que no puede jugar con ellos.



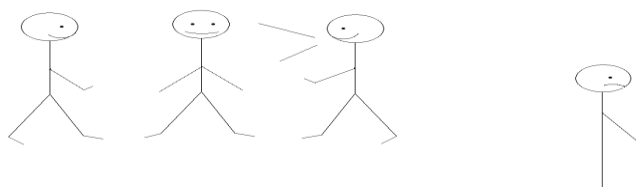
- a. ¿Por qué crees que pasa esto?
- b. ¿Tú lo has hecho alguna vez? Si No ¿Por qué?
- c. ¿A ti te lo han hecho alguna vez? Si No ¿Por qué?
- d. ¿Has visto o conoces a alguien que si lo hace? o ¿Alguien a quién se lo hacen?
- e. Si tú fueses el niño o la niña golpeada ¿Qué harías?
- f. ¿Qué crees que está sintiendo el niño o niña que no le dejan jugar?
 Alegría, Tristeza Sorpresa Miedo Asco Enfado/ Ira
- g. Te voy a decir 3 cosas que pueden sentir la niña o el niño que no le dejan jugar.
 ¿Cómo crees que se sentirá él o ella?
 Culpable de lo que pasa, Con Vergüenza Contento consigo mismo Le da igual
- h. ¿A quién se lo va a decir el niño o la niña que no le dejan jugar?
 Madre/padre Profesores, Amigos, hermanos mayores, Nadie, Otros
- i. ¿Quién le puede ayudar? ¿Por qué?
- j. ¿Cómo te sentirías tú si fueses ese niño/a? Culpable de lo que pasa, Con Vergüenza Contento consigo mismo Le da igual ¿Por qué?

2. **FÍSICO**: Un niño o niña sale al recreo dispuesto a jugar con sus compañeros/as, pero ve a otro niño o niña que se cruza en su camino y le da una patada sin motivo aparente.



- ¿Por qué crees que pasa esto?
- ¿Tú lo has hecho alguna vez? Sí No ¿Por qué?
- ¿A ti te lo han hecho alguna vez?" Sí No ¿Por qué?
- ¿Has visto o conoces a alguien que sí lo hace? o ¿Alguien a quién se lo hacen?
- Si tú fueses el niño o la niña golpeada ¿Qué harías?
- ¿Qué crees que está sintiendo este niño o niña?
 Alegría, Tristeza Sorpresa Miedo Enfado/ Ira Asco
- Te voy a decir 3 cosas que pueden sentir el niño o la niña golpeada. ¿Cómo crees que se sentirá él o ella? Culpable de lo que pasa, Con Vergüenza Contento consigo mismo Le da igual
- ¿A quién se lo va a decir el niño o la niña golpeada?
 Madre/padre Profesores, Amigos, hermanos mayores, Nadie, Otros
- ¿Quién le puede ayudar? ¿Por qué?
- ¿Cómo te sentirías tú si fueses ese niño/a?
 Culpable de lo que pasa, Con Vergüenza Contento consigo mismo Le da igual ¿Por qué?

3. **AGRESIÓN VERBAL INDIRECTA (RUMORES)**: Un grupo de amigos sale al patio del recreo y hablan mal de otro niño/a.



- ¿Por qué crees que pasa esto?
- ¿Tú lo has hecho alguna vez? Sí No ¿Por qué?
- ¿A ti te lo han hecho alguna vez? Sí No ¿Por qué?

d. ¿Has visto o conoces a alguien que sí lo hace? o ¿Alguien a quién se lo hacen?

e. Si tú fueses el niño o la niña de la que hablan mal ¿Qué harías?

f. ¿Qué crees que está sintiendo este niño o niña?

Alegría, Tristeza Sorpresa Miedo Enfado/ Ira Asco

g. Te voy a decir 3 cosas que pueden sentir el niño o la niña golpeada. ¿Cómo crees que se sentirá él o ella? Culpable de lo que pasa, Con Vergüenza Contento consigo mismo Le da igual

h. ¿A quién se lo va a decir el niño o la niña que hablan mal de ella?

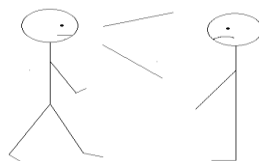
Madre/padre Profesores, Amigos, Hermanos mayores, Nadie, Otros

i. ¿Quién le puede ayudar? ¿Por qué?

j. ¿Cómo te sentirías tú si fueses ese niño/a?

Culpable de lo que pasa, Con Vergüenza Contento consigo mismo Le da igual. ¿Por qué?

4. AGRESIÓN VERBAL: Un niño o niña cuando sale al patio del recreo insulta a otro niño o niña



a. ¿Por qué crees que pasa esto?

b. ¿Tú lo has hecho alguna vez? Si No ¿Por qué?

c. ¿A ti te lo han hecho alguna vez? Si No ¿Por qué?

d. ¿Has visto o conoces a alguien que sí lo hace? o ¿Alguien a quién se lo hacen?

e. Si tú fueses el niño o la niña a la que insultan ¿Qué harías?

f. ¿Qué crees que está sintiendo este niño o niña?

Alegría, Tristeza Sorpresa Miedo Enfado/ Ira Asco

g. Te voy a decir 3 cosas que pueden sentir el niño o la niña golpeada. ¿Cómo crees que se sentirá él o ella?

Culpable de lo que pasa, Con Vergüenza Contento consigo mismo Le da igual

h. ¿A quién se lo va a decir el niño o la niña que hablan mal de ella?

Madre/padre Profesores, Amigos, hermanos mayores, Nadie, Otros

i. ¿Quién le puede ayudar? ¿Por qué?

j. ¿Cómo te sentirías tú si fueses ese niño/a?

Culpable de lo que pasa, Con Vergüenza Contento consigo mismo Le da igual ¿Por qué?

5. ¿En qué situaciones o momentos te sientes feliz o a gusto en el colegio?
6. Y en casa ¿Cuándo te sientes feliz o a gusto?
7. ¿Qué cosas sabes hacer bien?

ANEXO 2: DEFINICIÓN DE CATEGORIAS CONSENSUADAS POR LOS JUECES

ACEPTACIÓN: Cuando se acepta a las personas o amigos evitando todas aquellas actitudes negativas como rechazo, insultos... *ej. Hay gente que me quiere, nadie habla de mí, no se han enfadado conmigo*

AMISTAD: Pacto entre dos o más personas. Afecto personal, desinteresado, compartido con otra persona, que nace y se fortalece con el trato. *Ej. Un amigo suyo, regañando al otro. Le defienden sus amigos*

AUTOCONCEPTO: Sería la idea subjetiva que las personas tienen acerca de lo que ellas mismas creen que son. Igualmente las personas se forman una idea acerca de cómo querrían ser, es decir, del ideal de sí mismas, aquello que les gustaría ser o que incluso creen que deberían ser, y que se relaciona con su nivel general de aspiraciones. *Ej. Soy como soy y si a él no le gusta es su problema. Todo se me da bien. No soy tan mala*

AYUDAR A LOS DEMÁS: Colaborar con otros, socorrer... *Ej. Ayudar a los demás, Yo me preocupo por mis amigos.*

BUEN COMPORTAMIENTO: Es aquel que complace y ayuda a los otros, recibe su aprobación. A veces se juzga en función de la intención. *Ej. No soy tan malo. Soy un buen compañero. Soy buena con la gente. No me llevo mal con nadie. No se lo hago a nadie, Generoso, amable. Bueno. Digo la verdad. Me porto bien: Te dicen que eres bueno y listo*

BURLARSE: Acción, ademán o palabras con que se procura poner en ridículo a alguien o algo. Bromas o mentiras. *Ej. Se ríen de él quieren fastidiarle, le dejan en ridículo*

CASTIGO: Sanción o recomendación que se impone a la persona que ha cometido una falta *Ej. Me castigarían, si no me regañarían.*

CONCIENCIA MORAL: Tienen integrado dos componentes, uno afectivo y otro conceptual o cognoscitivo. Sirve como criterio de orientación de la acción. La conciencia moral es el juicio sobre el carácter moral de la conducta. El sentido moral con que lo valora depende de las normas y valores que ha interiorizado desde la escuela, familia...etc. A través de la conciencia moral se evalúa también si una conducta es digna de recompensa o castigo. Supone así mismo el reconocimiento de los sentimientos y emociones propios y de los demás. *Ej. "No me parece que le peguen", "Me metería en un buen lío". Le doy una oportunidad". "Si no tengo un motivo no tengo porqué pegar".*

DEFENDERME: Protegerse a sí mismo y huir. *Ej. Correr y agacharme para evitar que me peguen. Salir corriendo a buscar a los profesores. Defenderme y escaparme.*

DISCRIMINACIÓN Se rechaza o se le da de lado por ser de otro país, por ser chica, por ser bajito, gordo, por incorporarse al centro y no conocerlo...etc. Ej. Era de otro país, es diferente, piensan que eres inferior a ellos. *Me quedaba poco para aprenderme las tablas, soy más pequeña que ellos... Es nuevo y no lo conocen.*

DOMINIO: Supremacía en cuanto al poder, autoridad, fuerza que el agresor ejerza sobre la víctima, considerándose ésta dominada. Ej. *Le da la gana insultarme. No he hecho lo que ellos querían. Se creen lo mejor y se ponen a pegar.*

EGOÍSMO: Afecto excesivo de alguien para consigo mismo, anteponiendo su propia conveniencia e interés a la de los demás. Ej. Son muy egoístas, son muy chupones, son pelotas, avariciosos...

EMPATÍA: Estado mental en el que un sujeto se identifica con otro grupo o persona, compartiendo el mismo estado de ánimo. Ej. *Si no quiero que hablen mal de mí no debo hablar mal de ellos*

ENFADARSE: Enojo, ira, impresión desagradable y molesta provocada por determinadas acciones. Ej. *No es amigo de él y se ha enfadado .Se enfadaron conmigo.*

ENVIDIA: Deseo de algo que no se posee. Ej. Tenía celos de mí, le tiene envidia porque viste mejor.

FALTA DE INTENCIONALIDAD: La acción se produce, pero sin intención previa de causar daño a alguien. No ha sido premeditada. Ej. Lo he hecho sin querer. No me he dado cuenta.

HUMILLAR: Herir el amor propio o la dignidad de una persona. Ej. *Es humillante. Quieren hacerles sentir mal.*

IGNORAR PROVOCACIONES: Olvidar la incomodidad de alguien. La persona es capaz de habituarse y no afectarle. Ej. *Pasar de ellos. Me da igual .No les voy hacer caso y digan lo que digan me da igual. Me daría igual porque en un rato se me pasaría. Estoy acostumbrado.*

INSULTO: Ofensa a otra persona, irritándolo provocándolo con palabras o acciones Ej. Les gusta insultar, me han insultado. Le dice cosas malas.

JUEGO EN GRUPO: Juego en el que participan más de una persona. Deseo de una persona de jugar todos juntos u aceptar a todos en el grupo para jugar. Ej. *Jugamos en el patio, juegan conmigo y me divierto. Juego con mis amigos. Yo siempre dejo jugar a las personas*

LÍDERES: Persona que es seguida por el grupo, organizando al grupo y estableciendo las normas para su pertenencia Ej. Son más fuertes, Se hacen los chulos, lo hacen porque ellos quieren o les da la gana.

MAL COMPORTAMIENTO: Es el comportamiento o conducta, que se entiende malo, negativo, desviado, perjudicial para sí mismo o para los demás, etc. Ej. *Son niños maleducados, malos. He hecho cosas malas para que hablen de mí, No se porta bien con ellos. No me dejan en paz, les gusta chincharme, hablan demasiado y no piensan lo que dicen*

NO LE/ME DEJAN JUGAR: Razones por las que son excluidos. Ej. *No querrán jugar con él. Quieren jugar ellos solos.*

NO LO SE: El sujeto no conoce el motivo que da lugar a determinadas acciones. Ej. *No me acuerdo. Nunca me había pasado eso. No lo sé porque hablan de mí*

NO SON / NO LO QUIEREN COMO AMIGO: Supone un rechazo de la persona *Ej. No les cae bien. Le dan de lado. Lo tratan como si no fuese una persona. No siento aprecio por él.*

ODIO: Sentimiento de aversión y rechazo, hacia alguien. *Ej. Me odiaban*

PADRES GESTIONANDO EL CONFLICTO: Personas de apego que ayudan a los niños y a los cuales los niños solicitan su ayuda. *Ej. Los padres porque si no todos los días seguirían igual. Los padres porque tienen confianza y le ayudarán. Sus padres le pueden llevar a otro colegio*

PEDIR PERDÓN: La forma de afrontar la situación es pedir perdón *Ej. Pedirles perdón nada porque hay que perdona. Perdonarles*

PELEAS: Reñir para conseguir alguna cosa. Causa que provoca los diferentes tipos de agresión: golpes, expresiones que molestan o maltrato de la otra persona **Ej.** *Se han peleado o reñido. Fue por una pelea de nada Ambos se han pegado. Inflarlo a tortas.*

PERCEPCIÓN NEGATIVA: Sensación interior que resulta de una impresión material, la persona piensa que puede haber ocurrido algo, que es el agente provocador de alguna acción negativa. No hay evidencia del hecho. *Ej. Se piensan que soy malo. A lo mejor le han hecho algo malo. He tenido que hacer algo mal para que no me dejen.*

PODER: Tener más fuerza que alguien, ser capaz de vencerle *.Ej. Soy más fuerte que él. Si dejo jugar algunos amigos me van a mandar y no me parece bien*

PROFESORES GESTIONANDO EL CONFLICTO: Persona de apego al que acuden para solicitar ayuda explicando las acciones que realizan como castigando, solucionando los problemas *Ej. Los profesores les regañan. Los profesores diciéndole que no lo haga*

RECIPROCIDAD NEGATIVA: Es una relación en la cual se trata de obtener un beneficio a expensas de la otra parte. Los participantes presentan acciones contrarias a las normas sociales, en respuesta a las que ellos recibieron previamente. *Ej. Le habrá hecho algo. El me insultó primero. Insultarle como ellos me han insultado*

RECIPROCIDAD POSITIVA: Se refiere a la respuesta de una acción positiva con otra acción positiva. Por tanto si los otros no se portan mal conmigo, yo no debo hacerlo. *Ej. ¿Tú lo has hecho alguna vez? NO porque nadie me ha pegado ni me ha insultado antes. ¿A ti te lo han hecho alguna vez? No, porque yo nunca lo hago.*

REGLAS DE JUEGO: Conjunto de instrucciones que indican cómo hacer algo o cómo comportarse, que pueden ser o no acordadas previamente. Se incluye la falta de cualidades de los miembros para practicar determinados juegos o deportes. *Ej. Somos muchos. Solo pueden jugar 4 personas. Me decían que no sabía jugar, no les gusto como juego.*

RUMORES: Se trata de especulaciones no confirmadas que se intentan dar por ciertas con la finalidad de divertirse, o causar daño a otra persona, condicionando el comportamiento de los demás por encima de la información objetiva. *Ej. Les gusta cuchichear de los demás. Mienten en relación al niño. Dicen que le he insultado pero no es así.*

SON TONTOS: Una forma de descalificar a los otros o justificar su actitud. *Ej. Son tontos o les cae mal.*