

VICTIMIZACIÓN ENTRE IGUALES EN LOS NIÑOS PEQUEÑOS: VÍNCULOS CON LAS RELACIONES ENTRE LOS IGUALES Y LAS HABILIDADES SOCIO-COGNITIVAS¹

CLAIRE P. MONKS Y KATIE RIX
Universidad de Greenwich (Londres)

1. DESCRIPCIÓN GENERAL

Gran parte de la investigación sobre el bullying escolar se ha llevado a cabo con estudiantes de edades comprendidas entre la niñez media y la adolescencia (ver Smith, 2011). Por el contrario, el bullying que tiene lugar entre niños más pequeños ha recibido una menor atención a pesar de que, en los países desarrollados, la mayoría de estos niños se encuentran escolarizados en instituciones o centros en los que se socializan dentro de un grupo de iguales.

Investigaciones más recientes realizadas en diversos continentes han explorado la naturaleza y el alcance de la victimización entre iguales durante preescolar, y también en los primeros años de escolarización (ver Monks, 2011). Con el fin de analizar las experiencias de victimización y agresión, los investigadores en este campo han tenido que adaptar la metodología utilizada con niños más mayores y han desarrollado nuevos métodos más ajustados a la edad de los niños pequeños, teniendo en cuenta sus niveles de alfabetización y sus capacidades cognitivas. Además, se ha utilizado información proporcionada por padres y maestros y, también, métodos observacionales (ver Monks y Smith, 2013a).

¹ Traducción: Raúl Navarro.

Los resultados más importantes indican que la victimización entre los niños pequeños difiere en varios aspectos de lo que denominamos bullying entre los niños más mayores y adolescentes, lo que parece reflejar los orígenes del desarrollo del bullying. Este hecho ha llevado a los investigadores a utilizar términos como «victimización entre iguales» o «agresividad injustificada» para describir estas conductas.

En este capítulo revisamos la investigación sobre la victimización entre iguales en niños con edades comprendidas entre los 3 y 6 años. Específicamente, analizamos las variables sociales (centrándonos en las relaciones con los compañeros) y socio-cognitivas en relación con la participación en la victimización como agresor o víctima. El análisis aquí realizado no pretende negar la influencia de los padres/cuidadores o los factores contextuales en el desarrollo y en la continuidad de la conducta agresiva. Ambas variables tienen un peso importante en dichas conductas, pero su análisis escapa al propósito de este capítulo (ver Monks, 2011).

Los investigadores han identificado diversas formas de comportamiento agresivo. Las formas de agresión se refieren a las diversas manifestaciones que adopta este fenómeno. En un primer momento se distinguía entre la agresión física y la verbal pero, más recientemente, se han identificado formas relacionales, sociales e indirectas de agresión asociadas a los tipos de agresión utilizados por las chicas (Crick y Grotpeter, 1995). Estas tres formas de agresión están relacionadas y representan la manifestación de un mismo fenómeno (Monks y Smith 2000). La agresión indirecta hace referencia a los comportamientos que se realizan «a la espalda de alguien o a través de un tercero». La agresión relacional incluye los actos de agresión que se centran en dañar las relaciones de la víctima con los demás y, por lo tanto, puede ser directa (decirle a alguien que no puede jugar) o indirecta (divulgando rumores maliciosos). La agresión social puede incluir comportamientos no verbales, como miradas o ignorar a alguien. La investigación ha mostrado que los niños entre 4 y 6 años usan formas físicas, verbales y relacionales de agresión, pero estas tienden a ser directas y no de naturaleza indirecta (Cerdeira, Ortega y Monks, 2012; Monks, Palermi, Ortega y Costabile, 2011).

2. ROLES ADOPTADOS EN LA VICTIMIZACIÓN ENTRE IGUALES

La investigación durante la infancia tardía y la adolescencia ha mostrado que la victimización o el bullying no tiene lugar en un vacío social y que rara vez se trata de una simple interacción diádica entre el agresor y la víctima. Investigadores en Finlandia, dirigidos por Christina Salmivalli, pionera en esta línea de investigación (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, y Kaukiainen, 1996) encontraron que a menudo había un líder (el agresor) que comienza el bullying, junto a otros

«colaboradores» que apoyan a los niños menos activos en la agresión. De esta forma el agresor y sus colegas han prometido basados en la victimización entre iguales para potenciar que las conductas de agresión (KiVa - ver Salmivalli, 2011).

Sin embargo, cuando se analizan las conductas entre los niños en Italia, Belacchi (2008) encontró con grupos de mayor tamaño un rol de agresor o «bully», colaborador (que cuida de la víctima), reforzador (bullying), víctima y neutral (que se agruparon en cuatro roles: agresor y animador), rol pro-social (víctimas y neutrales).

Utilizando información de los iguales se han encontrado roles entre los niños de 4 a 6 años (Smith, 2010). Los roles de colaborador y reforzador, y no hubo acuerdo entre los niños pequeños no son roles que todavía en esta edad la victimización por un agresor «líder» que de forma agresiva ha examinado esta cuestión.

La investigación con niños adoptados en el bullying (Lappalainen y Lagerberg, primeros años de la vida) en un intervalo de 2 años de comportamiento agresivo (Ostrov, 2008). Sin embargo, presenta baja estabilidad.

ión entre los niños
bullying entre los
genes del desarrollo
izar términos como
para describir estas

ización entre iguales
eficazmente, analiza-
los compañeros) y
ción como agresor
encia de los padres/
a continuidad de la
en dichas conductas,
s, 2011).

portamiento agresivo
taciones que adopta
agresión física y la
relacionales, sociales
zados por las chicas
relacionadas y repre-
Smith 2000). La agre-
realizan «a la espalda
incluye los actos de
con los demás y, por
r) o indirecta (divul-
comportamientos no
ha mostrado que los
les de agresión, pero
la, Ortega y Monks,

ROLES DE IGUALES

cia ha mostrado que
al y que rara vez se
víctima. Investigadores
a línea de investiga-
nen, 1996) encontra-
bullying, junto a otros

«colaboradores» que apoyan activamente este comportamiento agresivo y, también, niños menos activos en el abuso pero que refuerzan el comportamiento alentando la agresión. De esta forma, se ha sugerido que el bullying es un proceso grupal. Salmivalli y sus colegas han desarrollado intervenciones que han tenido resultados muy prometedores basados en la premisa de que es necesaria la movilización del grupo de iguales para potenciar una actitud «anti-bullying» con el objetivo de garantizar que las conductas de acoso no sean apoyadas o alentadas por el grupo de iguales (KiVa - ver Salmivalli y Poskiparta, 2012).

Sin embargo, cuando se han analizado los roles de quienes participaban en estas conductas entre los niños más pequeños no se han encontrado resultados tan claros. En Italia, Belacchi y Farina (2010, 2012) adaptaron un cuestionario empleado con grupos de mayor edad y lo utilizaron para obtener información entre el profesorado sobre el comportamiento de niños de 3-6 años. Examinaron ocho roles: agresor o «bully», colaborador, animador, defensor, quienes consuelan (alguien que cuida de la víctima), mediador (alguien que trata de negociar en el escenario del bullying), víctima y neutral (ajenos al suceso). Sin embargo, los roles examinados se agruparon en cuatro macro roles: rol hostil (que incluye al agresor, colaborador y animador), rol pro-social (que incluye el defensor, quien consuela y el mediador), víctimas y neutrales.

Utilizando información de los propios implicados, así como de los maestros y de los iguales se han encontrado poca evidencias que apoyen la existencia de estos roles entre los niños de 4 a 6 años (Monks, Smith y Swettenham, 2003; Monks y Smith, 2010). Los maestros y los niños rara vez informaban de las figuras de colaborador y reforzador, y cuando lo hicieron las informaciones no eran consistentes o no hubo acuerdo entre los evaluadores. Este resultado puede indicar que, o bien los niños pequeños no son capaces de identificar estos roles menos destacados, o que son roles que todavía no se han desarrollado en este grupo de edad. Parece que a esta edad la victimización entre iguales puede ser más diádica y menos guiada por un agresor «líder» que inicia la victimización y organiza a otros para comportarse de forma agresiva hacia sus iguales. Se necesitan estudios observacionales para examinar esta cuestión más a fondo y de forma más objetiva.

La investigación con niños mayores y adolescentes muestran que los papeles adoptados en el bullying presentan cierta estabilidad en el tiempo. Salmivalli, Lappalainen y Lagerspetz (1998) encontraron que los estudiantes durante los primeros años de la adolescencia tienden a permanecer en el mismo rol durante un intervalo de 2 años. Entre los niños pequeños se ha encontrado que el comportamiento agresivo también muestra cierta estabilidad temporal (por ejemplo, Ostrov, 2008). Sin embargo, entre los niños de 4 a 6 años, el papel de la víctima presenta baja estabilidad con el tiempo (por ejemplo, Monks et al., 2003). Parece

que un número considerable de niños experimenta algún tipo de victimización por parte de sus compañeros durante este período de edad, pero para la mayoría es una experiencia relativamente corta. Se ha hipotetizado que los niños pequeños agresivos se comportan de esta forma hacia un mayor número de compañeros; a diferencia de los agresores en los grupos de más edad, que tienden a agredir a un número reducido de compañeros pero en repetidas ocasiones. Es posible que los agresores más pequeños tengan dificultades para identificar quiénes pueden ser las víctimas más «gratificantes», por ejemplo, aquéllas que respondan a sus demandas o que actúen de una forma que el agresor considera satisfactoria (como llorar) (Hanish y Guerra, 2000; Perry, Perry y Boldizar, 1990). También es posible que dado que las jerarquías de poder son menos estables durante la primera infancia, los niños pueden «escapar» de ser etiquetados como víctimas y así evitar la victimización repetida (Schäfer, Korn, Brodbeck, Wolke y Schultz, 2005).

3. ESTATUS SOCIAL, AMISTADES, DOMINANCIA Y VICTIMIZACIÓN ENTRE IGUALES

Dado que el bullying se produce dentro del grupo de iguales y éste juega un papel importante a la hora de fomentar o luchar contra la victimización y el bullying (por ejemplo Salmivalli et al., 1996), muchas investigaciones han explorado el papel que cumplen las amistades y la posición social ocupada por los niños en cada uno de los roles desempeñados en la victimización. Ambas variables han sido analizadas como aspectos claves en la identificación de los factores de riesgo potencial para la participación en la victimización entre iguales así como en las consecuencias de este comportamiento, tales como el rechazo de los iguales o, por el contrario, el acceso a mayores recursos (como popularidad o posiciones de dominio dentro del grupo de iguales).

La investigación con las víctimas de bullying durante la infancia media ha indicado que estas sienten que no gustan a sus iguales e informan de sentirse solos (Boulton y Underwood, 1992). Sin embargo, la investigación con niños más pequeños ha mostrado que quienes son víctimas no expresan este mismo rechazo y, de hecho, tienen puntuaciones similares al resto de sus iguales en popularidad (Monks et al., 2003; Monks et al., 2011). La investigación ha examinado el estatus sociométrico de los niños pequeños en relación con sus experiencias de victimización dentro el grupo de iguales. En general, este análisis se ha realizado a través del método desarrollado por Coie, Dodge y Coppotelli (1982), en el que se pide a los niños que identifiquen qué tres niños de su clase les gustan más y los tres que les gustan menos. Con esta metodología se ha encontrado que los niños que son identificados por sus compañeros como víctimas no son rechazados socialmente (Monks et al., 2003), resultado que se ha encontrado tanto muestras inglesas, españolas como italianas (Monks et al., 2011).

Al examinar con q
tunen y Lagerspetz (1
las redes de las víctin
Monks y Smith (2011
work Analysis, SNA)
suelen ser amigos de
menor que otros niño
«me gusta» recibidos,
más jóvenes y las de
muchos niños pequeñ
Por tanto, es posible (c
relación a la elección
potencialmente más v
tener mayores dificul
probable que una vict
social de los niños (M

Al examinar la rel
cantidad de estudios h
dos socialmente por s
Monks et al, 2003; O
Ladd y Burgess (2001
correlacionados de fo
lación variaron entre (c
relacionado con el aur
permiten hacer inferen
rechazado por sus cor
rechazo previo de los

Varios estudios lon
los compañeros y el n
terioridad rechazados,
este ostracismo de for
Keane y Calkins (2004
agresivos antes de con
por sus iguales. Sin e
Dodge et al. (2003) ex
iguales y el estatus so
que el comportamiento
pañeros de clase. Por (c
entre estos niños, pero

de victimización por parte de la mayoría es una víctima de los niños pequeños agresivos y compañeros; a diferencia de los agresores, las víctimas tienden a ser las víctimas de las demandas o que lloran (Hanish et al., 2003). Es posible que dado que durante la infancia, los niños eviten la victimización

VICTIMIZACIÓN

entre iguales y éste juega un papel en la victimización y el estigma. Las investigaciones han explorado la ocupada por los niños de las víctimas. Ambas variables han sido estudiadas como los factores de riesgo de las víctimas así como en las conductas de los iguales o, por el contrario, las posiciones de dominio

durante la infancia media ha indicado que los niños se sienten solos (Boulton et al., 2003). Los niños más pequeños han experimentado rechazo y, de hecho, el rechazo social (Monks et al., 2003). El estatus sociométrico de las víctimas dentro del grupo ha sido estudiado por el método desarrollado por los niños que identifiquen a los niños que gustan menos. Con esta metodología (Monks et al., 2003), el resultado fue que se sienten rechazados por sus compañeros (Monks et al., 2011).

Al examinar con quién forman las víctimas sus redes sociales, Salmivalli, Huttenen y Lagerspetz (1997) encontraron en una muestra de 11 a 12 años de edad que las redes de las víctimas tienden a estar formadas por otras víctimas o defensores. Monks y Smith (2013b), utilizaron el Análisis de Redes Sociales (Social Network Analysis, SNA) y encontraron que entre los 4-6 años de edad las víctimas no suelen ser amigos de otras víctimas y no tienen una puntuación significativamente menor que otros niños en entradas a sus redes (medido a través de la cantidad de «me gusta» recibidos) (Monks y Smith, 2013b). Esta diferencia entre las víctimas más jóvenes y las de mayor edad, probablemente refleja el hecho de que para muchos niños pequeños la victimización es una experiencia relativamente breve. Por tanto, es posible que, como agresores estén perfeccionando sus habilidades en relación a la elección de la víctima y que, por ello, todavía no se dirijan a los niños potencialmente más vulnerables que ya están aislados socialmente y que pueden tener mayores dificultades para escapar de la victimización. Además, es menos probable que una victimización puntual tenga un impacto negativo sobre el estatus social de los niños (Monks et al., 2003).

Al examinar la relación entre la agresión y el estatus social, una considerable cantidad de estudios ha encontrado que los jóvenes agresivos tienden a ser rechazados socialmente por sus compañeros de clase (por ejemplo, Ladd y Burgess, 1999; Monks et al., 2003; Ortega y Monks, 2005). Por ejemplo, en los Estados Unidos, Ladd y Burgess (2001) informaron que la agresión y el rechazo de los iguales están correlacionados de forma positiva. En niños de 5-7 años, los coeficientes de correlación variaron entre 0,33 y 0,44, lo que indica que el aumento de una variable está relacionado con el aumento en la otra. Sin embargo, estos estudios transversales no permiten hacer inferencias acerca de si la conducta agresiva lleva a un niño a ser rechazado por sus compañeros o si el comportamiento agresivo es el resultado del rechazo previo de los iguales.

Varios estudios longitudinales han investigado la relación entre la agresión contra los compañeros y el rechazo social, analizando si los niños agresivos son con posterioridad rechazados, o si los niños rechazados son más propensos a responder a este ostracismo de forma agresiva hacia sus iguales. La investigación realizada por Keane y Calkins (2004) encontró que los niños cuyos padres decían que habían sido agresivos antes de comenzar su escolarización eran más propensos a ser rechazados por sus iguales. Sin embargo, esta relación no se encontró en el caso de las niñas. Dodge et al. (2003) examinaron longitudinalmente la relación entre la agresión entre iguales y el estatus social entre los niños con edades entre 5 y 8 años. Encontraron que el comportamiento agresivo de los niños predijo el rechazo por parte de los compañeros de clase. Por otra parte, el rechazo aumentó aún más los niveles de agresión entre estos niños, pero solo en aquellos que eran inicialmente agresivos.

Los estudios que han examinado la popularidad global dentro del grupo de iguales, también han analizado las amistades y afiliaciones de los niños agresivos. El rechazo de los iguales no significa necesariamente que un niño esté aislado socialmente, él o ella puede tener algún amigo, pero ser rechazado por la mayoría del grupo de iguales. Como se señaló anteriormente, el análisis de los roles entre los participantes sugiere que los agresores no trabajan solos y que, a menudo, organizan un grupo con otros niños agresivos. Salmivalli et al. (1997) examinaron las redes de amistad en relación con los roles participantes adoptados por niños de entre 11-12 años. Encontraron que los niños tienden a formar redes sociales con otros niños que ocupan un rol similar. Para los agresores, los grupos sociales se componen de un mayor número de reforzadores y asistentes del que cabría esperar por azar (y otros agresores en el caso de las chicas). Asimismo, Monks y Smith (2013b), utilizando el SNA (Análisis de las redes sociales) encontraron que entre los 4-6 años se tienden a formar redes sociales con otros niños que son similares a ellos en términos de agresión, de modo que los niños agresivos tienden a formar grupos de amistad entre ellos, y los niños no agresivos tienden a congregarse en redes de amistad. De nuevo, estos estudios fueron transversales por lo que no se examinó si los niños deciden ser amigos con aquellos que son similares a ellos o si los niños son más similares entre sí como resultado de su socialización. La investigación indica que ambos procesos parecen funcionar conjuntamente en relación a la agresión (Hasselager, Hartup, Van Lieshout y Riksen-Walraven, 1998). Los resultados de Monks y Smith (2013b) sugieren que, a pesar de que los roles de reforzador y asistente no parecen ser claramente identificables en estas edades, los niños agresivos pueden estar empezando a formar redes sociales con otros niños agresivos y puede ser que los roles de asistente y reforzador aparezcan más tarde dentro de estas redes.

Aunque la investigación revisada hasta ahora sugiere que los niños agresivos son generalmente rechazados por sus iguales, ciertas investigaciones cuestionan que todo comportamiento agresivo no sea adaptativo para el agresor. Investigadores desde perspectivas etológicas y evolutivas han propuesto que la agresión puede ser, en determinadas circunstancias, adaptativa. Estos investigadores no afirman que la agresión sea moralmente buena, pero argumentan que un uso hábil de la agresión puede ser gratificante para su ejecutor ya que, por ejemplo, le permite mejorar su estatus o le permite obtener algo que desea. Es probable que se refieran a las formas proactivas o instrumentales de la agresión. Las investigaciones han diferenciado dos funciones principales de la agresión: la agresión reactiva (entendida como una respuesta «en caliente» a una provocación percibida) y la agresión proactiva o instrumental (que es una forma más planificada y organizada de comportamiento en la que se utiliza la agresión para obtener objetivos específicos, tales como el dominio o la popularidad o las recompensas más inmediatas, como la comida de otra persona) (Dodge y Coie, 1987).

La investigación reciente y colaboradores (Pellegrini y Smith, 2007) ha encontrado que la conducta prosocial individual de los niños agresivos. Hawley llama «bistratagemas» a las estrategias que sugieren que estos niños utilizan para el fin de obtener, mantener o recuperar un estatus social.

Esta investigación sugiere que la falta de habilidades sociales en combinación con otras características del autor y, también, el contexto, es importante en la determinación de variados de individuos. El propósito de la investigación con los niños. En particular, de la agresión y las dificultades de desarrollo de intervenciones y formas de agresión y control.

En la siguiente sección se discute la función ejecutiva social y la implicación de la investigación centrada en la comprensión de la agresión.

4. LA FUNCIÓN EJECUTIVA

Una prometedora área de investigación es la función ejecutiva (*Executive Function*) (FE) como «goal-directed activity» (actividad dirigida a un objetivo). Las funciones ejecutivas no se utilizan únicamente para la planificación, sino que entran en juego en una variedad de situaciones que puede incluir situaciones de conflicto. Se identificaron tres áreas principales de la FE: la planificación, la inhibición y la flexibilidad.

2 N.T. Con este término se refiere a la función ejecutiva.

3 N.T. La función ejecutiva se refiere a un determinado propósito, un objetivo o emitir juicios.

dentro del grupo de los niños agresivos. Un niño esté aislado por la mayoría de los roles entre los niños, a menudo, organizan y administraron las redes de amigos de niños de entre 11-12 años con otros niños que se componen de un grupo por azar (y otros) (2013b), utilizando los 4-6 años se tienden a ellos en términos de grupos de amistad y redes de amistad. De examinó si los niños si los niños son más investigación indica que a la agresión (Hase- resultados de Monks y orzador y asistente no niños agresivos pueden sivos y puede ser que o de estas redes.

Los niños agresivos son es cuestionan que todo. Investigadores desde agresión puede ser, en no afirman que la agre- il de la agresión puede te mejorar su estatus o a las formas proactivas reñiciado dos funciones omo una respuesta «en o instrumental (que es la que se utiliza la agre- o la popularidad o las) (Dodge y Coie, 1987).

La investigación realizada por Hawley (2002; 2003) y, también, por Pellegrini y colaboradores (Pellegrini et al, 2011; Roseth, Pell, Bohn, Van Ryzin y Vance, 2007) ha encontrado que algunos niños en edad preescolar utilizan la agresión y la conducta prosocial indistintamente y de manera estratégica. Estos niños (a quienes Hawley llama «bistrategic controllers²») tienden a ocupar puestos sociales dominantes dentro de la clase y son más populares socialmente. Roseth et al. (2007) sugieren que estos niños utilizan la agresión de una manera hábil y estratégica con el fin de obtener, mantener y mejorar su posición dominante en el grupo de iguales.

Esta investigación ha indicado que la agresión no siempre está relacionada con la falta de habilidades sociales, y que en algunos casos el uso de la agresión en combinación con otras estrategias no agresivas puede ser beneficioso para el autor y, también, el indicador de unas habilidades sociales bien desarrolladas. Por tanto, es importante entender las diferencias entre lo que pueden ser grupos muy variados de individuos agresivos, ya que la utilización de la agresión con distintos propósitos puede tener implicaciones importantes para el trabajo de intervención con los niños. En particular, el fomento de la comprensión de los diferentes usos de la agresión y las diferentes formas de comportamiento agresivo puede mejorar el desarrollo de intervenciones específicas dirigidas a los niños que emplean distintas formas de agresión y que las utilizan con diferentes fines.

En la siguiente sección de este capítulo examinaremos la relación entre la cognición social y la implicación en la victimización entre iguales, especialmente la investigación centrada en las funciones ejecutivas, la teoría de la mente, la empatía y la comprensión de la conducta personal y también la conducta de los otros.

4. LA FUNCIÓN EJECUTIVA Y LA VICTIMIZACIÓN ENTRE IGUALES

Una prometedora área de investigación ha examinado la relación entre la función ejecutiva (*Executive Function*, EF) y la agresión. Anderson (1998) define la función ejecutiva (FE) como «...agreed to encompass the skills necessary for purposeful, goal-directed activity»³ (Anderson 1998, 319). Se argumenta que las funciones ejecutivas no se utilizan al máximo en la ejecución de conductas rutinarias cotidianas, sino que entran en juego en situaciones nuevas o desconocidas (Shallice, 1988), lo que puede incluir situaciones de conflicto. Welsh, Pennington y Grossier (1991) identificaron tres áreas principales de la función ejecutiva: 1) La memoria de trabajo y planificación, 2) el control inhibitorio, 3) autocontrol/flexibilidad atencional.

2 N.T. Con este término se refiere a que conocen y saben utilizar ambas estrategias.

3 N.T. La función ejecutiva hace referencia a las habilidades necesarias para llevar a cabo un determinado propósito, una actividad dirigida hacia un fin. Son habilidades para planear, tomar decisiones o emitir juicios.

La investigación con niños mayores ha mostrado que el rendimiento en tareas de FE está relacionado con su conducta. Cole, Usher y Cargo (1993) encontraron que el rendimiento en tareas de FE permite predecir el control conductual. La investigación ha indicado que el comportamiento antisocial y la ira pueden estar vinculadas con unas pobres FE (por ejemplo, Hughes, White, Sharp y Dunn, 2000) y se ha encontrado de forma consistente que la agresión está relacionada con un peor rendimiento en las tareas de evaluación de FE (por ejemplo Raaijmakers et al., 2008; Séguin y Zelazo, 2005; Utendale, Hubert, Saint-Pierre y Hastings, 2011). En particular, un control inhibitorio pobre parece estar relacionado con la agresión, independientemente del coeficiente intelectual y de los problemas de atención (Raaijmakers et al., 2008; Utendale et al., 2011). Se ha sugerido que la relación entre los malos resultados en pruebas de evaluación de la función ejecutiva y el comportamiento agresivo podría reflejar una incapacidad para organizar varios parámetros a la vez, para descubrir reglas complejas, anticipar consecuencias de las opciones o acciones a tomar, y también con la dificultad de pensar abstractamente con el fin de resolver problemas interpersonales o sociales. La capacidad de reflexión en estas personas que han desarrollado menos habilidades de FE puede verse más fácilmente en dificultad cuando se encuentran en una situación que requiere una respuesta social más adaptativa (Patterson y Newman, 1993), lo que puede provocar un comportamiento agresivo. Por otra parte, Richards y Gross (2000) sugieren que la FE tiende a ser utilizada (sobre todo el control inhibitorio) cuando una persona está tratando de controlar la expresión de una emoción con una valencia negativa (por ejemplo, la ira). La ira ha sido asociada con la agresión reactiva y se ha argumentado que esta ira puede estar relacionada en parte con déficits de FE. Por el contrario, se piensa que la agresión proactiva se realiza con más «sangre fría» y, por lo tanto, es menos probable que esté relacionada con emociones intensas ya que implica una planificación y visualización de la agresión como un medio para conseguir un fin.

Utendale y Hastings (2011) han señalado que la investigación que ha examinado la relación entre el control inhibitorio (un aspecto de EF) y las conductas de externalización (que incluyen la agresión) no ha obtenido resultados consistentes con niños en edad preescolar. Algunos estudios encuentran una relación entre un control inhibitorio deficiente y la externalización, y otros estudios no encuentran esta misma relación. Sin embargo, entre los niños en edad escolar, la investigación ha encontrado una relación consistente entre el pobre control inhibitorio y la externalización. Utendale y Hastings examinaron la relación entre el control inhibitorio y la externalización en niños de 3-6 años de edad. Encontraron que el control inhibitorio estaba relacionado significativamente con las conductas de externalización, pero cuando los datos se organizaban por grupo de edad, este hallazgo no fue consistentemente significativo entre los grupos más pequeños (menores de 4 años). También

encontraron que los niños en el período del estudio (tanto en la externalización como en el control inhibitorio) mostraron un creciente papel de control en el desarrollo de las áreas del cerebro.

Indagando específicamente con niños y adolescentes, se ha encontrado que también tienen un control inhibitorio deficiente, que aquellos que tienen un control inhibitorio deficiente (por ejemplo Cosi, Herman, Hanish, Bates y

Existe poca investigación sobre la relación entre la agresión relacional y la FE. Se ha encontrado un fuerte vínculo entre la agresión relacional y la FE. Se puede argumentar que puede haber un vínculo entre la agresión relacional y la FE. Teniendo en cuenta la investigación sobre la agresión relacional (Kaukiainen, 1992), que está vinculada a los déficits de FE, la agresión física como la agresión relacional (Card y Little, 2006) y la forma y la función de la agresión relacional.

Más recientemente se ha hablado de «caliente» y «frío» de la función ejecutiva. Los «fríos» se incluyen la inhibición de respuestas emocionales y los componentes «cálidos» de la regulación «cálida» académica y la conducta. Existe una correlación entre los tipos de tareas de autocontrol y la conducta. Encontraron un vínculo entre los tipos de tareas de autocontrol cuando se considera «cálida» o «fría» no solo los tipos de tareas de autocontrol, sino también los autores sugieren que la superposición entre

encontraron que los niños cuyo nivel de control inhibitorio aumentó más durante el período del estudio (un año) mostraron los mayores descensos en las conductas de externalización. Estos autores sugieren que el vínculo cada vez más estrecho entre el control inhibitorio y la externalización encontrado con la edad puede reflejar el creciente papel de control inhibitorio en la agresión y, también, el continuo desarrollo de las áreas del cerebro relacionadas con el control inhibitorio.

Indagando específicamente en la agresión proactiva y reactiva en niños mayores y adolescentes, se ha encontrado que las personas que son agresivas de forma reactiva también tienen un peor rendimiento en tareas que evalúan atención e impulsividad, que aquellos que son agresivos de forma proactiva o quienes no son agresivos (por ejemplo Cosi, Hernández-Martínez, Canals y Vigil-Colet, 2011; Dodge, Lochman, Hanish, Bates y Pettit, 1997; Ellis, Weiss y Lochman 2009).

Existe poca investigación sobre la relación entre las formas de agresión (física y relacional) y la FE. En relación con la investigación revisada que ha demostrado un fuerte vínculo entre los déficits en FE y la agresión reactiva y proactiva, podría argumentarse que puede haber diferencias entre la agresión física y la relacional. Teniendo en cuenta que la agresión física es más arriesgada para el autor que la agresión relacional en términos de costes/beneficios (Björkqvist, Lagerspetz, y Kaukiainen, 1992), es posible que la agresión física pueda estar más fuertemente vinculada a los déficits en FE que la agresión relacional. Sin embargo, tanto la agresión física como la relacional pueden utilizarse de forma reactiva y proactiva (ver Card y Little, 2006) y, por lo tanto, es probable que no haya una interacción entre la forma y la función de la agresión en términos de sus enlaces con déficits en la FE.

Más recientemente, los teóricos han distinguido entre los componentes «cálido» y «frío» de la función ejecutiva (Zelazo y Müller, 2002). En los componentes «fríos» se incluyen tareas cognitivas más abstractas, como las que requieren la inhibición de respuestas motoras o la flexibilidad atencional. Por el contrario, los componentes «cálidos» incluyen la motivación y los incentivos. Willoughby, Kupersmidt, Voegler-Lee y Bryant (2011) examinaron la relación entre la autorregulación «cálida» y «fría» (un concepto superpuesto al de FE), el rendimiento académico y la conducta de los niños de entre 3 y 5 años. Señalaron que, aunque existe una correlación positivamente significativa entre el desempeño en los dos tipos de tareas de autorregulación, estos deben ser vistos como un sistema diferenciado. Encontraron una correlación negativamente significativa entre el desempeño en ambos tipos de tareas y la agresión informada por los maestros. Sin embargo, cuando se consideran por separado, el rendimiento en tareas de autorregulación «cálida» o «fría» no estaba relacionado de forma exclusiva con la agresión. Los autores sugieren que esta falta de relación puede deberse a que es la variación en la superposición entre las dos formas de autorregulación la que estaba relacionada

con el comportamiento agresivo. Willoughby et al. (2011) también encontraron que la autorregulación «fría» (y no la autorregulación «cálida») se relacionaba con el rendimiento académico, mientras que la autorregulación «cálida» se relacionó con un comportamiento hiperactivo y falta de atención.

La investigación ha sugerido que la FE puede verse afectada por las experiencias del niño. Concretamente Blair, Zelazo y Greenberg (2005) señalan que el desarrollo de la FE puede estar influido por las experiencias durante la primera infancia. Hughes y Esnor (2005) encontraron que la FE estaba vinculada a las desventajas sociales durante los 2 años de edad, con peor rendimiento cuanto mayor es la desventaja.

Otros autores han ido más lejos al sugerir que los niños pueden beneficiarse de la formación en FE. Dowsett y Livesey (2000) analizaron las diferencias entre niños de 3 y 5 años, que habían recibido formación o no en el control inhibitorio. Encontraron que los que habían recibido el entrenamiento mostraron un rendimiento superior en otras tareas de control inhibitorio. Este hecho indica que se puede enseñar a los niños algunos aspectos de la FE, y que esta formación se puede transferir a otras tareas diferentes. Sin embargo, Dowsett y Livesey no examinaron si esta mejora en la FE tuvo algún efecto en la conducta de los niños. Riggs, Greenberg, Kusche y Pentz (2006) examinaron el impacto de una intervención sobre la conducta y el control inhibitorio. Aplicaron una intervención (el programa PATHS, que tiene como objetivo fomentar las habilidades sociales y emocionales de los niños) con niños entre 7-9 años de edad y encontraron que había un efecto positivo del programa en la disminución de los problemas de internalización y externalización, efecto que estaba mediado por el control inhibitorio. Los autores sugieren que este tipo de intervención debe llevarse a cabo con los niños entre la primera y la segunda infancia, cuando hay un rápido desarrollo en las áreas frontales del cerebro, que se cree que está relacionado con la función ejecutiva. A pesar de que estos estudios sobre intervenciones han analizado solo lo que se ha descrito como «fríos» de la FE, ponen de relieve el potencial del trabajo de intervención en la función ejecutiva para influir sobre la conducta de los niños pequeños. Es posible que el trabajo sobre la FE pueda proporcionar un nuevo enfoque en las intervenciones destinadas a reducir el comportamiento agresivo en los niños.

5. TEORÍA DE LA MENTE Y VICTIMIZACIÓN ENTRE IGUALES

Otro aspecto de la cognición social analizado en relación con la participación de en la victimización entre iguales es la Teoría de la Mente (Theory of Mind). La Teoría de la Mente se refiere a la capacidad del individuo para ser consciente de que otras personas tienen sus propios estados mentales, sus propias creencias sobre el estado del mundo, sus propios deseos, y que éstos no tiene por qué ser inmediatamente obvios o accesibles.

La relación entre la conducta de bullying y la Teoría de la Mente ha sido estudiada por Randall, 1997; Hazler, 1997; Crick y Dodge (1994). La Teoría de la Mente Social, en el que sostiene que la información social que juzgan y responde social, la percepción de los otros, la generación de empatía, por ejemplo, el trabajo de media muestra que los niños con una Teoría de la Mente Social superior «lo que se refiere a su capacidad de comprender de sus víctimas. Esta capacidad de comprensión de la Teoría de la Mente Social está relacionada con los déficits en el procesamiento de la información social... (Lerner, 128). Un aspecto importante de la Teoría de la Mente Social es que diferentes niveles de Teoría de la Mente Social se relacionan con diferentes niveles de Teoría de la Mente Social. Este hecho fue confirmado por Crick y Dodge (1994) encontrando que el líder de un grupo de niños en la teoría de la mente social superior (asistente y víctima) se relaciona con los niveles de Teoría de la Mente Social.

Existen pocos estudios que han examinado la relación entre la agresión y victimización entre iguales que con los niños con una Teoría de la Mente Social superior la agresión y el bullying. Crick y Dodge (1994) encontraron que los niños con una Teoría de la Mente Social superior (asistente y víctima) se relacionan con los niveles de Teoría de la Mente Social. Monks et al. (2003) encontraron que los niños con una Teoría de la Mente Social superior (asistente y víctima) se relacionan con los niveles de Teoría de la Mente Social. Como agresivos con sus víctimas, los niños con una Teoría de la Mente Social superior demostraban menores niveles de Teoría de la Mente Social. Este hecho puede deberse a que los niños con una Teoría de la Mente Social superior necesariamente los líderes de un grupo pudieron ir a la Teoría de la Mente Social superior.

Renouf et al. (2009) encontraron que los niños con una Teoría de la Mente Social superior en niños en edad preescolar se relacionan con una relación positiva con los niveles de Teoría de la Mente Social. Sugiere que un mejor nivel de Teoría de la Mente Social se relaciona con los niveles de Teoría de la Mente Social que estaba moderada por los niveles de Teoría de la Mente Social.

La relación entre la teoría de las habilidades mentales y la participación en las conductas de bullying ha sido objeto de debate. Los primeros teóricos (por ejemplo, Randall, 1997; Hazler, 1996) han sugerido que los agresores carecen de inteligencia social y no poseen habilidades relacionadas con ella. En concreto, el trabajo de Crick y Dodge (1994) describe su Modelo de Procesamiento de la Información Social, en el que sostienen que los niños experimentan sesgos en el procesamiento de la información social en uno o más puntos de un proceso de cinco etapas en el que juzgan y responden a situaciones sociales. Estas etapas incluyen la percepción social, la percepción de las señales sociales y su interpretación, la selección de objetivos, la generación de la estrategia de respuesta y las decisiones de respuesta. Sin embargo, el trabajo de Sutton, Smith y Swettenham (1999) con niños en la infancia media muestra que algunos agresores poseen lo que ellos llaman una «teoría de la mente superior» lo que les permite participar en la comprensión y la manipulación de sus víctimas. Esta aproximación fue criticada por Crick y Dodge (1999) argumentando que el modelo de procesamiento de la información social no presupone déficits en el procesamiento social de los niños, pero que los «estilos de procesamiento crónicos... llevan a patrones crónicos de comportamiento agresivo» (p. 128). Un aspecto importante de la aproximación de Sutton et al., era que existirían diferentes niveles de teoría de la mente entre los distintos roles dentro del bullying. Este hecho fue confirmado por la investigación longitudinal (Sutton et al., 1999), encontrando que el líder dentro de la dinámica bullying tenía mejores puntuaciones en la teoría de la mente, comparado con aquéllos que ocupan otros roles dentro del grupo (asistente y reforzador).

Existen pocos estudios que hayan examinado la relación entre el bullying, la agresión y victimización y la teoría de la mente en niños de tan solo cuatro años. Al igual que con los niños mayores, parece que la relación entre la teoría de la mente, la agresión y el bullying no es sencilla y no está exenta de debate. Por ejemplo, Monks et al. (2003) encontraron que los niños de entre 4 y 6 años identificados como agresivos con sus compañeros no poseían una teoría de la mente superior o demostraban menores habilidades sobre la teoría de la mente inferior. Este hecho puede deberse a que los niños que habían sido identificados como agresivos no eran necesariamente los líderes identificados por Sutton et al., por lo que los niños de este grupo pudieron incluir tanto agresores «habilidosos» como «no habilidosos».

Renouf et al. (2009) exploraron en Canadá la relación entre la agresión indirecta en niños en edad preescolar (5 años de edad) y la teoría de la mente. Encontraron una relación positiva entre la teoría de la mente y de la agresión indirecta (lo que sugiere que un mejor rendimiento en pruebas de evaluación de la teoría de la mente se relaciona con los niveles más altos de agresión indirecta), aunque esta relación estaba moderada por el nivel de conducta prosocial mostrado por cada niño. En

aquellos niños que presentaban altos niveles de conducta prosocial no se encontró relación entre la teoría de la mente y la agresión, mientras que la relación se producía en aquellos que mostraron tanto niveles bajos como moderados de conducta prosocial. En cambio, no encontraron ninguna relación entre la teoría de la mente y la agresión física. Por lo tanto, este estudio corrobora la idea de que la relación entre la agresión y la teoría de la mente no es sencilla y está influenciada por el tipo de agresión de que se trate. Por su parte, aunque no examinaron directamente la teoría de la mente, Ostrov, Ries, Stauffacher, Godleski y Mullins (2008) también informaron de que los niños agresivos en edad preescolar, que usan formas relacionales de agresión, muestran habilidades muy desarrolladas para el engaño (lo que se piensa que requiere una comprensión de la mente de los otros); aunque no encontraron relación entre la agresión física y el engaño. Los resultados obtenidos parecen sugerir que estos niños están mejorando sus habilidades de engaño a través de su experiencia en el uso agresión relacional.

Más tarde la investigación realizada por Renouf et al. (2010) pasó a tener en cuenta las diferentes funciones de la agresión, así como los diferentes tipos. Encontraron que una pobre teoría de la mente estaba relacionada con mayores niveles de agresión reactiva, y que los altos niveles de rendimiento en tareas relacionadas con la teoría de la mente estaban relacionados con altos niveles de agresión proactiva. Sin embargo, esta relación tampoco era sencilla, y dependía del nivel de victimización experimentado por el niño. Concretamente, la relación se producía cuando los niños habían experimentado altos niveles de victimización.

La investigación de Renouf et al. (2010) pone de relieve la importancia de explorar la teoría de la mente entre las víctimas. El estudio de Sutton et al. (1999) con niños en la infancia media encontró una correlación negativa entre la teoría de la mente y la victimización. Una pobre teoría de la mente puede significar que estos niños son menos hábiles analizando las intenciones de los demás y más vulnerables a la manipulación y la victimización. Sin embargo, la investigación con niños más pequeños realizada por Monks et al. (2003) ha puesto de manifiesto que este no es el caso y que las víctimas no tienen una teoría de la mente inferior, mostrando un rendimiento dentro del promedio. Este hecho puede estar relacionado con la baja estabilidad de este papel durante la primera infancia como se discutió anteriormente. Es posible que los niños que tienen una pobre teoría de la mente en comparación con sus iguales puedan ser más vulnerables a la victimización repetida a medida que avanza la infancia media. Además, es posible que la victimización repetida pueda conducir a un niño que tiene menos oportunidades a desarrollar una buena teoría de la mente, ya que sabemos que la teoría del desarrollo de la mente puede ser influenciada por la interacción con otras personas (por ejemplo Ruffman, Perner, Naito, Parkin y Clements, 1998).

En resumen, la relación de victimización es compleja entre la teoría de la mente y los grupos de edad, así como las funciones de la agresión y la victimización. Los trabajos apuntan la importancia de la teoría de la mente

6. EMPATÍA Y VIC

De acuerdo con los estudios de algunos (pero no todos) autores (teoría de la mente, empatía y sugirieron que, entre las funciones de la agresión social, lo que les hace «fría»). Esta idea de la teoría de la mente y su comportamiento, y este comportamiento de los adolescentes, la empatía y el bullying (

Blair et al., (2005) (cognitiva, motora y emocional) y la falta de empatía de cada uno de los tipos de empatía cognitiva y la comprensión y la empatía por los demás. La empatía por las emociones de los demás y la comprensión individual de los sentimientos y emociones (Perner et al., 2003) parecen estar fuertemente relacionadas con experimentar la misma emoción (Feinberg, 1998) «la tendencia a imitar las vocalizaciones, posturas y expresiones faciales» (700). Blair et al., (2005) y psicópatas como los psicópatas, mostrando que la falta de empatía (por ejemplo

En resumen, la relación entre la teoría de la mente, el bullying, la agresión y la victimización es compleja. Parece que puede haber una diferencia en la relación entre la teoría de la mente y el bullying, la agresión y la victimización de diferentes grupos de edad, así como el hecho de que pueda estar moderada por diferentes tipos y funciones de la agresión, los diferentes roles en el bullying y la experiencia de victimización. Los trabajos de Monks et al., (2003) y Renouf et al., (2009, 2010) apuntan la importancia de avanzar en este trabajo para aprender más sobre el papel de la teoría de la mente en estos comportamientos y roles.

6. EMPATÍA Y VICTIMIZACIÓN ENTRE IGUALES

De acuerdo con lo revisado hasta el momento, la evidencia empírica sugiere que algunos (pero no todos) los agresores jóvenes muestran cierta comprensión social (teoría de la mente, engaño y habilidades de interacción social). Sutton et al. (1999) sugirieron que, entre los agresores mayores, aunque pueden tener alguna comprensión social, lo que les falte es empatía (lo que Sutton et al. han llamado «cognición fría»). Esta idea de la cognición fría implica que el/la agresora conoce el impacto de su comportamiento, pero como no sienten empatía hacia la víctima continúan con este comportamiento. Sin embargo, algunas investigaciones sugieren que, entre los adolescentes, la empatía no es un factor que modere la relación entre la teoría de la mente y el bullying (Caravita, Di Blasio y Salmivalli, 2010).

Blair et al., (2005) sugieren que hay tres variedades principales de empatía (cognitiva, motora y emocional/afectiva) y proporciona evidencias de la singularidad de cada uno de estos componentes. Blair et al., (2005) afirman que la empatía cognitiva y la teoría de la mente son lo mismo, ya que ambas implican la comprensión y la representación de las emociones y los estados mentales de los demás. La empatía cognitiva se describe como la capacidad de comprender las emociones de los demás (Hogan, 1969) y la teoría de la mente se refiere a la comprensión individual de que otras personas pueden tener diferentes pensamientos y emociones (Premack y Woodruff, 1978). Por lo tanto, estos dos conceptos parecen estar fuertemente relacionados. La empatía emocional/afectiva implica experimentar la misma emoción que el individuo cuya situación ha dado lugar a esta emoción (Feshbach y Roe, 1968). La empatía motora se describe como «la tendencia a imitar y sincronizar de forma automática las expresiones faciales, vocalizaciones, posturas y movimientos con otra persona» (Blair et al., 2005, 700). Blair et al., (2005) analizan los resultados de estudios con personas autistas y psicópatas como evidencia de la distinción entre los componentes de la empatía, mostrando que la falta de una forma de empatía (por ejemplo, la empatía cognitiva) no significa necesariamente que haya un déficit en otro componente de la empatía (por ejemplo, la empatía afectiva).

Se ha encontrado una relación negativa entre la empatía (afectiva) y el comportamiento agresivo en los niños de 5 años (Funk, Buchman, Jenks y Bechtoldt, 2003; Strayer y Roberts, 2004) y los comportamientos disruptivos y agresivos entre los 4 y 6 años de edad (Hughes y Dunn, 2000). Sin embargo, Hughes y Dunn (2000) encontraron que, a pesar de que estos niños no mostraban empatía hacia sus compañeros de clase (lo que incluye tanto la empatía cognitiva y afectiva), no obtuvieron resultados pobres en las pruebas sobre cognición social, ni en las evaluaciones de la teoría de la mente. Estos niños también obtuvieron puntuaciones más altas en comportamientos furiosos e impulsivos comparadas con las puntuaciones de niños no agresivos. Hughes y Dunn (2000) sugieren que estos niños no parecen tener dificultades en la comprensión social, pero tienen problemas con la regulación de su conducta.

Findlay, Giradi y Coplan (2006) realizaron una investigación en Canadá con niños en el jardín de infancia y en el primer año de Primaria (un promedio de edad de seis años y medio) encontrando que los niños que muestran mayores niveles de empatía hacia niños representados en una serie de viñetas, también informaron de menores niveles de agresión (así como de una mayor conducta prosocial).

En Italia, Belacchi y Farina (2012) encontraron distintas relaciones entre los roles desempeñados en la victimización entre iguales y sus niveles de empatía, en niños de 3 a 6 años de edad. Las puntuaciones globales dadas por los maestros sobre la empatía se correlacionaron de forma significativa y positiva con los niños que adoptaban roles prosociales (el defensor, quien consuela o el mediador). Por el contrario, las puntuaciones globales en empatía estaban correlacionadas significativamente, pero de forma negativa, con los roles hostiles (agresor, ayudante y reforzador). De manera similar, se encontraron correlaciones negativas entre el rol de «neutral» y las puntuaciones en la empatía global, pero no hubo correlaciones significativas entre la victimización y las puntuaciones globales de empatía. Por otra parte, a través de regresiones estadísticas, se encontró que los roles de los prosociales eran determinados positivamente por la empatía afectiva, pero no por la cognitiva. Los papeles hostiles eran determinados negativamente por la empatía afectiva y cognitiva, y de manera similar el rol de «neutral» también se determinó negativamente por ambas formas de empatía. El papel de las víctimas no estaba determinado de manera significativa por ningún tipo de empatía. Esto sugiere que sentir el dolor de alguien (en lugar de simplemente ser cognitivamente consciente de ello), parece ser la fuerza impulsora detrás de la conducta prosocial en estas circunstancias y aunque se trata de un estudio transversal, estos resultados también sugieren que es posible que el comportamiento prosocial ayude a desarrollar este aspecto de la empatía. Por otra parte, los resultados relativos a las personas más agresivas no parecen respaldar los hallazgos de Sutton et al., (1999) con respecto

a que el líder de los demuestra su teoría d y Farina los niños hos go, aquellos que dese rol «hostil», tal y con riores de teoría de la agresivos jóvenes ha relacionadas con la te

En cuanto al rol c puede reflejar la falta es probable que la e desarrollo de la empa rápida, cuando se hu

Belacchi y Farina la relativa baja estat previos (por ejemplo

En resumen, la inv la agresión de una fi se muestra en términ hay niños que utiliza riesgo de ser rechaza importante que la in necesitarán intervenc

7. EXPLICACION VICTIMIZACIÓ

Un área poco expl de por qué los propic vos como víctimas o puede dividirse en d las víctimas dan sob mentan quienes no e: pesar de esta divisió la investigación.

Como se destaca área de la agresión y ocho o más años. El tades metodológicas pequeños (ver Monk

tiva) y el comportamiento y Bechtoldt, 2003; agresivos entre los niños y Dunn (2000) hacia sus compañeros, no obtuvieron las evaluaciones de puntuaciones más altas en situaciones de niños que no parecen tener un rol en la regulación de

comportamiento en Canadá con un promedio de edad de 4 años. Los niños con mayores niveles de empatía también informaron de comportamientos más prosociales).

En las relaciones entre los niños, los niveles de empatía, en particular las por los maestros y los niños (o el mediador). Por lo tanto, las correlaciones significativas (agresor, ayudante y víctima) entre el rol de los niños y las puntuaciones de empatía. Por lo tanto, que los roles de los niños en las situaciones de agresión son afectivos, pero no necesariamente por la empatía. También se determinó que las víctimas no estaban empáticas. Esto sugiere que los niños son más conscientes de su comportamiento prosocial en estas situaciones. Estos resultados también sugieren que los niños con mayor empatía tienden a desarrollar este comportamiento más que los niños con menor empatía. (Dunn et al., 1999) con respecto

a que el líder de los agresores tenga habilidades cognitivas superiores (como lo demuestra su teoría de las habilidades de la mente), ya que como sugieren Belacchi y Farina los niños hostiles tienen menos empatía cognitiva que los otros. Sin embargo, aquellos que desempeñaban roles de asistentes y reforzadores dentro del macro rol «hostil», tal y como encontraron Sutton et al., tampoco mostraron niveles superiores de teoría de la mente. Adicionalmente, mucha de la investigación con niños agresivos jóvenes ha indicado que éstos a menudo no tienen habilidades superiores relacionadas con la teoría de la mente.

En cuanto al rol de «neutral», Belacchi y Farina (2012) sugieren que este rol puede reflejar la falta de concienciación sobre la necesidad de intervenir. Además, es probable que la exposición a la victimización entre iguales pueda afectar al desarrollo de la empatía, por lo que puede que la empatía no se desarrolle de forma rápida, cuando se huye de los incidentes de victimización entre iguales.

Belacchi y Farina sugieren que el resultado relativo a las víctimas puede reflejar la relativa baja estabilidad de este rol durante el periodo informado en estudios previos (por ejemplo, Monks et al., 2003).

En resumen, la investigación parece sugerir que hay niños pequeños que utilizan la agresión de una forma «habilitada» y poseen habilidades sociales tal y como se muestra en términos de estatus social, FE y la teoría de la mente. Sin embargo, hay niños que utilizan la agresión de una forma poco «hábil» y se encuentran en riesgo de ser rechazados, tienen una pobre FE y una pobre teoría de la mente. Es importante que la investigación distinga entre los dos grupos de niños, ya que se necesitarán intervenciones ajustadas a cada uno de estos grupos.

7. EXPLICACIONES DE LOS NIÑOS SOBRE POR QUÉ SE PRODUCE LA VICTIMIZACIÓN ENTRE IGUALES

Un área poco explorada dentro de la investigación sobre el bullying es el análisis de por qué los propios niños, u otros compañeros, participan en estos actos agresivos como víctimas o agresores. La discusión sobre este aspecto de la investigación puede dividirse en dos áreas clave: por un lado, las razones que los agresores y/o las víctimas dan sobre su comportamiento y, por otro lado, las razones que argumentan quienes no están involucrados o quienes son espectadores de estos actos. A pesar de esta división, ambas áreas se encuentran frecuentemente relacionadas en la investigación.

Como se destaca en este capítulo, la investigación con niños pequeños en el área de la agresión y victimización es menos habitual que la realizada con niños de ocho o más años. El menor número de investigaciones puede deberse a las dificultades metodológicas para la realización de estudios sobre este tema con los niños pequeños (ver Monks y Smith, 2013a). La exploración sobre el por qué tiene lugar

la agresión y la victimización puede llevarse a cabo mediante auto-informes de los propios implicados y también a través de métodos observacionales. El estudio de cómo los niños más pequeños entienden su propio comportamiento ha llevado a menudo a los investigadores a seleccionar esta última opción sobre la primera (por ejemplo, Persson, 2005), mientras que la investigación con niños mayores tiende a plantear las preguntas a los propios niños. Es inevitable que las explicaciones dadas por los niños más pequeños sean muy diferentes de las de los niños mayores, sobre todo teniendo en cuenta que es menos probable que el bullying repetido se produzca entre los niños más pequeños.

Hoover, Oliver y Thompson (1993) encontraron que los estudiantes adolescentes creían que las víctimas tienen algún tipo de responsabilidad en su victimización. Curiosamente, más de la mitad de los participantes también argumentó que esta experiencia fortalecía a las víctimas y hubo un acuerdo general entre los agresores sobre que el bullying era divertido. Esta investigación señaló la importancia de considerar la ideología, que en torno al bullying tenían los más jóvenes. Un estudio que ha abordado este tema con niños un poco mayores que aquellos en los que se centra este capítulo, fue realizada en Grecia por Houndoumadi y Pateraki (2001). En este estudio participaron niños de entre 7 a 11 años y arrojó algunos resultados muy interesantes. Una alta proporción (más de la mitad) de los agresores informó que era desagradable ver a otros niños ser intimidados. Informaron de que se sentían mal por ellos, aunque que se lo merecían. También expresaron su preocupación por un posible castigo, pero reconocieron que era divertido. Algunos de los resultados fueron similares a los encontrados en el estudio de Siann, Callaghan, Glissov, Lockhart y Rawson (1994), en el que se encontró que las niñas tenían percepciones distintas a las de los chicos en relación al bullying -se sentían peor al presenciar el bullying y estaban más preocupadas por comprender las razones para que los niños se implicaran en el bullying. Estas diferencias pueden estar relacionadas con aspectos vinculados a la empatía, tal y como se ha explicado anteriormente. Sin embargo, es necesario hacer notar que estos estudios no han tenido en cuenta específicamente las explicaciones que se ofrecían sobre el bullying.

Jennifer y Cowie (2012) consideraron las atribuciones de víctimas y agresores de 10 y 11 años y encontraron que al hacer atribuciones morales sobre el bullying ejercido por otros, pensaban que estos niños pueden sentirse orgullosos de las cosas que hacen a otros niños o porque estas conductas les lleva a ser líderes dentro del grupo. Además, consideraban que los agresores no estaban preocupados por las consecuencias de sus acciones.

Boulton y Underwood (1992) analizaron por qué los niños de entre 8 y 12 años intimidaban a otros. Los investigadores compararon las respuestas de los

agresores, las víctimas y los observadores. Los niños que habían provocado la agresión tendían a explicar mejor su comportamiento que los que no habían provocado la agresión. También se argumentó que el 4% de las víctimas. La baja popularidad de las explicaciones se han observado y Kaikkonen (2008) encontró que parece ser común entre los niños que se sienten distintos a sus iguales. Hazler, Hoover y Underwood (2008) ofrecen sobre la necesidad de medir la comprensión de los participantes no sabiendo que la investigación quería tener poder sobre ellos.

El estudio de Persson (2005) entre niños de preescolar en lugar de preguntar a los niños de preescolar tienden a «no hablar» para conseguir algo, en lugar de sostener que cualquier comportamiento de su función social, los estudios revisados en el campo por lo tanto, proporcionan una comprensión de cómo comportarse de forma adecuada.

En esta sección se discuten los factores que influyen en su conducta y cómo se convierten en víctimas o agresores. Estos mismos aspectos se exploran en las observaciones y análisis de los datos. Creemos que es posible comprender la conducta si se utiliza una perspectiva vital importancia que se centra en la agresión, consideramos las unidades para expresar

agresores, las víctimas y los niños no involucrados. Encontraron que los agresores tendían a explicar su comportamiento como una respuesta a una provocación previa. Un pequeño porcentaje de víctimas (6%) sentían que de alguna manera habían provocado la intimidación. Sin embargo, una proporción mucho mayor informó que estas agresiones se debían a que eran más pequeños, más débiles o que no había ningún motivo para ello. La baja popularidad de las víctimas también se argumenta como un motivo entre un 5% de los agresores, y entre el 4% de las víctimas. Un 12% de los niños no involucrados también hablaron de la baja popularidad de las víctimas como explicación del bullying. Estas mismas explicaciones se han encontrado en otras investigaciones. Por ejemplo, Hamarus y Kaikkonen (2008) encontraron que entre las explicaciones que ofrecen los jóvenes parece ser común la visión de la víctima como alguien que, en algún modo, es distinto a sus iguales ya sea a través de su comportamiento o su manera de hablar. Hazler, Hoover y Oliver (1993) encontraron que los motivos que los adolescentes ofrecen sobre el «bullying» están relacionados con la autoestima y con la necesidad de mermar esta en las víctimas. Además, indicaron que numerosos participantes no sabían por qué los agresores elegían a determinadas personas. En la investigación realizada por Varjas et al. (2008) los niños creían que el agresor quería tener poder sobre su víctima.

El estudio de Persson (2005), que examinó los motivos para la intimidación entre niños de preescolar, aunque en este caso se realizó a través de observaciones, en lugar de preguntar a los niños directamente. Encontraron que los niños en edad preescolar tienden a «actuar de forma caprichosa» en su conducta agresiva con el fin de lograr algo, en lugar de pensar detenidamente sobre su conducta. Persson sostiene que cualquier comportamiento social tiende a ser considerado en términos de su función social, su motivación individual y los objetivos sociales, pero los estudios revisados en este capítulo se centran en el por qué de la conducta social y, por lo tanto, proporcionan poca información acerca de las razones de los niños para comportarse de forma agresiva.

En esta sección se han mostrado algunas de las razones que los niños mayores dan sobre su conducta agresiva, por qué se involucran en el bullying o por qué se convierten en víctimas. Igualmente se ha mostrado la investigación que ha analizado estos mismos aspectos en niños más pequeños, habiéndose realizado mediante observaciones y analizando también el comportamiento prosocial. Sin embargo, creemos que es posible que los niños pequeños den explicaciones sobre su propia conducta si se utiliza una metodología bien diseñada y adaptada a su edad. Es de vital importancia que la investigación futura explore el por qué de la intimidación y la agresión, considere las opiniones de los propios niños y les proporcione oportunidades para expresar sus motivaciones.

8. INTERVENCIÓN Y PREVENCIÓN

La implementación de intervenciones sobre el bullying ha aumentado considerablemente desde que se incrementaron el número de investigaciones sobre las motivaciones para este tipo de conductas agresivas y, también, los diferentes tipos de acoso. Se ha realizado una amplia gama de intervenciones diferentes, incluyendo las intervenciones integrales sobre los centros, las dirigidas a nivel individual y también aquellas más orientadas al grupo de iguales. La intervención integral sobre el centro se refiere a las actividades y políticas en las que se incluye al centro en su conjunto. Las intervenciones dirigidas a los iguales hacen referencia a la idea de que otros estudiantes pueden ser entrenados para intervenir cuando el bullying tiene lugar, o actuar como consejeros de sus compañeros. Las intervenciones individuales implican trabajar directamente con los estudiantes que intimidan o que son victimizados, para tratar de reducir estos comportamientos. Muchas de las intervenciones realizadas con chicos más mayores pueden ser ubicadas dentro de estas categorías de intervención.

Smith, Schneider, Smith y Ananiadou (2004) realizaron un meta-análisis en el que analizaron la eficacia de 14 programas de intervención integral contra el bullying en los centros educativos. Concluyeron que había claras reducciones del bullying en algunos casos pero los resultados eran demasiado inconsistentes para sacar conclusiones claras. Es importante destacar que solo dos de estas intervenciones estaban dirigidas o incluían medidas de prevención o reducción de la agresión y/o el bullying entre los niños en edad preescolar.

Sin embargo, la investigación de Rahey et al. (2002) analizó los resultados de la implementación de un enfoque integral en un centro de Canadá junto con un sistema de mediación entre iguales, programas para docentes y programas individuales para aquellos que participan en el bullying desde el Grado 1 (6 años) hasta el grado 8 (14 años). Se encontraron mejoras en los niveles de victimización de niños mayores en los grados 3 y superiores, pero en los niños más pequeños de los grados 1 y 2 los niveles de victimización aumentaron. El estudio concluye que es necesaria una investigación más detallada sobre los programas de intervención entre los niños pequeños.

Las intervenciones que se han llevado a cabo con los niños más pequeños no siempre se dividen en categorías bien definidas como las intervenciones integrales en el centro, las dirigidas a los iguales o intervenciones individuales. Además, con frecuencia, no están diseñadas específicamente para la agresión/bullying, aunque atienden a algunos factores que pueden influir sobre estas dinámicas. Por ello, el número de intervenciones sobre la victimización entre iguales que hayan sido desarrolladas y evaluadas entre los niños pequeños es limitado. Estas intervenciones incluyen el Programa de Berna contra la victimización en el jardín de infancia (Alsaker y Valkanover, 2001) y el Proyecto Chicago (McMahon, Washburn, Felix, Yakin y Childrey,

2000). El Programa de Berna contra la victimización y tuvo algún éxito en la reducción de la victimización. El Proyecto Chicago trabajó directamente con los niños y cómo trabajar su entorno, aunque estos no fueron los únicos factores.

Muchas de las intervenciones se centran generalmente en el niño con el objetivo adicional de enseñar habilidades de resolución de problemas, *The Incredible Years* (Webster-Stratton, Remington y Taylor, 2008), que trabaja con niños con problemas de conducta; *Roots of Change* (2003) y que ha resultado eficaz con niños de 8 años. Además, a partir de los 5 años más pequeños. *Roots of Change* es una intervención de edad temprana y tiene como objetivo enseñar a los niños a sentirse seguros cuando se sienten cuando se sienten en las escuelas han adoptado un enfoque de *Aspects of Learning*; incluye dentro del plan de estudios sus competencias sociales.

Como se ha explicado, las intervenciones con niños mayores. No obstante, ser más eficaces si se enseñan habilidades de resolución entre iguales. Las intervenciones que intervienen sobre los niños más pequeños es más fácil cambiar sus niveles de victimización sobre su conducta de responder a los otros niños pequeños es importante considerar que cuando se enseñan a los niños que no estamos observando la agresión como pueden «arremeter» de vital importancia considerar, no solo los factores como las variables que intervienen en el desarrollo

a aumentado consi-
stigaciones sobre las
os diferentes tipos de
entes, incluyendo las
individual y también
egral sobre el centro
entro en su conjunto.
la idea de que otros
illying tiene lugar, o
ndividuales implican
on victimizados, para
ciones realizadas con
rías de intervención.
un meta-análisis en
ón integral contra el
aras reducciones del
) inconsistentes para
de estas intervencio-
cción de la agresión

izó los resultados de
anadá junto con un
y programas indivi-
ado 1 (6 años) hasta
de victimización de
niños más pequeños
El estudio concluye
ogramas de interven-

os más pequeños no
nciones integrales en
es. Además, con fre-
illying, aunque atien-
s. Por ello, el número
an sido desarrolladas
enciones incluyen el
cia (Alsaker y Valka-
ix, Yakin y Childrey,

2000). El Programa de Berna trabajó con los maestros para ayudarles a hacer frente a la victimización y también para tratar el problema con los padres. El programa obtuvo algún éxito en la reducción de la victimización. Por el contrario, el Proyecto de Chicago trabajó directamente con los niños enseñándoles cómo hacer frente a su ira y cómo trabajar su empatía. El proyecto también arrojó algunos resultados positivos aunque estos no fueron consistentes entre los informadores.

Muchas de las intervenciones y programas de educación con niños de esta edad se centran generalmente en la mejora de las competencias sociales y emocionales, con el objetivo adicional de reducir la agresión. Entre estos programas encontramos, *The Indredible Years* (Los Años Increíbles) (Webster-Stratton et al, 2001; Webster-Stratton, Reid y Hammond, 2004; Webster-Stratton, Reid y Stoolmiller, 2008), que trabaja con los padres para enseñar a los niños a reducir la conducta inapropiada; y *Roots of Empathy* (Las raíces de la empatía) desarrollado por Gordon (2003) y que ha resultado tener éxito con niños desde el jardín de infancia hasta los 8 años. Además, a partir de este último programa se ha desarrollado otro para niños más pequeños. *Roots of empathy* está dirigido a niños de entre tres y cinco años de edad y tiene como objetivo adoptar la perspectiva de otros niños y conocer cómo se sienten cuando son objeto de la agresión y el bullying. En el Reino Unido, las escuelas han adoptado el enfoque conocido como SEAL (the Social and Emotional Aspects of Learning; Los aspectos emocionales y sociales del aprendizaje) que se incluye dentro del plan de estudios y su objetivo es ayudar a los niños a desarrollar sus competencias sociales y emocionales (Humphrey et al., 2008).

Como se ha explicado, la mayoría de las intervenciones se han centrado en los niños mayores. No obstante es importante considerar que las intervenciones podrían ser más eficaces si la intervención sobre el comportamiento agresivo y la victimización entre iguales se abordara desde edades más tempranas. Es posible que, al intervenir sobre los comportamientos agresivos de los niños a una menor edad sea más fácil cambiar sus comportamientos antes de que desarrollen esquemas más rígidos sobre su conducta, que impliquen entender la agresión como una forma natural de responder a los otros. En el desarrollo de programas de intervención con niños pequeños es importante tener en cuenta la investigación sobre este tema. Debemos considerar que cuando observamos el comportamiento agresivo de los niños puede que no estemos observando a agresores poco habilidosos, sino a agresores que utilizan la agresión como un medio «útil» para conseguir lo que desean, aunque otros pueden «arremeter» de una manera menos hábil ante una provocación percibida. Es de vital importancia que las intervenciones tengan en cuenta esta diferenciación y consideren, no solo las diferencias individuales entre los niños, sino también otros factores como las variables familiares y contextuales que juegan un papel importante en el desarrollo y mantenimiento de estos comportamientos (ver Monks, 2011

para una revisión). Sin embargo, considerando lo que conocemos sobre el tema y atendiendo al hecho de que la victimización entre iguales también es informada por preescolares y niños en los primeros años de escolarización en diversos continentes, es importante y prioritario desarrollar y evaluar programas de prevención e intervención adecuados a la edad.

9. REFERENCIAS

- ALSAKER F. D. y VALKANOVER, S. (2001). Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten. En J. Juvonen y S. Graham (Ed.), *Peer harassment in school – the plight of the vulnerable and victimized* (pp. 175-195). New York: Guilford.
- ANDERSON, V. (1998). Assessing executive functions in children: Biological, psychological and developmental considerations. *Neuropsychological Rehabilitation*, 8, 319-349.
- BELACCHI, C. y FARINA, E. (2012). Feeling and thinking of others: Affective and cognitive empathy and emotion comprehension in prosocial/hostile preschoolers. *Aggressive Behavior*, 38, 150-165.
- BELACCHI, C. y FARINA, E. (2010). Prosocial/hostile roles and emotion comprehension in preschoolers. *Aggressive Behavior*, 36, 371-389.
- BJÖRKQVIST, K., LAGERSPETZ, K. M. y KAUKIAINEN, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behaviour*, 18, 117-127.
- BLAIR, C., ZELAZO, P. D. y GREENBERG, M. T. (2005). The measurement of executive function in early childhood. *Developmental Neuropsychology*, 28, 561-571.
- BOULTON, M. J. y UNDERWOOD, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *The British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.
- CARD, N. A. y LITTLE, T. D. (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 466-480.
- CARAVITA, S. C. S., DI BLASIO, P. y SALMIVALLI, C. (2010). Early adolescents' participation in bullying: Is tom involved? *The Journal of Early Adolescence*, 30, 138-170.
- CERDA, G., ORTEGA, R. y MONKS, C. P. (2012). La agresión injustificada como antecedente del bullying: una investigación en Escuelas Infantiles de Chile. *Investigación en la Escuela*, 78, 5-68.
- COIE, J. D., DODGE, K. A. y COPPOTELLI, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- COLE, P. M., USH
ciation with risk
Clinical Child P
- COSI, S., HERN.
A. (2011). Imp
Research, 190, 3
- CRICK, N. R. y I
information-proc
ological Bulletin, 1
- CRICK, N. R. y DO
comment on Sut
- CRICK, N. R. y G
social-psycholog
- DODGE, K. A. y C
tive and proactiv
and Social Psyci
- DODGE, K. A., LA
G. S., FONTAIN
mation-processir
in children. *Chil*
- DODGE, K. A., LO
(1997). Reactive
impaired chronic
- DOWSETT, S. M.
trol in preschool
Psychobiology 3
- ELLIS, M. L., WEI
dren: Association
of Abnormal Chi
- FESHBACH, N. D.
OLDS. *CHILD 1*
- FINDLAY, L. C., G
social behaviour
Research Quarte
- FUNK, J. B., BUCI
violent video ga
of Applied Devel
- GORDON, M. (200
Keio Journal of