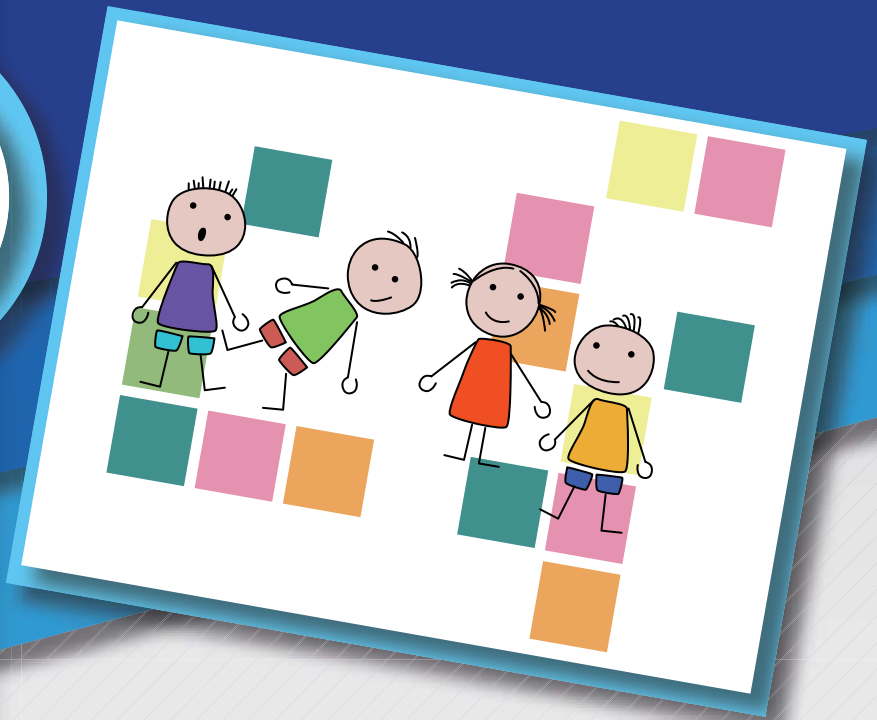




**AMEI-WAECE**  
[www.waece.org](http://www.waece.org)

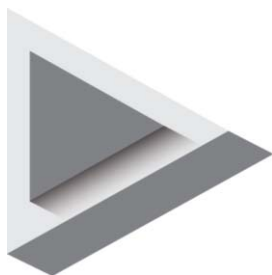


# EL BULLYING SE GESTA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL

UN TRABAJO COORDINADO POR  
FRANKLIN MARTÍNEZ MENDOZA PARA LA  
ASOCIACIÓN MUNDIAL DE EDUCADORES INFANTILES

3ª EDICIÓN

Un trabajo de la  
Asociación Mundial de Educadores Infantiles  
(AMEI-WAECE)



# **EL *BULLYING*** **SE GESTA EN LA** **ETAPA DE EDUCACIÓN** **INFANTIL**



ASOCIACIÓN MUNDIAL DE  
EDUCADORES INFANTILES

AMEI-WAECE  
[www.waece.org](http://www.waece.org)

***El Bullying se gesta en la  
etapa de Educación Infantil***

*3ª Edición*

**Un trabajo de:**

*Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE)*

**Maquetación:**

*Juana Chinchón*

**ASOCIACIÓN MUNDIAL DE EDUCADORES INFANTILES (AMEI-WAECE)**

*Estrella Polar, 7 - 28007 Madrid, España*

*[www.waece.org](http://www.waece.org)*

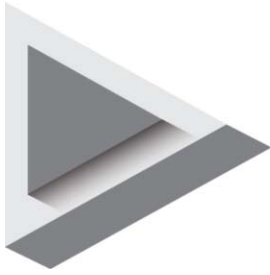
Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electrónico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE).

Copyright © Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE)

ISBN: 9781983242618

Año de publicación: 2018

Impreso en España



# Índice

Introducción a la problemática del <i>bullyin</i> . .....	5
Sobre la génesis del <i>bullying</i> en la educación infantil. ....	9

## 1ª parte

1.1 Particularidades psíquicas, biofisiológicas y sociales de los niños en la primera infancia. ....	15
El desarrollo de la percepción. ....	17
El desarrollo del pensamiento. ....	19
El desarrollo del lenguaje. ....	23
El desarrollo socio-afectivo. ....	26
1.2 El último año de escolarización en la educación infantil: condiciones, demandas y exigencias del desarrollo infantil. ....	34
1.3 El grupo infantil. ....	42

## 2ª parte

2.1 La violencia, expresión patológica de las relaciones humanas. ....	53
La violencia es natural. ....	54
La violencia, como hecho social, es dirigida e intencional. ....	54
La violencia se basa en un abuso del poder. ....	55
La violencia estructural. ....	55
Violencia familiar. ....	56
Violencia laboral. ....	56
Violencia en la comunidad. ....	57
Violencia institucional. ....	57
Violencia patrimonial. ....	57
Violencia cultural. ....	58
Maltrato infantil. ....	59



**3ª parte**

3.1 El <i>bullying</i> como fenómeno social. ....	65
3.2 Definición del <i>bullying</i> . Caracterización y particularidades. ....	68
3.3 El ciberbullying y el <i>sexting</i> . ....	74
El <i>sexting</i> . ....	80

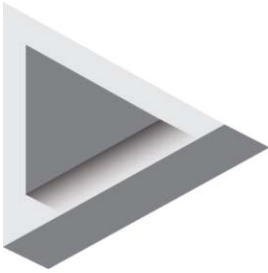
**4ª parte**

4.1 Los niños, la familia y el medio social en la génesis del <i>bullying</i> en la última etapa de la educación infantil. ....	83
La familia disfuncional. ....	83
4.2 El <i>bullying</i> y las particularidades del proceso docente educativo en el centro de educación infantil. ....	97

**5ª Parte**

5.1 Métodos y procedimientos para el diagnóstico de la familia disfuncional. ....	103
La entrevista. ....	103
La entrevista del educador social en el hogar. ....	110
5.2 Técnicas sociométricas para la detección del sistema de relaciones sociales en el grupo infantil. ....	114
Técnicas sociométricas con niños. El sociograma infantil. ....	120
Ejemplo de la aplicación de la técnica sociométrica. ....	123
5.3 Interpretación del sociograma infantil. ....	126
Conclusiones .....	131

NOTA: Recomendación de la RAE: *No se han hecho desdoblamientos, que son artificiosos e innecesarios desde el punto de vista lingüístico. En los sustantivos que designan seres animados existe la posibilidad del uso genérico del masculino para designar la clase, es decir, a todos los individuos de la especie, sin distinción de sexos. La mención explícita del femenino solo se justifica cuando la oposición de sexos es relevante en el contexto: El desarrollo evolutivo es similar en los niños y las niñas de esa edad.*



# Introducción

## *Introducción a la problemática del Bullying*

### INTRODUCCIÓN A LA PROBLEMÁTICA DEL BULLYING

*El 20 de agosto de 2016 un niño de 12 años se suicidó, después de que el claustro de maestros de su escuela, La Academia Católica Ángeles Santos, en Staten Island, New York, no hiciera absolutamente nada para detener el acoso al cual el niño era sometido constantemente por sus compañeros.*

Antes de quitarse la vida, este niño escribió una carta impresionante, en la cual se lamentaba de que casi nadie en la escuela había tratado de ayudarlo, salvo una maestra que quiso hacer algo, pero a la que sus propios colegas no le hicieron caso. El niño había reclamado ayuda a su escuela, pero todos, salvo la maestra de referencia, resultaron sordos a sus súplicas, y nunca quisieron intervenir, según declaró el niño en su última carta, no enviada, y hallada junto a él. Finalmente, abrumado por el tormento y atosigado por las burlas sobre su sobrepeso, decidió suicidarse, según notificó su familia.

Su hermana mayor lo encontró muerto en el ático de su casa, con un cinturón alrededor de su cuello. *“Me rindo”...*, escribió en ambos lados de una hoja de papel, *“mis maestros no hicieron nada”*.

El caso de este niño no es una noticia de excepción y, con cierta frecuencia, en la prensa aparecen historias semejantes de niños que, por no recibir ayuda, o por no tener constancia de su situación, deciden quitarse la vida porque ya no pueden soportar más la situación de acoso

escolar a la que son sometidos por sus propios compañeros de clase y de colegio.

Casos como este son muy frecuentes actualmente, y nos muestran cómo esta problemática del *bullying* se ha convertido en un fenómeno social que se ha expandido por el mundo como una plaga. Si bien a finales del siglo pasado el fenómeno resultaba ya significativo en los colegios de determinados países, hoy día se ha generalizado a una gran mayoría. De hecho, en un principio era un problema característico de la educación secundaria y el bachillerato, pero poco a poco, a principios de este siglo, ha ido extendiéndose a la educación primaria, donde no son infrecuentes los episodios de acoso en este nivel educativo. Incluso, ya hay referencias de que en determinados países la incidencia de casos de *bullying* en la etapa primaria es incluso mayor que en la secundaria. Ello nos indica que algo está pasando y es nuestra obligación tomar medidas urgentes para paliar una realidad que ya es inequívoca y que está presente en nuestros centros escolares.

En 2016, la Organización Mundial de la Salud, junto con las Naciones Unidas, publicó un informe en el que se planteaba que, en el mundo actual, se suicidan cada año alrededor de 600.000 niños y adolescentes. De estos, por lo menos la mitad tiene alguna relación con el *bullying*. Asimismo, este informe declaraba también que los países europeos son los más golpeados por este fenómeno, al ofrecer cifras de alrededor de 200.000 suicidios por año.

Por su parte, la organización británica contra el acoso juvenil, *Beat Bullying*, alerta de que el problema es mucho más serio de lo que parece, pues según cifras recogidas en los diversos países, en la Unión Europea el acoso y maltrato a causa del *bullying* es sufrido por alrededor de 24 millones de niños y adolescentes cada año.

De acuerdo con la información proporcionada por esta organización, siete de cada diez niños o jóvenes han sufrido alguna forma de acoso, a través de numerosas vías: verbal, psicológica, física y/o virtual, entre otras.

En este sentido, informes proporcionados por la Organización de las Naciones Unidas destacan que el rango de la incidencia del *bullying* por países en Europa es en el siguiente orden: el Reino Unido, Rusia, Irlanda, España e Italia.

El hecho de que el acoso escolar comience a manifestarse ya desde la educación primaria ha alertado a muchos investigadores, los cuales han tratado de hallar las causas de un fenómeno que parece extenderse cada vez más. Es preocupante cómo estos sucesos conducen a finales realmente dolorosos (como el caso del niño de Staten Island) y, en el menor de los casos, al consecuente fracaso escolar y los traumas de por vida que sufren todas las víctimas del acoso escolar.

Pero, sobre todo, las investigaciones han tratado de dilucidar las causas del surgimiento del *bullying*, cómo prevenirlo y combatirlo, y cómo sentar procedimientos educativos que impidan su manifestación y proliferación, y paliar en algo sus efectos devastadores.

Para esto es necesario, por supuesto, profundizar en el análisis teórico de sus particularidades, causas y manifestaciones, mediante la realización de estudios e investigaciones que permitan dar respuesta a un fenómeno que en un principio se manifestaba en la adolescencia, para llegar a generalizarse en la niñez media y tardía. Asimismo, indicar también que este fenómeno no solo afecta al medio escolar, sino también al medio virtual.

De igual modo, de una presencia más difundida inicialmente en los medios de comunicación en los países de habla inglesa (de ahí la utilización y generalización del anglicismo "*bullying*"), actualmente su presencia se manifiesta en países de habla hispana, francesa, o alemana, por solo mencionar tres troncos lingüísticos. En este sentido, las redes sociales y los medios de comunicación han tenido que ver en la difusión del término, si bien las causas del fenómeno son algo más que un problema de tipo semántico, para ir a la propia estructura de los sistemas educativos y de la organización de la comunicación e intercambio social en el medio escolar.

Por otra parte, la presencia cada vez más temprana del *bullying* nos lleva a cuestionar hasta dónde este fenómeno como tal podría presentarse y generalizarse, cuestión que es de capital importancia a la hora de tomar decisiones sobre cómo afrontar (y enfrentar) el *bullying* como manifestación del acoso escolar.

Las investigaciones de F. Martínez Mendoza y sus colaboradores, más los datos de investigaciones realizadas por otros autores, han arrojado datos y resultados que permiten dar respuestas a parte de estos interrogantes, las cuales se exponen en el presente material.



El estudio está dividido en tres partes o secciones:

- ❖ **Primera parte** dirigida al conocimiento y particularidades generales de la *violencia como expresión patológica* de las relaciones humanas, de la cual la violencia escolar es una de sus manifestaciones.
- ❖ **Segunda parte** referida al fenómeno del *bullying como manifestación de una problemática escolar y social*, como expresión particular de la violencia escolar, su génesis, especificaciones y características.
- ❖ **Tercera parte**, altamente significativa, dirigida a su *estudio en la primera infancia y en la educación infantil*, como génesis y antecedente de este, y el estudio de todos los factores y variables necesarias e imprescindibles a considerar para establecer las conclusiones teóricas, apoyadas por las investigaciones realizadas.

En esta última parte se añaden, además, algunos métodos y técnicas sociométricas susceptibles de ser utilizadas por los educadores para trabajar con la familia y los niños, con el fin de recabar y obtener la información necesaria en la atención de esta problemática del *bullying*.

La investigación pretende dar respuesta a por qué el *bullying* no se presenta en la primera infancia, lo cual, según van a demostrar los resultados de las investigaciones que se analizarán en el contenido de la tercera parte, no quiere decir que esta no tenga nada que ver con la génesis y el surgimiento del *bullying* desde los primeros años de la educación primaria, sino todo lo contrario. Esto constituye una tesis principal de este material, y es el hecho de que, si se dan determinadas condiciones y variables significativas, **el *bullying* se gesta y condiciona en el último año de la educación infantil**; es decir, en el grupo de cinco a seis años.

Lo expuesto anteriormente no es una simple afirmación que responda a criterios casuísticos o personales, sino que responde a las leyes del desarrollo general de la psiquis humana, y en las que, de acuerdo con los planteamientos teóricos establecidos por la teoría histórico-cultural, y compartidos por el constructivismo, entre otras corrientes teóricas, cualquier expresión, función o manifestación del desarrollo, en todas sus etapas, tiene sus antecedentes en la etapa que les precede. Del mismo modo, al final de la etapa precedente, esta se

integra dentro de la nueva estructura que ha de predominar o caracterizar la etapa subsiguiente, tal como sucede, por nombrar un ejemplo, con la actividad con objetos, que va sucesivamente transitando de la acción simple con objetos en el primer año de vida, a las acciones de construcción y correlación en el segundo, o a las acciones con instrumentos, que caracterizan al tercer año de vida. Por mencionar otro ejemplo, el juego de roles, actividad principal del desarrollo en la edad infantil, ya a finales de la edad temprana muestra sus premisas, materializadas en el juego de acciones lúdicas simples.

En el caso del *bullying*, al darse su presencia cada vez más temprana y frecuente en la etapa de primaria, nos lleva a plantear que, conceptualmente, sus premisas tienen que, sin lugar a dudas, estar en la etapa anterior del desarrollo, y que ahora corresponden con la etapa infantil. Es por ello que tiene que haberse gestado y condicionado en dicha etapa, al integrarse las diferentes estructuras que lo componen.

Plantear que se gesta y condiciona quiere decir que no se manifiesta como tal; es decir, el *bullying* no se presenta en el grupo en este año de vida, pero las condiciones para su surgimiento al transitar a la escuela están dadas si, como ya se señaló, ciertas variables y determinantes han coincidido de modo significativo en el período final de la educación infantil.

Y de ahí se desprende lo que quizás constituya la conclusión más importante: saber qué hacer profilácticamente en el grupo de cinco a seis años para impedir, o al menos paliar, la gestación del *bullying*. Y, de no ser posible, al menos conocer más al respecto para poder aplicar, al ingreso de los niños en la escuela primaria, los modos y procedimientos necesarios para disminuir la intensidad y generalización de esta manifestación de la violencia escolar en una etapa tan temprana, como es el inicio de la educación primaria.

## 2 SOBRE LA GÉNESIS DEL BULLYING EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Según se ha visto en las partes anteriores de este material, el *bullying* como expresión de la violencia escolar ha ido paulatinamente apareciendo en etapas cada vez más tempranas del desarrollo infantil y, consecuentemente, cada vez más relacionando con las condiciones y

particularidades de la educación familiar y la organización del proceso docente educativo de la escuela.

También se ha planteado que, como parte del desarrollo social, se ha introducido toda la parafernalia producto de las redes sociales y de los medios informáticos, dando origen a variantes como el *ciberbullying*, que han hecho más complejo este fenómeno.

Todo en su conjunto ha determinado que se observe una aparición cada vez más temprana del fenómeno del *bullying* que, de una manifestación que hace tan solo unos pocos años se observaba a partir de la etapa de la educación secundaria, como un hecho privativo de los adolescentes, ha empezado a mostrarse paulatinamente en el nivel de la educación primaria, incluso poco a poco, afectando a las etapas iniciales.

El impacto de observar que la aparición del *bullying* abarcaba cada vez los años más tempranos de la niñez, condujo a algunos estudiosos del desarrollo infantil a cuestionarse si este sería un fenómeno que progresivamente englobara edades más tempranas, como es el caso de la etapa infantil, lo cual, no era una hipótesis descabellada, aunque, eso sí, bastante difícil de explicar o comprender.

Todo esto determinó que un gran número de investigadores del desarrollo de las primeras edades empezara a realizar estudios que permitieran, en un sentido u otro, directa o indirectamente, afirmar o denegar esta última posibilidad, y demostrar el porqué de una afirmación u otra.

En consecuencia, también se introducía otra variante que era necesario comprobar, y era lo referente a cuáles y cuántos factores habrían de intervenir en el problema, y así llegar a conclusiones que fueran realmente valederas. Ello determinó la realización de diversas investigaciones, algunas dirigidas específicamente a este problema del *bullying*, otras relacionadas con las posibilidades del desarrollo en cada momento, y que posibilitaría establecer conclusiones más o menos avaladas por una comprobación científica.

Al mismo tiempo, se realizó una profunda pesquisa bibliográfica, tanto en las investigaciones directamente relacionadas con el tema, como con otras que, a veces sin ni siquiera tratar la problemática del *bullying*, ofrecían resultados que podían relacionarse con él.

Uno de los aspectos a demostrar era si, por el nivel de desarrollo general alcanzado por los niños al término de la educación en la etapa infantil, este desarrollo podía ser considerado como una variable significativa a tener en cuenta en la génesis y condicionamiento del *bullying*, y a la vez tratar de comprobar si en realidad posibilitaba o no su manifestación.

A su vez, el proceso de la investigación debía profundizar en las particularidades del grupo de niños de cinco a seis años, de su sistema de relaciones internas y externas, para comprobar si en este podía gestarse o no el fenómeno del *bullying*, el cual solo es posible cuando el grupo no constituye una simple agrupación de individuos (en este caso, los niños) sino un verdadero colectivo, en el sentido exacto de la palabra.

Esto era solamente un aspecto del problema, pues había muchos otros factores que comprobar, relacionados con el desarrollo de sus procesos cognoscitivos, emocionales y actitudinales, que era necesario determinar para evaluar tal posibilidad, y entre los cuales había que destacar si los niños poseían o no un determinado nivel de preparación para el colegio, para que la falta o presencia de tal preparación no fuera un factor que, por desconocimiento de sus particularidades, incidiera negativamente en los resultados a obtener.

Otra condición importante era establecer en qué sentido la pertenencia a un determinado tipo de familia, y de educación familiar, constituía una variable indispensable a tomar en cuenta en el surgimiento del *bullying*, y en qué momento del desarrollo infantil ejercía sus efectos más destacados, sobre todo considerando que en la bibliografía usual de este tema se critica de una forma u otra el tipo de educación familiar, pero nunca enfatizando en su relación con la expresión del desarrollo de los niños y la manifestación concomitante del acoso escolar.

Por supuesto, un factor que no podía dejar de ser investigado se refería a determinar en qué medida la estructura y organización del proceso educativo y la relación docente-alumno, era un componente que facilitaba o impedía el surgimiento del *bullying* en el aula o el centro de educación infantil.

Todo ello requirió de un proceso de investigación largo y complejo, y la búsqueda y contrastación profunda de los resultados ofrecidos por

otros investigadores, y que de una forma u otra se relacionaban con el tema del *bullying*.

Los resultados de las investigaciones realizadas por el autor y otros colegas, unidos al análisis de los planteamientos por otros especialistas y obtenidos de la bibliografía existente, permiten entonces establecer determinados planteamientos generales al respecto:

- 1 Una de las conclusiones generales alcanzadas es que el *bullying* no se manifiesta en el grupo de edad mayor de la etapa infantil, pero decididamente **se gesta** y condiciona en este año de vida, si determinadas particularidades se propician en el grupo.
- 2 El sistema imperante de relaciones de los niños dentro del colectivo del grupo escolar de mayores es un factor significativo en la gestación del *bullying*.
- 3 Un factor determinante a su vez es la existencia de **una familia disfuncional** del niño que se ha de convertir en un acosador o pertenecer al grupo de acosadores, si determinadas condiciones se conjugan a la vez con su educación familiar.
- 4 Las particularidades del proceso docente-educativo en el grupo de infantil constituyen otro factor a considerar en la manifestación del *bullying*, en un sentido u otro, de acuerdo con el desenvolvimiento de tales particularidades.

Por supuesto, estas eran variables iniciales que permitían dirigir y organizar el proceso de investigación en su sentido más amplio, pues es seguro que durante el transcurso del mismo habría otras variables que podrían surgir y que merecerían darle una respuesta verdaderamente científica, así como decantar en qué medida las diferentes variables se interrelacionaban y podían o no ser causales o condicionantes del problema.

Así, por mencionar un ejemplo en esta hipótesis: con frecuencia, en la literatura especializada se muestran criterios que parecen indicar que para algunos investigadores el tipo de familia es determinante en la manifestación del *bullying*. Señalan que el tipo de familia con el que viven los niños es una condición importante para que estos se vuelvan acosadores. Pero, ante tal afirmación, viene una pregunta a colación: ¿Y siempre es una familia disfuncional? Y de ser así, ¿qué tipo de familia

disfuncional? Porque no todas las familias disfuncionales son iguales. Pero además cabe otra inquietud; entonces, ¿basta que haya una familia disfuncional para que los niños se conviertan en acosadores?

Como se observa, hay muchas interrogantes, y en los datos de las investigaciones del autor se pretende dar algunas respuestas en este sentido.

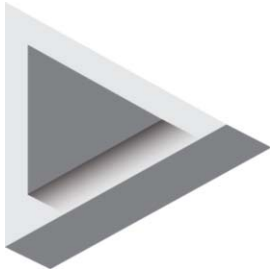
Es por ello por lo que en la tercera parte de este material se analizarán los distintos factores que a criterio del autor intervienen en las propuestas y resultados obtenidos, lo que, unido a particularidades propias del desarrollo de los niños de la edad en cuestión, van a permitir establecer algunas conclusiones, que de una manera u otra propiciarán una comprensión mayor del problema.

A su vez, se tratará de proporcionar métodos y procedimientos que permitan y posibiliten llegar a conclusiones lo más objetivas posibles, para poder afirmar que el *bullying* o acoso escolar infantil se gesta y condiciona en el centro de educación infantil, específicamente en el último año de vida de la etapa, pero que no se manifiesta como tal hasta que los niños acceden a la educación primaria.

Esto es de una importancia significativa, porque de ser realmente así, y saber los componentes y factores por lo que esto sucede, ello ha de permitir la toma de medidas, tanto en el grupo de educación infantil de segundo grado como en el primer curso de primaria para ejercer una acción profiláctica efectiva; es decir, un primer nivel de atención primaria dirigido a evitar tal gestación, y una atención de nivel secundario activa para tratar el fenómeno desde sus manifestaciones iniciales, en caso de presentarse tempranamente en la escuela.

La fundamentación de todas estas aseveraciones, y su comprobación mediante el proceso de investigación, se presentan en la tercera parte de este material, así como su interdependencia y evaluación.





# *1ª Parte*

## **1.1 PARTICULARIDADES PSÍQUICAS, BIOFISIOLÓGICAS Y SOCIALES DE LOS NIÑOS EN LA PRIMERA INFANCIA**

Siempre que se plantea un análisis de alguna particularidad física, psicológica o educativa de los niños en la primera infancia, surgen las disquisiciones teóricas sobre la amplitud del concepto de esta edad.

Así, mientras que en la consideración de lo que constituye la edad temprana, es decir, el período que abarca los tres primeros años de vida, no suele haber discusión al respecto, en lo que concierne al período subsiguiente, de los tres años en adelante hasta el final de la etapa infantil, las diversas escuelas y caracterizaciones divergen con frecuencia y, mientras que para unos autores concluye a los seis años, para otros se extiende hasta los años seis-siete años, e incluso hay otros que, en la década de los noventa del siglo pasado, señalaron a los ocho años como el fin de la primera infancia.

En esto incidió el hecho desafortunado de que un criterio administrativo, como es el ingreso a la educación primaria, que en la mayoría de los países desde muy temprano en el siglo pasado se consideró que fuera a los seis años, se convirtiera en un hecho teórico-conceptual, y en muchos sistemas educativos se equiparó con el término del período de la primera infancia.





Ello incidió también en la terminología educativa para designar estos dos períodos, siendo el más usual el de considerar los términos de edad temprana-edad preescolar, que se asumió en la mayor parte de los sistemas educativos, sobre todo el año previo al ingreso a la escuela primaria, por considerar al sexto año de vida (y más aún a toda la edad anterior) como preparatoria para la educación primaria, y no como una etapa en sí misma.

Pero, aparte de la discusión teórica en la que podríamos profundizar, la realidad es que en la mayoría de los países el ingreso a la escuela se plantea a los seis años, independientemente de que teóricamente (y, es más, en algunos casos operativamente) se hayan tomado acciones pedagógicas y medidas organizativas para paliar esta concepción reduccionista de la primera infancia.

Es por ello por lo que, para entrar a valorar la posibilidad de la problemática del *bullying* en el último año de la educación infantil, se impone primero, como condición indispensable, conocer cómo son los niños al final de la educación infantil, específicamente en su último año de etapa, y qué condiciones psíquicas, fisiológicas y sociales se requieren para poder comprender si esta problemática es posible de presentarse y hasta qué nivel es factible o no, actuar al respecto.

Los niños del último año de la educación infantil han alcanzado un desarrollo general muy importante, prácticamente en todas las áreas, y se asoman a la crisis del desarrollo de los seis-siete años con condiciones y características físicas, psicológicas y sociales que permiten valorarlos como una personalidad, al estar presente en ellos una determinada jerarquización y subordinación de motivos, así como un definido concepto y autovaloración de sí mismos, y que son indicadores originarios de la presencia de una personalidad estructurada como tal.

Si bien aún no tienen una personalidad totalmente definida en su sentido más amplio, pues este es un logro de toda la etapa en sí misma y que realmente concluye con la crisis de los seis-siete años, lo que sí es cierto es que, como se refiere en el párrafo anterior, ya existe una más que incipiente autovaloración y una creciente jerarquización de valores, que los hacen totalmente diferente a los niños del año de vida anterior y mucho más semejantes a aquellos que han comenzado la escuela primaria que, como se ha dicho, es una categoría administrativa supuestamente considerada pedagógica, y no del desarrollo.

Pero el hecho de que se considere y evalúe como personalidad, no implica que no existan aún insuficiencias y limitaciones que no posibilitan definirlo todavía como una personalidad totalmente estructurada, pero que permite, sin embargo, inscribirlo dentro de un proceso que continúa a lo largo de toda la vida, en dependencia de los factores internos y ambientales que han de surgir en el transcurso del desarrollo posterior de los niños.

Así, en lo que se refiere a su **crecimiento e índices de salud**, diversas investigaciones realizadas y reflejadas en la literatura médica reflejan que, como norma general, a esta edad los niños mantienen un crecimiento ponderal estable; y donde se destaca que la forma redondeada de su organismo, ha ido cediendo paso a una morfología más rectilínea; es decir, los niños de esta edad son más semejantes físicamente a sus coetáneos inmediatamente mayores que a aquellos que los han precedido en la etapa de la edad temprana.

Incluso, al término de la primera infancia el cerebro ha alcanzado un 90% del total de la masa que ha de tener el individuo adulto, lo cual es un índice muy importante del concomitante desarrollo psíquico que se posibilita ya en esta edad.

El hecho de poseer un mayor desarrollo físico y psíquico, y de un mayor conocimiento de la causalidad de los fenómenos a su alrededor, determina que en estos niños se reduzcan los índices de accidentalidad, y de las causas que promueven dichos accidentes.

## **El desarrollo de la percepción**

Durante la primera infancia se observa un desarrollo sensorial intenso y de la orientación en las propiedades y relaciones externas de los fenómenos y objetos en el espacio y en el tiempo, que culminan en el sexto año de vida con el desarrollo de la percepción analítica que, según se plantea, constituye el nivel más alto de la percepción y que posibilita el análisis perceptual de los objetos tomando en cuenta varias características simultáneamente (color, forma, tamaño, etc.).

Esta percepción analítica no surge espontáneamente (a menos que las condiciones por sí mismas así lo propicien), sino que requiere de toda una dirección y organización de la formación y asimilación de las acciones perceptuales, lo cual, por lo general, solo se consigue cuando

existe un programa de estimulación perceptual científicamente concebido, pues en las condiciones habituales del hogar, aunque puedan existir algunos con carácter excepcional, no suelen darse estas condiciones especiales de desarrollo de este tipo de acción perceptual, de ahí la importancia del centro de educación infantil como factor fundamental del máximo desarrollo perceptual.

Así, los niños, percibiendo los objetos desde su primer contacto con el mundo que los rodea y estimulados por el adulto, comienzan a apreciar el color, la forma, el tamaño, el peso, la temperatura, las propiedades de la superficie, entre otras muchas cualidades de los objetos y las acciones que se realizan con ellos. Todo ello hace posible la asimilación de representaciones acerca de diversas propiedades y relaciones y el dominio de nuevas acciones de percepción, en la medida en que las más simples son asimiladas, lo que les permite percibir el mundo circundante en forma más completa y discriminada.

La memoria de las representaciones sobre las diversas propiedades de los objetos hace que algunas de estas representaciones comiencen a funcionar como modelos, con los cuales los niños comparan las propiedades de nuevos objetos en el proceso de su percepción, y que han sido denominados patrones sensoriales, color, forma, tamaño, entre otras propiedades. La formación de estos patrones se produce como resultado de la ejecución de acciones perceptuales, encaminadas a analizar los diversos tipos de formas, de colores, de relaciones de tamaño, y de otras propiedades y relaciones que deben adquirir significación de patrones. Sin embargo, esto no es suficiente, es necesario que los niños destaquen las diversas propiedades principales que se utilizan en calidad de patrones y que comiencen a comparar con ellas todas las restantes propiedades de los distintos objetos.

Cuando no existe una educación sensorial especialmente organizada, los niños asimilan con frecuencia sólo algunos patrones, de modo fragmentario y con frecuencia de forma equivocada.

Así, en la edad temprana la mayoría de los niños realizan una búsqueda desordenada, al azar, pero ya en la segunda etapa de infantil, regularmente toman en cuenta la propiedad buscándola sólo dentro de una serie determinada, y descartando factores anexos, lo que implica un conocimiento ordenado de los distintos tipos de patrones sensoriales y su sistematización, lo cual es una de las tareas principales de la educación sensorial en este período del desarrollo.

La familiarización de los niños con los patrones sensoriales se asimila gradualmente durante la infancia, y se van familiarizando con tipos más sutiles de patrones de propiedades, y de los nexos y relaciones entre los patrones, que hacen que las acciones perceptuales pasen por fases bien definidas: la identificación, la acción de comparación con el patrón, y la modelación perceptual, que es cuando ya no solo se compara con un patrón dado, sino con un grupo de patrones, hasta llegar a la fase a partir de los cinco años, donde se produce el dominio de los sistemas de patrones y la acción perceptiva. Característica de esta etapa es la acción de modelación perceptiva, en que ya a partir del carácter interno de las acciones de orientación de los cuatro a cinco años, se da la interiorización completa, en que las acciones pierden su carácter externo y pasan a ser acciones perceptivas internas, espaciales, auditivas, temporales, etc.

## **El desarrollo del pensamiento**

En la primera infancia, los autores coinciden en distinguir tres etapas fundamentales en el desarrollo del pensamiento infantil, que se corresponden con tres tipos o formas específicas de pensamiento: pensamiento en acción, pensamiento en imágenes o representativo, y pensamiento lógico.

Estas formas de pensamiento, aunque presentan su especificidad, están íntimamente relacionadas y son parte del proceso único del conocimiento de la realidad, en la cual, en un momento determinado, puede predominar una forma u otra dependiendo del tipo y naturaleza que se presenta ante los niños.

El pensamiento que se realiza mediante acciones de orientación externa se denomina pensamiento en acciones, y es característico de los tres primeros años de vida. A este pensamiento también se le conoce como pensamiento sensoriomotor.

En el desarrollo del pensamiento infantil ocupa un lugar destacado la formación de generalizaciones, la unión mental de objetos y acciones que representan los mismos rasgos. Estas generalizaciones surgen primero durante la acción y luego se fijan en la palabra.

En el desarrollo intelectual de los niños, próximo a los tres años, tiene lugar un avance de gran significación para el dominio de formas

más complejas de pensamiento, así como para la realización de nuevos tipos de actividades. Se trata de la aparición de la función simbólica o función señalizadora de la conciencia.

Esta función consiste en la posibilidad de establecer una relación de sustitución; es decir, utilizar un objeto como sustituto de otro y realizar acciones con los sustitutos en lugar de con los objetos concretos.

La función simbólica o función señalizadora de la conciencia se desarrolla primeramente en relación con la actividad práctica y solo después se traslada al uso de las palabras, lo que les da a los niños la posibilidad de pensar por medio de ellas.

Al final de la edad temprana, los niños pasan entonces de la solución de problemas que exigen el establecimiento de relaciones entre los objetos con ayuda de acciones externas, a su solución en el plano mental mediante acciones elementales de pensamiento utilizando imágenes o representaciones. En la base de este proceso está la ya expresada asimilación de la función simbólica de la conciencia.

A este pensamiento que opera, no ya con la acción directa, sino con sustitutos de los objetos y sus acciones en el plano mental, se le denomina pensamiento en imágenes (según Vigotski) o representativo (según Piaget).

El pensamiento representativo o en imágenes, característico de la etapa de tres a seis años, exige que los niños, al solucionar una tarea o afrontar un problema, actúen con las imágenes o las representaciones casi del mismo modo a como lo harían con los objetos reales.

Como punto de partida, se toman las acciones que los niños realizan no con los propios objetos, sino con sus sustitutos, con los cuales se puede crear un modelo de las relaciones que existen entre los elementos (objetos y sus propiedades) que conforman una situación problemática determinada.

Se entiende por modelo al conjunto de elementos (sustitutos) que guardan entre sí la misma relación que en la realidad guardan los objetos sustituidos. El modelo cumple, por tanto, una función mediatizadora en la solución de distintos tipos de tareas cognoscitivas: espaciales, temporales, cuantitativas, mecánicas, de memoria, verbales, entre otras, y constituyen la forma de mediatización características de

estas edades y que permite a los niños, de manera asequible y exitosa, la asimilación de distintos tipos de conocimientos.

Así, se distinguen las principales acciones que conforman el componente estructural de la habilidad o capacidad para la modelación. Estas son las acciones de sustitución, de construcción y de utilización de modelos.

En la acción de modelación, la sustitución se distingue como su primer componente y plantea la necesidad de que los niños, de forma consciente, realicen la sustitución de objetos y cualidades.

Otro componente es la operación básica en la construcción del modelo y, por último, un tercer componente, referido a la utilización del modelo.

Las acciones de modelación características del pensamiento representativo contribuyen al conocimiento de la realidad. Las imágenes, las representaciones que se forman en los niños, no reflejan la realidad en todos sus elementos y detalles, sino solo las relaciones y nexos esenciales que están en la base de la solución de las tareas cognoscitivas que ante estos se presentan. En este sentido, estas representaciones tienen un carácter esquematizado.

Así, el dominio de las acciones de modelación en los niños de cinco a seis años, los pone en condiciones de orientarse y conocer mejor la realidad en las relaciones esenciales de asimilar rápida y eficientemente los conocimientos más diversos o los distintos tipos de actividades, y también de formar una capacidad general para la solución mediatizada de tareas cognoscitivas que les permiten el establecimiento de relaciones generalizadas.

Las posibilidades de operar con imágenes, de transformarlas mentalmente, así como la de construir y utilizar modelos, aunque constituyen formas idóneas del pensamiento en la etapa infantil, que propician que los niños asimilen y comprendan las relaciones y dependencias esenciales entre los objetos y fenómenos de la realidad, permanecen, no obstante, en el marco de las representaciones y las imágenes. Y estas presentan limitaciones cuando ante los niños surgen tareas y situaciones polémicas que requieren para su solución la distinción de propiedades, nexos y relaciones que no son posibles de representar visualmente en forma de imágenes.

La solución de estos problemas requiere del establecimiento de relaciones, no solo con la ayuda de imágenes, representaciones o modelos, sino con la participación de acciones de pensamiento lógico.

Las premisas del pensamiento lógico comienzan a surgir a finales de la edad temprana, cuando empieza a formarse en los niños la función simbólica o señalizadora de la conciencia, que les permite comprender que un objeto puede ser representado por otro, por un dibujo o por una palabra.

No obstante, la palabra y las restantes formas simbólicas permanecen todavía fuera del alcance de los niños para que estos puedan resolver tareas del pensamiento por sí mismos.

El dominio sistemático de los conceptos comienza en el proceso de la enseñanza primaria. Sin embargo, las investigaciones han demostrado que ciertos conceptos pueden ser asimilados por los niños de la etapa final de infantil, siempre y cuando se den las condiciones adecuadas en una enseñanza especial organizada.

El siguiente paso en la formación de conceptos por parte de los niños sería organizar una transición a las acciones realizadas mentalmente, a partir de las orientaciones externas. En este caso, la utilización de medios externos se sustituye con el uso de denominaciones verbales.

El estudio de las leyes del desarrollo psíquico y de sus particularidades en la etapa infantil ha establecido que este período es esencialmente sensible al desarrollo del pensamiento por imágenes, y que no es conveniente acometer la tarea de acelerar el dominio de las formas lógicas del pensamiento.

La propia asimilación de las formas lógicas del pensamiento resulta inconsistente sin las formas de pensamiento por imágenes. Este pensamiento conduce a los niños hasta el umbral de la lógica, y les permite comprender representaciones esquemáticas generalizadas, sobre cuya base se estructura en gran medida, posteriormente, la formación de los conceptos.

Pero, de cualquier modo, el pensamiento lógico, que tiene como base la palabra, ya está presente en los niños al término de la etapa, y constituye, junto con las anteriores formas de pensamiento, las vías para el conocimiento de la realidad.

## El desarrollo del lenguaje

El desarrollo del lenguaje en este año de vida, que es un proceso psíquico fundamental del ser humano, cobra una importancia particular, por su influencia en la formación de la personalidad y la inteligencia. Tanto es así, que se destaca que ya a finales de este año de vida se han adquirido todas las estructuras básicas de la lengua, si bien, claro está, las mismas han de continuar perfeccionándose en los años siguientes. No obstante, ya están presentes al final de la primera infancia, son las mismas del adulto, pero, por supuesto, sin su nivel de complejidad y estructuración.

Particularmente, está presente una de singular importancia, que es conocida como *el sentido de la lengua*, la cual permite a los niños de esta edad destacar este proceso psíquico como algo que existe fuera de sí mismos y que les permite analizarlo y valorarlo como un objeto del conocimiento, desarrollo que además posibilita el aprendizaje de una lengua autóctona; es decir, no solo afín a la comunidad social e histórica en la que viven, sino también una lengua extranjera, y de igual modo, comprender el lenguaje coloquial, algo que era imposible en los niños del año de vida anterior.

Es por ello que el desarrollo general de la lengua materna en este período incluye una serie de tareas especiales y particulares, tales como la educación de la cultura fónica del lenguaje, el enriquecimiento del vocabulario, la fijación y activación del léxico, el perfeccionamiento del lenguaje oral, el lenguaje coherente, así como la preparación para el aprendizaje de la lectura y la escritura, los cuales son indispensables para la asimilación y la apropiación cabal de dicha lengua materna.

Pero el lenguaje no solo juega un rol fundamental en la adquisición y desarrollo de los conocimientos, sino que constituye el vehículo de relación social de los niños con el medio que los rodea, y desempeña un papel principal en la formación de la personalidad. Ello implica la necesidad de estimularlos para que realicen y verbalicen tareas diversas y complejas que requieren de la utilización de los nexos y relaciones entre los objetos, fenómenos y acciones, lo que conduce a que empiecen a realizar tareas de carácter cognoscitivo bastante complejas, así como profundizar en la búsqueda de explicaciones reales a los fenómenos que ocurren en su entorno cotidiano.



Lo que también caracteriza al lenguaje de los niños en este año de vida son las formas de la comunicación expresadas mediante el lenguaje, que deja de ser situacional. Es decir, comprensible no solo en la propia situación o contexto en que se da la comunicación, sino también fuera de la situación concreta, pues ya en este periodo se observa una mayor complejidad de las estructuras básicas ya adquiridas y una mayor calidad de los logros previamente manifestados, lo que conduce al lenguaje contextual, que se convierte en el medio habitual de la comunicación. Todo esto posibilitará un mayor dominio de la lengua materna y la utilización de oraciones combinadas, subordinadas y yuxtapuestas, así como de conversaciones cuyo contenido ya está fuera de la situación concreta de manera habitual, aunque aún poco extensas y relacionadas con sus propias vivencias.

En este año de vida se fortalece la comunicación con los coetáneos y adultos, al ampliarse considerablemente la amplitud del vocabulario y las posibilidades de un mayor desarrollo de la descripción, así como la utilización de adivinanzas, poesías y la creación y repetición de cuentos y relatos.

A pesar de la importancia que los otros niños cobran para sí mismos, la comunicación de los niños de esta edad no deja de relacionarse estrechamente con los adultos: para pedir orientación y colaboración durante la realización de las diferentes actividades, para resolver algunos conflictos con los coetáneos, para aclarar algunas reglas de comportamiento social o para conversar de diferentes temáticas de la vida cotidiana.

El conocimiento de su familia y de los coetáneos y adultos que rodean a los niños es amplio, por lo que las relaciones sociales cobran una particular importancia en este año de vida. Tanto es así que en investigaciones realizadas por el autor sobre la caracterización del desarrollo del lenguaje en la primera infancia, se observó que, en lo referente a la dirección de la comunicación social del lenguaje, mientras que en los lactantes esta se dirigía a los adultos, y en la edad temprana hacia los objetos mediatizados por el adulto, en la edad superior de infantil, sin embargo, iba dirigida significativamente hacia sus coetáneos, quedando en un plano inferior al de los adultos o los objetos mediatizados por los adultos.

Ello demuestra la extrema importancia que cobra para los niños mayores de la etapa de infantil el contacto físico y verbal con sus coetáneos.

Resumiendo, al final del año de vida se observa en los niños que la mayoría pronuncian de modo correcto la generalidad de los sonidos del idioma materno y comprenden el sentido lógico de las palabras que emplean, lo que posibilita una mayor utilización de las habilidades comunicativas y de la comprensión del lenguaje, coincidiendo sus respuestas con las diferentes interrogantes que se les plantean en la vida cotidiana, tanto con los adultos como con sus coetáneos.

Todo ello hace que los niños de esta edad comprendan sin dificultades lo que se les transmite, lo cual se demuestra en el cumplimiento de las tareas planteadas, las respuestas correctas a sus interrogantes, la identificación de las ideas esenciales de los cuentos que se les narran, así como el reconocimiento de las actuaciones positivas y negativas de los personajes o del actuar de las personas que los rodean ante situaciones dadas, entre otras.

En cuanto al vocabulario, la mayoría de los niños poseen ya un vocabulario amplio, preciso y variado que se traduce en la utilización de sustantivos, para nombrar las personas más cercanas de su familia y convivientes, el de sus maestras y amigos en la escuela infantil, así como de objetos y animales conocidos de su entorno; adjetivos para decir cómo son; verbos para las diferentes acciones que realizan, así como el lugar que ocupan los mismos en el espacio, aunque en ocasiones haya algunas dificultades aún en la utilización de los adverbios de lugar: encima, alrededor de, derecha, izquierda.

La pronunciación es a su vez significativamente lograda en la mayoría de los niños de esta edad, y la coherencia y la fluidez muestran índices satisfactorios, aunque aún haya un porcentaje observable que muestra dificultades.

Otras formas de expresión verbal como la narración de cuentos, referir poesías y adivinanzas, describir láminas, tienen logros significativos.

Los niños de esta edad son capaces de describir, pero esta descripción aún no es muy compleja y sus relatos y narraciones son breves, pero a la vez les permite repetir poesías sin dificultad y decir adivinanzas conocidas, aunque, por lo general, todavía suelen ser incapaces de crearlas ellos mismos, y se centran en hacer descripciones simples.

## El desarrollo socio-afectivo

La conducta de los niños en el sexto año de vida respecto al desarrollo socio-afectivo cambia, lo cual está determinado por una nueva situación social en el proceso de la comunicación y en las diferentes actividades que ellos realizan, principalmente en el juego.

Esta es una edad en la cual los niños sienten la necesidad de alcanzar una mayor independencia, son más autónomos, necesitan menos ayuda en la realización de las diferentes actividades. Al mismo tiempo, muestran un gran deseo de tomar parte en la vida de los adultos, por lo que se desarrolla en ellos la imitación de los patrones morales y el cumplimiento de las reglas de comportamiento social en las diferentes actividades que realizan. Por otra parte, y como se señaló previamente, *las relaciones con los coetáneos comienzan a tener una influencia determinante en el desarrollo psicológico y personal de los niños.*

El juego constituye la actividad por excelencia para el desarrollo psicológico infantil. El deseo de parecerse al adulto guía a los niños en el juego de roles y es un medio para la asimilación de las normas y reglas de conducta social.

Mediante la comunicación y las actividades los niños de esta edad enriquecen sus vivencias, sus conocimientos, forman sus criterios y opiniones; asimilan las valoraciones de los demás, desarrollan la necesidad de sentirse reconocidos por las demás personas, adultos y coetáneos. Es un período de gran sensibilidad emotiva. Los sentimientos de orgullo, vergüenza y culpa se tornan cada vez más estables y profundos.

El desarrollo de estos sentimientos se origina por el deseo de preservar su autoestima, de ser aceptados por los demás y de querer ajustarse a los valores y normas sociales. Es por ello por lo que tiene una gran importancia la asimilación de las reglas de comportamiento.

En esta edad, las emociones y los sentimientos se expresan con frecuencia mediante el lenguaje, es decir, comunican sus estados emocionales mediante la palabra.

La relación con sus iguales y el afán por hacerse comprender puede conducirlos a que en la comunicación surjan conflictos. No obstante, los sentimientos de simpatía y solidaridad hacia los coetáneos son muy

frecuentes y, en este sentido, los niños asumen una actitud solícita hacia los más pequeños o se sensibilizan con lo que les ocurre.

Algunos autores afirman que el miedo es muy frecuente y puede tener un gran protagonismo. Al respecto, son frecuentes los miedos a la oscuridad, a los monstruos imaginarios, a algunos personajes de cuentos y películas que los niños reviven en el sueño.

Suele ser característico que en este año de vida se manifiesten sentimientos de pertenencia a las instituciones sociales donde el niño se educa: la familia y la escuela infantil.

Las relaciones sociales son generalmente amistosas con los iguales, lo que demuestra el desarrollo social alcanzado por los niños, y en este sentido se señala que en las edades superiores de la etapa de infantil las relaciones con los iguales contribuyen y facilitan la adquisición de destrezas sociales, ofrecen un contexto apto para la interacción social que les permite comparar sus relaciones y logros con respecto a sus coetáneos y posibilita desarrollar el sentimiento de pertenencia a un grupo y, en consecuencia, incrementar la seguridad y la confianza en sí mismos.

Los niños aprenden a distinguir con más claridad las acciones y conductas buenas y malas de los demás. Así, comprenden las acciones que se consideran buenas o malas en su actuación con los demás y siempre que los adultos les hayan proporcionado experiencias adecuadas, se muestran bondadosos y valientes. Pero, si las experiencias no han sido buenas, puede darse la posibilidad de reacciones negativas, lo que constituye un caldo de cultivo para futuras manifestaciones de *bullying* ya en la etapa escolar posterior.

Asimismo, se desarrollan cualidades como la honestidad, la colaboración con el otro en la actividad, la independencia y la voluntad.

Según diferentes investigaciones, estos niños aún no suelen dar una definición conceptual acerca de la bondad o de la maldad. No obstante, dan características o cualidades concretas que las explican; por ejemplo, pueden argumentar que una persona es buena cuando es cariñosa, simpática, ayuda a los demás, cuando se relaciona amistosamente con los otros, cuando comparte algo, defiende a los demás, cuando cuida a otros niños, a los animales o plantas, etc.

En esta edad, los niños se preocupan por cumplir las órdenes de los adultos y estas son consideradas por ellos como reglas de obligatorio cumplimiento, pues quieren ser reconocidos por los mayores y se esmeran por quedar bien frente a ellos, siendo capaces de valorar sus actuaciones y las de sus compañeros. Aunque tienden a sobrevalorarse, no obstante, con frecuencia, admiten con objetividad que se han comportado mal o que un compañero o compañera lo ha hecho de ese modo también.

Aunque los niños saben cómo se debe actuar, aún no han interiorizado totalmente las normas y, por tanto, no les es posible actuar siempre de acuerdo con ellas. Es decir, varían su comportamiento en dependencia del grado de interés o atención que despierte una situación. Así, en la vida diaria, al enfrentarse a diferentes situaciones, acorde con las normas morales de conducta, pueden resolverlas fácilmente o, por el contrario, estas se convierten en situaciones de conflicto que provocan angustia si las reglas se incumplen.

Del mismo modo, al enfrentarse a una situación problemática, pueden incumplir la regla, encubriendo su conducta real para evitar ser regañados o no perder el reconocimiento del adulto, lo que incluso puede conducir al surgimiento de mentiras para quedar bien con los adultos.

Según Venguer y Mujina, psicólogos rusos, en esta edad se desarrollan nuevos motivos que comienzan a organizarse como un sistema, motivos que se relacionan con el mundo del adulto, motivos lúdicos, de autoestima y autoafirmación, motivos morales y cognoscitivos. Estos últimos se consolidan en este año con las preguntas constantes de los niños al adulto.

Desde el año de vida anterior surge la voluntad, la cual está íntimamente ligada con las variaciones de los motivos de conducta y con la formación de la subordinación de los motivos. Por ejemplo, cuando los niños quieren jugar, pero les corresponde realizar una actividad orientada por el adulto, son capaces de dejar el juego para cumplir con su deber.

Esta subordinación de motivos permite que puedan no realizar una actividad que les causa placer con tal de cumplir con otra que les está socialmente determinada. Así, aunque haya o perciba estímulos

externos que les agradan o estimulan su curiosidad o interés, son capaces de mantenerse en el aula durante la actividad pedagógica que realiza el docente, aunque fuera del aula se estén sucediendo estimulaciones que les agradan o llaman su atención.

De igual modo, se consolida el deseo de ser útil a los adultos, por lo que se observa en ellos mayores iniciativas y voluntad al querer participar en el trabajo; se desarrolla una actitud positiva hacia sí mismos, manifestándose los sentimientos de responsabilidad y la voluntad por el cumplimiento de una tarea encomendada cuyo resultado es importante para las personas que los rodean.

En esta edad, los niños piden ayuda a los adultos con los que acostumbran a restablecer relaciones para orientarse antes de realizar una actividad o durante su realización. La solicitud de la colaboración del adulto se relaciona con aquellas conductas que tienen que ver con sus hábitos personales, o con las actividades que acostumbran a realizar, tales como el juego, el dibujo, la construcción, etc.

Al igual que en el período anterior, el adulto allegado es para los niños el principal agente socializador, por lo que se comunican mediante las quejas o piden ayuda cuando tienen un problema con otros niños.

En este período se expresa muy claramente la forma de comunicación personal mediante conversaciones. Es interesante observar que existen muy pocas diferencias entre los sexos, si bien las niñas tienden a ser más conversadoras que los niños acerca de temáticas de la vida social. Las temáticas más frecuentes en las conversaciones se relacionan por lo general con la familia, los paseos, sus experiencias personales o vivencias, los animales, plantas, juguetes y juegos.

Además de estas conversaciones, les interesa hablar sobre lo que hacen las personas en su vida cotidiana, sobre los programas de televisión que ven, los personajes de las películas, cuentos, actividades recreativas, música, de la vida en la escuela infantil y las actividades que allí realizan.

En este año de vida, la mayoría de los niños mantienen un estado emocional positivo por períodos prolongados, y las emociones positivas predominan en esta edad en comparación con las negativas.

Los niños son capaces de expresar verbalmente las emociones, pero les cuesta trabajo hacerlo. Generalmente las emociones positivas se manifiestan a través de la risa y los movimientos corporales, mientras que las negativas como el miedo, la cólera y la tristeza acostumbran a manifestarse con el llanto, el silencio, la inactividad, la tranquilidad por parte de los niños, con expresiones serias del rostro o aislamiento, entre otras.

El miedo y las causas que lo originan se vinculan principalmente a los fenómenos naturales: oscuridad, truenos, relámpagos, lluvia, aunque también les dan miedo los animales, principalmente los salvajes, los ruidos, quedarse solos, etc.

En esta edad se manifiestan diferentes sentimientos, pero predominan los sentimientos de solidaridad, vergüenza y orgullo.

El sentimiento de orgullo aparece generalmente cuando los adultos elogian a los niños; el sentimiento de vergüenza, cuando se les regaña o cuando se les critica delante de los demás. Los sentimientos de solidaridad con los otros lo expresan casi siempre cuando comparten alimentos, juguetes, aunque también aparece en la ayuda a los ancianos y a las personas discapacitadas.

Las reacciones más comunes donde se expresan los sentimientos de vergüenza son: quedarse serio, llorar, bajar la cabeza, abrazarse al adulto, en ocasiones golpean y tiran las cosas que tienen en las manos, etc.

Los sentimientos de celos siguen manifestándose en esta edad al igual que en períodos anteriores, principalmente con relación a las figuras de apego: madre, padre y hermanos.

En las relaciones con los iguales, los niños de este período, en función de sus nuevas posibilidades de comunicación y relaciones sociales, expresan sentimientos de solidaridad hacia los coetáneos. Las acciones más frecuentes son prestar ayuda ante dificultades, prestar los juguetes o tratar de calmarlos cuando lloran. También se muestran celosos con las personas que provocan reacciones negativas a otros niños.

Hay presencia de sentimientos estéticos hacia el medio natural, tanto con los animales, como otros elementos del medio, paisajes, pinturas u objetos bonitos y la música.

Hay sentimientos de simpatía hacia personas menos allegadas y un interés manifiesto tanto en niños como en niñas de recibir simpatía y reconocimiento de las personas no familiares.

En general todos los niños, independientemente de su sexo, actúan con el ánimo de conseguir la aprobación de los mayores; es decir, se manifiesta la necesidad de reconocimiento social.

La mayoría de los niños expresa alegría y curiosidad, o motivos cognoscitivos, hacia el medio, como, por ejemplo, preguntar acerca de animales y plantas. Muestran expresiones mímico-gestuales y observan atentamente todo lo que les llama la atención en la naturaleza que los rodea.

Además de los motivos cognoscitivos, se constatan los lúdicos, que son fundamentales en esta edad.

Ya en estos niños se han consolidado la asimilación de las reglas de comportamiento social, principalmente aquellas que se vinculan a los hábitos higiénicos culturales y a los comportamientos de cortesía que deben utilizarse en las relaciones sociales.

No obstante, es frecuente observar las quejas de los niños a los adultos con respecto a sus coetáneos, lo cual señala que aún no hay interiorización total de las diferentes reglas de interrelación social.

Al igual que en la edad anterior, el adulto es un modelo determinante para el desarrollo moral de los niños. De ahí que sea una conducta bastante típica de los niños el atribuir cualidades positivas a las personas que quiere.

Ello hace posible que sean capaces de caracterizar determinados valores como la bondad, a través de determinadas acciones: porque se portan bien, porque ayudan a los demás, porque cuidan y prestan los juguetes, porque quieren a los demás, porque son amables.

Todos los niños reconocen a los personajes buenos y malos de los cuentos. Los personajes que más aceptan los niños son aquellos que se caracterizan por sus acciones positivas, y los más rechazados son aquellos que realizan acciones negativas. Las actitudes positivas de los personajes determinan las preferencias o rechazos de las partes de los



cuentos, asimismo, al referirse a las partes del cuento que no les gusta, destacan las actitudes de los personajes negativos.

El desarrollo social de los niños de estas edades se favorece por la ampliación del conocimiento social que han adquirido, y que se manifiesta en la relación con las personas que los rodean, las cuales se distinguen no solamente por sus características externas, sino también por determinados rasgos o características psicológicas.

Para el desarrollo social son importantísimas las relaciones amistosas de los niños con sus coetáneos y adultos que los rodean, al manifestar determinadas normas de comportamiento y asimilar acciones dirigidas a su regulación.

Un elemento importante en el desarrollo social de los niños en estas edades es la preferencia al seleccionar a otros niños de su edad para jugar.

También es muy significativo la posibilidad de realizar valoraciones de las actitudes, comportamiento y acciones que realizan otros niños o adultos, y se auto valoran a partir de lo que hacen bien o mal. Cuando los adultos realizan valoraciones negativas sobre ellos, generalmente lloran o se aíslan, pero si estas son positivas, se ponen contentos y, si bien pueden auto valorarse si se les enseña a hacerlo, los datos de diversos investigadores reflejan que hay una tendencia a sobrevalorarse en los niños de este año de vida.

Todo este alto nivel de desarrollo de los niños en esta edad es significativo para comprender las posibilidades de que diversos componentes del *bullying* encuentren vías para su génesis, aunque aún no se manifiesten de modo expreso, y requieran de otros factores incidentes para su estructuración.

Así, desde el punto de vista del desarrollo psíquico y de construcción de la personalidad, los niños de esta edad ya reúnen las condiciones que les posibilitan realizar acciones diversas, tanto mentales como de comportamiento, por lo que estos niños se identifican más con la siguiente etapa del desarrollo que con los años de vida anteriores, lo cual constituye la base para la formación del grupo como tal, y de los factores que inciden en tal desarrollo grupal, en particular un hecho de singular importancia.

La mayoría de sus conductas de aproximación social y de incorporación de valores está dirigida mayoritariamente hacia sus coetáneos, lo que determina que los adultos, que en los años iniciales ocupaban la mayor parte de tales conductas, pasen a un segundo plano, aunque la nueva figura que ha de aparecer en su universo social, el docente (y no los adultos en general), ocupe un lugar significativo en su proyección social.

Este hecho se ha comprendido desde hace mucho tiempo y determina que, en la mayoría de los sistemas educativos, la preparación de los niños para la educación primaria (y su consecuente desarrollo) se convierta en el principal objetivo de los sistemas educativos en el momento actual.

Y, por supuesto, desde el punto de vista de la investigación de los factores significativos para el desarrollo del *bullying*, se convierta en una variable de imprescindible significación.

***En resumen***, al término del sexto año de vida los niños tienen ya un desarrollo mental, afectivo y social, que les permite asumir comportamientos significativos en relación a sus iguales, lo que se ha de manifestar en el sistema de relaciones sociales dentro del grupo, en el desempeño de sus funciones intelectuales, y en la expresión de sus emociones, sentimientos y motivaciones. Todas estas particularidades permiten asumir, entonces, que las condiciones que se requieren para asumir un cierto sistema de relaciones sociales ya están dadas.

Así, analizando todo el desarrollo general de los niños de esta edad, se puede indicar que estos poseen todas las condicionantes físicas y psíquicas que afirman que ya tienen una personalidad como tal, y aunque esta no esté del todo estructurada, decididamente es ya una personalidad en sí, lo cual ha de ser un factor condicionante para que muchos de sus comportamientos no sean ya casuales y aleatorios, sino organizados y dependientes del desarrollo alcanzado.

Ello va a permitir que ya sean capaz de asumir acciones cognitivas que han de prepararlos para la continuidad de otra etapa escolar, y a la vez mantener un sistema de relaciones en el grupo infantil no aleatorias, sino determinadas por la significación social de tales relaciones, lo cual unido a su desarrollo psíquico general y las particularidades de su presente personalidad, constituyen los elementos que van a tener una incidencia de una forma u otra en la posible

*gestación del bullying, si otras variables significativas y relacionadas coinciden en dicho período.*

## 1.2 EL ÚLTIMO AÑO DE ESCOLARIZACIÓN EN LA ESCUELA INFANTIL: CONDICIONES, DEMANDAS Y EXIGENCIAS DEL DESARROLLO INFANTIL

En la mayoría de los sistemas educativos actuales, los últimos cursos de la educación infantil tienen una particular importancia ya que, sobre todo en el último año, se establecen las tendencias, necesidades y condiciones que posibilitan la preparación de los niños para la escuela primaria, que exige, por una parte, el desarrollo psíquico necesario en ellos para asumir esta preparación, y por otra, que dicha preparación se realice tomando en cuenta las particularidades y condiciones necesarias para un apropiado tránsito al medio escolar superior.

Esto significa que el ingreso en la educación primaria implica una transformación y cambio cualitativo en la vida de los niños, los cuales han de acomodarse a una forma de vida diferente, donde su actividad difiere notablemente de la conocida con anterioridad, lo cual conlleva la asimilación de modos diferentes de dicha actividad, y que, como es obvio, se acompaña de una posición social distinta, y de una transformación significativa de las relaciones conocidas, tanto con los adultos, como con sus iguales.

¿Y qué es lo que distingue, fundamentalmente, la actividad de los niños que van a los cursos de primaria, de la actividad de los que van a la educación infantil?

Básicamente, de una actividad que en muchas ocasiones era flexible en los cursos de la educación infantil, y en la que además se reforzaba la acción independiente de cada individuo, se ha pasado, en la escuela primaria, en muchos casos, a una actividad obligatoria donde el estudio se convierte en una actividad muy importante desde el punto de vista social, y en la que los niños deben asumir diferentes responsabilidades, no solo ante los maestros, el colegio o la familia, sino también en referencia a sus iguales.

De igual modo, aunque hubiera normas en la etapa infantil, estas se caracterizaban por ser flexibles e individualizadas. Sin embargo, en la

escuela primaria, por norma general, su vida está organizada por reglas de estricto cumplimiento, iguales para todos los alumnos, y donde lo fundamental estriba en la asimilación de los conocimientos, que suelen ser transmitidos de modo similar para todos los alumnos, y con exigencias de resultado semejantes.

Tanto es así, que la relación entre los docentes y los niños se transforma, pues los maestros ya no son solo una persona que pretende alcanzar determinados logros del desarrollo en cada uno de sus alumnos, sino que, como representante de la sociedad y de las exigencias sociales de esta, la valoración particular de cada individuo no radica en su grado de afinidad emotiva, sino en la medida en que los niños, objetivamente, demuestran sus conocimientos y cumplen sus deberes escolares. Claro está, esto no quiere decir que la relación afectiva docente-aprendiente no sea importante, pero lo determinante es el grado en que se da la asimilación de los conocimientos que los alumnos están obligados a obtener.

Ello implica también un cambio en las interrelaciones de los alumnos, y ya no es el grado de aceptación de cada individuo en el grupo, determinado por sus cualidades personales en el juego o las distintas actividades, sino por el éxito en el estudio y el nivel de conocimientos alcanzado por cada uno de ellos, a lo que se une el surgimiento de una responsabilidad común, que se desprende de la participación conjunta en una actividad como es la escolar.

Así, existe una diferencia significativa entre la actividad escolar que realizan los niños de primaria y las formas más “libres” típicas de infantil. Ello radica en que, tanto en su organización como su contenido, la asimilación de los conocimientos se convierte en el objetivo básico, tanto del docente como de los alumnos, mostrándose de modo descubierto, y no como antes en forma de juego o de actividad “libre” (entre comillas, porque siempre la actividad libre ha de estar organizada por el docente, que provee los medios y situaciones que los niños han de seleccionar por sí mismos). Esta asimilación de conocimientos de los escolares de primaria se manifiesta mediante la “clase”, que posee sus normas, reglas y objetivos, que son semejantes para todos los alumnos.

Esta forma de actividad docente denominada “clase” implica un riguroso algoritmo en el que el tiempo está determinado en minutos, y donde los alumnos han de seguir las instrucciones que dan los maestros, que son iguales para todos, y las cuales deben cumplir de modo cabal, sin distracciones propias o ajenas.

Se observa fácilmente que las exigencias, tanto escolares como de las condiciones de vida que se les plantean a los escolares de primaria, abarcan muchos aspectos en la formación de su personalidad, y exigen cualidades físicas y psíquicas, y de desarrollo de conocimientos y habilidades, que implican la necesidad de un nivel previo de preparación y formación de las condiciones que permitirán su apropiada inclusión en el medio escolar.

Tanto es así que, tomando como ejemplo la asimilación de los conocimientos científicos, que en la etapa infantil se “disfrazaba” mediante diversos juegos (como, por ejemplo, el lanzar objetos de diferente peso en un depósito grande de agua para ver si se hundan o flotan, lo cual constituye una preparación para el conocimiento científico de la flotación), en la educación primaria, dicho conocimiento científico se destaca en su forma pura y ya como una asunción teórica y práctica que parte de la realidad.

Todas estas particularidades de las condiciones de la vida y actividad de los escolares de primaria plantean elevadas exigencias en distintos aspectos de la personalidad en formación de los niños, en sus cualidades psíquicas, sus conocimientos y sus habilidades.

De ahí que el principal problema que se plantea en este año de vida sea determinar en qué consiste realmente esta preparación.

En términos generales, y según el enfoque más extendido en los sistemas educativos, la definición de en qué consiste dicha preparación estriba en enseñar determinados hábitos y habilidades, los cuales se forman a través de métodos y procedimientos tradicionales, donde, además, se hace necesario trabajar con otros requisitos, tales como el régimen escolar, que obliga a formar requisitos psíquicos como son saber escuchar, obedecer, y cumplir exigencias psicológicas y físico-motrices, que en su conjunto hacen esta preparación como un equivalente de la preparación de la actividad escolar en su sentido psicológico más estrecho.

Desde este punto de vista, la preparación para la escuela primaria significa la formación de las premisas y componentes de la actividad docente, con tres componentes fundamentales: la tarea docente, la acción docente, y el control y evaluación docente.

Como resultado de la formación de estos tres componentes, los niños deben comprender que la tarea que se les presenta es una tarea

docente, en la que la acción enseñada está encaminada a los métodos de solución de tales tareas docentes, y en las que, finalmente, se les enseña el control y la evaluación de las tareas, junto con la reflexión sobre la actividad mediante la cual se realizan; es decir, la actividad docente.

Como resumen, la preparación de los niños para la escuela primaria se concreta a lo anteriormente reflejado, si bien no al nivel de un escolar, sino de las premisas de la actividad docente, que en muchos países se concreta a este nivel de exigencias.

Es por ello que todos los investigadores llegan a la misma conclusión. El contenido del último curso de infantil supone una preparación para la educación primaria que consiste en la formación de las premisas necesarias para la nueva etapa escolar.

Hasta aquí la coincidencia es más o menos general, sin embargo, la formación de las premisas de la preparación para la escuela implica, no solo partir de los requisitos que exige la escuela como tal, tampoco de la estructura de la actividad docente desarrollada, sino de las leyes del desarrollo psíquico en la edad; es decir, de la lógica del desarrollo de la personalidad, lo que implica una preparación psicológica y pedagógica que tome en cuenta las particularidades del desarrollo físico y psíquico en la edad.

En este sentido, esta preparación psicológica y pedagógica implica:

- ❖ La adquisición de conocimientos, hábitos y habilidades que posibiliten la realización de la actividad de enseñanza.
- ❖ La formación de cualidades de la personalidad indispensables para un aprendizaje escolar exitoso.
- ❖ El cambio en la posición del sistema de relaciones sociales.
- ❖ El cambio en el sistema de vida de los niños.
- ❖ El cambio en la posición interna, de orden afectivo-motivacional.

Esto, necesariamente, nos conduce a analizar la significación de la escuela dentro del desarrollo psíquico motivacional de los niños de esta edad.

**En primer término**, la vida de los niños ya no está determinada por el juego y la actividad libre, sino que el colegio, y más que él, el estudio, se convierte en una actividad obligatoria que expresa diversas exigencias sociales, tales como:

- 1 La responsabilidad individual de cada individuo.
- 2 La vida subordinada al cumplimiento de reglas estrictas.
- 3 La existencia de reglas iguales para todos.

**En segundo término**, se da un cambio de posición en el sistema de relaciones que rodean a los niños entre sí, como en relación con los padres, otros adultos, etc.

En este nuevo sistema de relaciones, es particularmente significativa la que se da entre los niños y el maestro, que representa a la sociedad.

Un cambio significativo, quizás el más importante, es el de la actividad rectora del desarrollo, donde el juego, que fue la actividad directriz durante la etapa infantil, es sustituido por el estudio, y que implica una actividad docente diferente a la del centro infantil, y donde, además, la asimilación de los conocimientos no se esconde o se realiza mediante un juego, o una actividad productiva, sino que se muestra en estado puro, mediante el estudio. Ello implica también la transformación de la forma fundamental de trabajo, y en la que la actividad pedagógica usual asume la forma de la clase.

Todo esto lleva consigo para los niños la necesidad de asimilar este nuevo sistema en un breve período de tiempo, por lo que la preparación para la educación primaria no puede verse pragmáticamente solo como la adquisición de habilidades específicas, sino como el desarrollo de todas las potenciales psíquicas y físicas de los niños. De ahí que en el último año de la educación infantil algunas habilidades específicas cobren un gran peso, como es el caso del análisis fónico de la palabra, la preescritura y el conocimiento de magnitudes, entre otras.

Uno de los aspectos cruciales es la preparación en la esfera cognoscitiva, en la cual el nivel de los conocimientos no garantiza la preparación intelectual para el aprendizaje escolar, ni tampoco un determinado nivel de desarrollo intelectual, sino el desarrollo de los procesos intelectuales que permita generalizar o diferenciar las distintas categorías de objetos, y la apropiada asimilación de la lengua materna.

Es decir, ir de conocimientos a modos de pensamiento, y un nivel de concientización y generalización de la percepción de la realidad, y cuyas premisas en su conjunto se forman en la etapa infantil, y que implica una preparación para el tránsito y previa al tránsito.

Esta preparación cobra cada vez mayor importancia en el mundo educativo actual, de ahí el reconocimiento actual de la educación infantil, y la concienciación de la relación de la preparación con el éxito del aprendizaje escolar.

Así, según cifras actuales brindadas por UNICEF, el 92,3% de los niños tiene acceso a la escuela primaria. Pero el nivel de repetición es elevado, incluso en el primer curso, donde alcanza un 41,4%, cifra que es mucho más aguda en los niños de las clases pobres, que se eleva a un 60% de los niños que logran ingresar al primer curso de la escuela primaria, lo cual está derivado y agudizado, por supuesto, por la pobreza, la malnutrición, la morbilidad elevada, y la baja calidad escolar.

Es así como el bajo nivel de preparación para la escuela primaria conduce al fracaso escolar de los niños desde el primer año de su ingreso, a los que se añaden factores de tipo motivacional y social.

Los datos recogidos indican una alta correlación entre los resultados de la educación infantil y la tasa de repetición. En este sentido, son interesantes los resultados del Programa Perry Preescolar de la Fundación *High Scope* en los Estados Unidos, que estudió tres tipos de currículo:

- 1 Un currículo conductista, donde el aprendizaje estaba programado.
- 2 Un currículo abierto, de orientación piagetiana.
- 3 Un currículo centrado en los niños (poco estructurado).

Los resultados obtenidos reflejaron que, independientemente del modo en que se realizó la preparación, el hecho de seguir un plan concienzudo, determinó en los tres grupos un incremento del desarrollo intelectual, un bajo nivel de repetición y una baja derivación a la educación especial.

Existen polémicas entonces respecto a los contenidos de la preparación para la escuela primaria, y en la que hay que dar respuestas sobre las vías necesarias para su continuidad, y cómo responder a sus necesidades. En este sentido, se destacan tres propuestas o enfoques fundamentales:

- 1 La extensión de la preparación para la escuela primaria.
- 2 La reducción de la distancia entre ambos niveles.
- 3 La elevación de la calidad de los programas.



En cuanto al primer enfoque, la extensión de la preparación para la escuela primaria, se señala que dicha preparación está derivada del propio objetivo de la educación infantil, que es lograr el máximo desarrollo, y que, por lo tanto, la preparación no se inicia al momento del tránsito a la escuela, sino desde mucho antes.

La reducción de la distancia entre los niveles trata de buscar la unidad entre los procesos pedagógicos de aceleración, contra la ampliación de la enseñanza, y no limitar la articulación solo a aspectos de contenidos sino, de igual modo, a los métodos y vías de organizar la enseñanza, ubicando una adaptación en el último curso de infantil y una “preescolarización” del primer curso de primaria, y la comunicación efectiva y real entre los maestros del último curso de infantil y los maestros del primer curso de la primaria.

En este sentido, reducir significa el acercamiento de la enseñanza infantil, la unidad del proceso docente educativo, y habilitar espacios de comunicación, articulando contenidos, formas organizativas y métodos de enseñanza.

El tercer enfoque, el de la elevación de la calidad de los programas, tanto de contenidos como de métodos y procedimientos, relaciona las exigencias de la escuela primaria con los requisitos del desarrollo de los niños en la etapa infantil, considerando la articulación como un paso que requiere, sobre todo, establecer un diagnóstico de dicha preparación en cada uno de los niños que ingresan a la escuela primaria, para garantizar la mejor acción pedagógica con cada uno de ellos.

En realidad, cada enfoque aporta elementos importantes a considerar que deben ser dialécticamente incorporados en un enfoque único de la transición del centro infantil al centro de primaria.

Este tránsito del centro infantil a la escuela primaria resulta tan significativo que en muchos países se han diseñado instrumentos que posibilitan establecer un diagnóstico del nivel adquirido por los niños en dicha preparación, a fin de compensar las limitaciones y reforzar los niveles que han alcanzado estos futuros escolares con antelación a su ingreso a la escuela primaria.

De igual modo, en muchos sistemas educativos se organiza una etapa, llamada en ocasiones de aprestamiento (que significa “estar listos”), para ir paulatinamente adaptando a los niños al medio y la vida

escolar, y que suele durar unas semanas antes de comenzar realmente el ciclo escolar primario como tal. Ello no solo persigue desarrollar en el recién estrenado escolar las potencialidades intelectuales para asumir su papel y funciones como escolar primario, sino prever un proceso de adaptación apropiado, que impida el surgimiento de reacciones negativas, de las cuales, la más significativa es la fobia escolar que, una vez surgida, constituye uno de los impedimentos más serios para la continuidad de la vida, presente y futura, de los incipientes escolares.

Las etapas del diagnóstico y la del aprestamiento están íntimamente relacionadas, pues los resultados del primero sirven para instrumentar las condiciones del segundo, tanto desde el punto de vista del grupo como un todo, como el de cada individuo, en particular.

Las investigaciones llevadas a cabo por el autor y otros colegas, en concordancia con las realizadas por otros en distintos países, demostraron que los maestros son capaces de determinar y aplicar el plan correctivo sobre la base del análisis de los resultados previos obtenidos en el diagnóstico.

Es decir, las pruebas diseñadas permiten valorar el nivel del desarrollo de los niños al ingreso en la escuela, al igual que posibilitan al docente instrumentar el proceso de aprendizaje de los mismos, lo que favorece una efectividad de valor pronóstico significativa, y la presencia de un carácter orientador de atención pedagógica diferenciada que permite al docente evaluar y planificar su labor educativa.

Todo esto constituye un vínculo entre la enseñanza infantil y la primaria, lo cual es significativo no solo para el proceso de aprendizaje como un todo, sino de igual modo de su particularización, de la cual, la posible presencia de problemáticas, entre las cuales puede estar, por supuesto, la posibilidad de detección de comportamientos negativos, no solo en lo referente a la fobia escolar sino también a la presencia temprana del *bullying*.

Esta preparación, que persigue fines docentes, va de igual modo creando diversas expectativas en los niños del último año de la educación infantil, y fomentando valores diversos que determinan comportamientos muy ligados con el sistema de relaciones que se da entre los niños, convirtiéndose así en otra variable a considerar en la gestación del *bullying* en el último curso de infantil.

Es así como la vida de los niños en la fase del tránsito a la escuela y que caracteriza al último año de la educación infantil, está impregnada de múltiples requisitos, dados por las exigencias de la preparación, que determina la posibilidad de surgimiento de conflictos y problemáticas del desarrollo si tal preparación no es inteligentemente organizada por el docente.

Y, por supuesto, la hace afín a las particularidades del proceso docente educativo que podrían sentar bases de una situación como la que se condiciona en la gestación del *bullying*.

Sin embargo, todo lo anterior no podría tener significación real si el grupo del último curso de infantil no fuera un grupo social como tal, sino solamente una agrupación de niños unidos en una actividad común. Por ello, fundamentar que el grupo de niños de este nivel es un verdadero colectivo y no una simple agrupación casual, ha de ser el objetivo central de la siguiente parte de este material.

### 1.3 EL GRUPO INFANTIL

El sexto año de vida, que generalmente en la mayoría de los países coincide con el curso preparatorio para la primaria, y considerando las distintas denominaciones que a dicho curso se le dan en los diferentes sistemas educativos (último ciclo de educación infantil, preescolar, pre-kinder, pre-3, entre otras) no solo determina que los niños necesiten cierto desarrollo físico y psíquico que les permita una preparación para la nueva etapa escolar, sino que es en sí mismo un grupo social, lo que implica el desarrollo de relaciones sociales dentro de un colectivo que, sin las complejidades y particularidades de los colectivos adultos, posee, sin embargo, un sistema de relaciones que lo identifican como tal.

Como se sabe, el ambiente del centro infantil se puede considerar desde dos puntos de vista: uno, referido al ambiente físico, que se relaciona directamente con la organización, distribución y funcionamiento de los factores materiales, principalmente el espacio, y otro referido al ambiente humano, fundamentalmente dado por la relación entre los niños y los adultos que los atienden y educan, y por supuesto, de los adultos entre sí.

Este ambiente humano constituyó siempre la principal preocupación de aquellos que promovieron la educación de los niños de las primeras

edades en una institución infantil, de manera mucho más acentuada que otros aspectos del ambiente. En este sentido, Fröbel llegó a plantear que el medio físico no es lo más importante, sino lo que se produce a partir de ese ambiente, lo que explica en cierta forma por qué sus alusiones a las particularidades sobre cómo organizar el ambiente físico sean realmente escasas en su obra.

Para Fröbel, lo principal era el ambiente humano, por ser el centro infantil un lugar eminentemente formativo, más que de simple atención al cuidado de los niños.

En este sentido más general, no hay nada que oponer al criterio frobeliano, al plantear que no es condición suficiente el hecho de tener buenas condiciones materiales, si no existe una apropiada interrelación humana entre los niños y sus educadores, si no hay una atmósfera comprensiva, un trato personalizado, un medio estimulante. Esto nos lleva al concepto del clima emocional del centro infantil, el cual es de particular importancia para la génesis del *bullying*, en particular en el sexto año de vida.

El clima emocional del centro infantil puede definirse como el resultado de la unidad dialéctica de los factores humanos y ambientales, que determina la consecución de una atmósfera en la institución, propicia para un sano desarrollo de la personalidad de los niños, su bienestar psicológico, y estimuladora del proceso de apropiación cognoscitiva que se da como resultado del trabajo educativo. Este clima emocional se compone de cuatro factores primordiales:

- ❖ *Los factores ambientales* comprenden la estructura de las aulas, el nivel de ruido, el cromatismo, las condiciones de luz y ventilación, y la composición de las áreas exteriores, entre otras condiciones materiales.
- ❖ *Los factores organizativos* en los que se hace referencia al horario de vida de los niños, la estructura de los grupos etarios, la distribución del personal, tanto en cuanto a las funciones del mismo como de sus propios horarios de trabajo.
- ❖ *Los factores psicológico-pedagógicos* en los que cabe destacar el manejo educativo de los niños, el proceso docente educativo (tipo de actividades, intereses cognoscitivos, etc.) y el proceso de adaptación.

- ❖ *Los factores sociales*, entre los que está la red de interrelaciones sociales, tanto entre los niños, entre éstos y los adultos, entre el personal del centro infantil, entre el personal y los familiares, y finalmente, entre el personal y la comunidad.

Tal como se destaca, el clima emocional del centro infantil tiene que ver con diversos factores ambientales o del medio circundante, como también organizativos, psicológicos, pedagógicos y sociales, cuya acción, en conjunto, determina que el centro infantil tenga una atmósfera propicia para la labor educativa y para la estancia feliz de los niños. Estos factores están estrechamente interrelacionados y determinan el sistema de vida y actividad en el centro infantil.

Como resultado del clima emocional del centro infantil, es determinante la consecución en la institución de una atmósfera propicia para el sano desarrollo de la personalidad de los niños, su bienestar psicológico, y la estimulación del proceso de apropiación cognoscitiva que se da como consecuencia y resultado del trabajo educativo.

Dentro de este ambiente, como ya se ha destacado, uno de los aspectos más importantes de los factores sociales es la red de interrelaciones sociales que se dan en la institución educativa.

Así, aunque lo normal es que en el centro infantil haya una red de interrelaciones sociales entre los adultos, esta se da también entre los niños, la cual se manifiesta, sobre todo, cuando los grupos etarios se relacionan en la actividad libre que se realiza en el área exterior, y por supuesto, dentro de cada aula. Aunque la actividad de los niños en el área exterior constituye básicamente una agrupación de tipo general, pues la organización de su actividad libre tiene un carácter circunstancial y abierto en cada grupo etario, ya en el sexto año de vida presenta un carácter diferente, pues se manifiesta como un colectivo, y no como una simple agrupación de niños que conviven e interrelacionan en un medio dado, en este caso, un medio educativo.

Si bien es cierto que en los años de vida anteriores los niños funcionan como una simple agrupación de individualidades, que se unen para la realización de diversas actividades organizadas por los adultos, ya en este año de vida, y como consecuencia de la progresiva formación de su personalidad, los pequeños ya no se mueven como una simple agrupación, sino que son ya conceptualmente un verdadero colectivo, aún sin mucha complejidad, pero colectivo, al fin y al cabo.

Ello se da como consecuencia de un mayor desarrollo físico y psíquico en general, y de la existencia de un objetivo fundamental de la actividad que realizan, que consiste en la preparación para la transición a la educación primaria.

De este modo, cuando se analiza la definición más general de lo que es un colectivo, se le denomina como una comunidad de sujetos, unidos por fines e intereses comunes, y que posee relaciones internas y externas, con un objetivo que funciona como aglutinador, en este caso el proceso docente educativo que se lleva a cabo en el grupo infantil, y dentro de este, particularmente referido a la preparación para la etapa primaria.

Así, en el grupo del sexto año de vida, en el cual los niños ya se están definiendo como personalidad por el surgimiento de la autovaloración y la organización de un sistema de jerarquización de motivos, y donde ya los niños, además, han alcanzado un cierto desarrollo físico e intelectual, y el grupo como tal tiene entre sus grandes objetivos (la preparación para la escuela), todo ello conlleva a una enorme diferencia con los años anteriores del centro infantil, en el que los grupos constituían fundamentalmente una agrupación, como ya se señaló, y no un colectivo.

Pero ¿qué es un colectivo? ¿Cómo puede definirse? ¿Cómo es posible en etapas tan tempranas del desarrollo afirmar que el sexto año de vida constituye ya en sí mismo un colectivo?

El colectivo se define, en un sentido amplio, como la sociedad, la clase social, la nación, la etnia, entre otras posibles agrupaciones sociales. En un sentido más estrecho, se establece como un grupo de sujetos que están unidos por fines e intereses comunes, y vinculados por el trabajo conjunto, y que posee relaciones internas entre sus miembros, y externas, con las demás agrupaciones que los rodean.

En este sentido, el conjunto del personal docente y no docente del centro infantil constituye un colectivo y, por lo tanto, sujeto a las leyes, particularidades y condiciones que caracterizan a cualquier colectivo.

El colectivo no es un simple conjunto mecánico de sujetos, es una formación estructural compleja de múltiples relaciones internas y externas.

Un colectivo, para ser designado como tal, ha de tener un objetivo fundamentado y bien pensado que funcione como aglutinador de sus objetivos y tareas, que, en este caso específico del grupo en el centro infantil, corresponde al proceso docente educativo.

Pero, además, y como todo colectivo, el grupo infantil posee dos tipos de vínculos internos: los formales, dados por las obligaciones de cada cargo y las disposiciones que regulan el trabajo educativo, y los no formales, determinados por las interrelaciones psicológicas entre sus miembros, tanto entre los adultos del grupo, como de los adultos y los niños, y de los niños entre sí.

Este tipo de relaciones que se dan en el grupo forman los vínculos entre los miembros (niños y educadores, niños entre sí), que son propias de cada colectivo, pero además se dan también relaciones entre los distintos grupos que forman el centro infantil, lo cual depende en gran medida de la actitud del personal docente de cada grupo, pues los niños no actúan como grupo por sí mismos en relación a los otros grupos del centro infantil, que incluso, a lo mejor, solamente tiene un grupo del sexto año de vida.

Todo lo que sucede en el centro se refleja dentro de los grupos que lo conforman, donde, habitualmente, los intereses generales pueden impregnar a cada grupo en particular, y que en el caso particular del sexto año de vida cobra una singular importancia por el nivel de desarrollo que ya han alcanzado los niños, donde en los grupos que poseen una dinámica interior sana, la actitud de cada uno de sus integrantes hacia el colectivo está determinada por la satisfacción de los intereses y necesidades del grupo.

Por esta condición es posible que, en etapas tan tempranas del desarrollo, y por la existencia del colectivo, los niños en ocasiones puedan asumir, a pesar de su corta edad, tareas y responsabilidades que implican ponerse de acuerdo, trabajar de conjunto, organizar la actividad, como suele suceder, por ejemplo, cuando al grupo se le encomienda preparar el cumpleaños colectivo del mes, u organizar algún tipo de tarea que implique la colaboración de la mayoría de los niños del grupo.

En el colectivo del sexto año de vida hay que considerar los rasgos de cada individuo (y del personal docente, por supuesto), cómo se comunican e influyen psicológicamente entre sí, cómo el medio que los

rodea actúa sobre ellos, y cómo se estructuran las relaciones de liderazgo y subordinación entre ellos.

Esto que parece muy simple y evidente, no lo es, y en más de una ocasión, el autor, después de haber aplicado pruebas diversas para diagnosticar el sistema de relaciones entre los niños, ha detectado que, con cierta frecuencia, los docentes tienen una idea desacertada de cómo se mueve el sistema de relaciones entre sus niños, lo que conduce a un desconocimiento de cómo funcionan los mecanismos psicológicos y sociales en su grupo de niños.

Es por eso que la dirección apropiada del grupo infantil supone el control de los factores sociopsicológicos que lo determinan, pues estos están ligados con la regulación de las relaciones interpersonales. Si el clima del grupo es malo, surgen numerosos conflictos, abiertos u ocultos, que obstaculizan el funcionamiento del grupo. De hecho, estos factores sociopsicológicos tienen un mayor efecto en los grupos pequeños (como puede ser el aula del centro infantil o la escuela), porque son menos evidentes que en los grupos grandes.

Todo lo anteriormente dicho nos lleva a considerar al grupo del sexto año de vida como un colectivo, lo cual se determina por la existencia de vínculos internos diferentes a los años anteriores, los cuales son de dos tipos: formales, dados por la estructura de cómo se desenvuelve el proceso educativo dentro del grupo, y no formales, que son determinados por las interrelaciones psicológicas que se dan entre los miembros del colectivo; es decir, entre los niños y sus coetáneos y entre estos y sus educadores, todos ellos comprobables mediante el proceso de investigación científica.

Así, aunque la personalidad de los niños se desarrolla dentro del contexto social general, que agrupa a la familia y al medio circundante cercano y lejano, ello no constituye una abstracción, sino que se desenvuelve a su vez en el contacto social más cercano junto a otros niños, lo cual va moldeando su forma de ser desde las etapas más tempranas de la vida.

Desde este punto de vista, la vida en grupos es muy importante para los niños, primero en el grupo familiar, luego en el del centro infantil, más tarde en la escuela primaria como parte de su grupo de amigos, y así hasta la vida adulta en que los diferentes grupos, como en la universidad o en el trabajo, van conformando y enriqueciendo la personalidad de cada uno de ellos.



Como se ha indicado, el grupo es determinante en la formación de la personalidad de los niños, y el sistema de interrelaciones que se da entre todos y en cada uno de ellos va conformando no solo su personalidad, sino la transformación del funcionamiento del grupo.

En este sentido, muchos estudios han aportado datos muy interesantes acerca de las interrelaciones personales que se dan entre los niños de los grupos infantiles, y que surgen del proceso de la comunicación y relación entre cada uno de los niños del grupo.

Los resultados de investigaciones llevadas a cabo por A. Duque de Estrada, A. Amador y F. Martínez, entre otros, revelan que los niños de esta edad ocupan diversas posiciones dentro del grupo en lo referente a sus relaciones interpersonales, que en unos casos son favorables a los niños, en particular, y en otros no son así, lo cual determina que cada uno de ellos ocupe una posición dada en relación a los otros y que, por lo tanto, saber la posición que cada uno de ellos ocupa en el grupo supone un objetivo muy importante de los educadores, por los efectos que esto puede tener tanto para el grupo como tal, como para el desarrollo de la personalidad de cada uno de los integrantes del grupo.

De este modo, si los niños son aceptados en su grupo por sus iguales, y caen bien a los otros, ello influye positivamente en la formación de su personalidad. Por otra parte, si los docentes conocen cómo se mueve su grupo, tienen un elemento muy valioso para la formación de diversas cualidades morales y sociales, y el logro de un desarrollo emocional y social favorable en cada uno de ellos. Eso, sin contar lo que pueden hacer para la formación más adecuada de diversas cualidades y valores morales y sociales, tales como el compañerismo, la ayuda mutua, la solidaridad y la bondad, entre otras.

Desafortunadamente, los educadores no son siempre conscientes de la dinámica interna de su grupo, o tienen un criterio distinto de lo que realmente está sucediendo en el sistema de relaciones sociales del grupo, lo cual ha sido comprobado con una cierta regularidad en las investigaciones de referencia anteriormente citadas.

Como conclusión, si la relación dentro del grupo es buena para los niños y les produce satisfacción, estos tenderán a relacionarse positivamente dentro del grupo, participando de manera activa y positiva. No obstante, si las relaciones son negativas y se sienten rechazados o no tomados en cuenta para nada, tenderán a aislarse y a

rechazar la vida en común, aspectos que necesariamente funcionarán de modo negativo en la formación de su personalidad en desarrollo.

De ahí se deduce la importancia de conocer la dinámica del colectivo infantil, no solo de las relaciones que se dan entre todos y cada uno de los niños, tomando en cuenta tanto los aspectos objetivos de las relaciones en el grupo, como, por ejemplo, la posición que cada uno de ellos ocupa dentro del grupo, como los aspectos subjetivos, entre los que se hallan la valoración y autovaloración de la posición ocupada y la satisfacción emocional que ello proporciona.

En este sentido, hay cierta divergencia entre los investigadores. Mientras algunos señalan que los factores fundamentales de la posición que cada menor ocupa en el grupo dependen de factores externos, otros destacan otro tipo de condiciones, como el éxito en el juego, o poseer un desarrollo intelectual mayor. Otros autores, sin embargo, destacan la simpatía personal, entre otros muchos factores. Sea cual sea el enfoque de la causa, lo más importante es determinar en qué medida ello influye en el funcionamiento del grupo y los efectos que en cada individuo podría tener.

Para A. Amador, el contacto diario en la realización de actividades conjuntas, como compartir experiencias, alegrías y dificultades, da la posibilidad para la formación de criterios sobre cada miembro del grupo y sobre sí mismos, criterios que responden al modelo valorativo del grupo social dado, y el cual se trasmite a los niños sobre la base de las exigencias que los adultos les plantean. Así, para A. Amador, la comparación de cada individuo del grupo con el modelo valorativo social generado por los adultos es determinante en la posición que se ocupa en el grupo.

Esto se produce, por supuesto, porque los criterios valorativos de los niños sobre sí mismos y sus iguales dependen mucho de las opiniones emitidas por los adultos, a lo que se une las opiniones que paulatinamente los mismos niños van formando y que, como ya se sabe, ocupan un lugar destacado en la formación de dichos juicios valorativos.

Como consecuencia de todos los factores señalados con anterioridad, si bien la estructura del grupo de sexto año de vida como colectivo está aún poco estructurada como para plantearlo como un colectivo plenamente formado, ya se sucede dentro del grupo un

determinado nivel de formación de la estructura de posiciones relacionadas con la red de interrelaciones sociales personales que se dan en el grupo, la cual se apoya en los criterios de valoración relacionados con cada uno de los integrantes que lo componen. Y esto, sin lugar a dudas, marca una diferencia fundamental respecto al criterio de que constituyen una simple agrupación.

Esto, al mismo tiempo, guarda una estrecha relación con el surgimiento en el desarrollo de la personalidad de la autovaloración, un logro definido que aparece en el sexto año de vida, y que permite a los niños juzgar su propia conducta y la de los demás integrantes de su grupo, algo que no se producía en los años de vida anteriores.

Por eso es necesario que los educadores sean conscientes de que este proceso se está dando en su grupo. Se requiere no solo de su experiencia personal en la valoración de cómo se mueve el sistema de interrelaciones entre sus educandos, sino de la adquisición de técnicas de trabajo que les permitan llegar a conclusiones objetivas sobre cómo se está desarrollando dicho sistema de relaciones personales.

De hecho, conocer cómo se desarrolla el sistema de relaciones hará posible que se refleje de un modo más evidente cualquier estructura en la que se podría manifestar el acoso escolar, si coinciden otras variables significativas en dicho sistema.

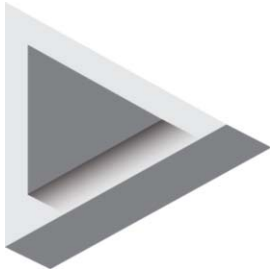
Pero antes de profundizar en cómo se forma y mueve el sistema de interrelaciones dentro del grupo, y que están presentes en la gestación del fenómeno del *bullying* en el sexto año de vida, es necesario conocer los factores que están incidiendo en el mismo, tales como el desarrollo físico y psíquico de los niños, las particularidades educativas del sexto año de vida, y las condiciones del grupo infantil como sistema de interrelaciones sociales. Además, señalar también algunas particularidades de la familia, como otro elemento importante en dicha gestación.

La familia ejerce una doble influencia sobre los niños que asisten al centro infantil. Una de ellas es la que se deriva como componente del grupo familiar y el rol que juega en la formación y educación, cuyas funciones están asignadas por la sociedad. Otra, hacia los niños como parte de un grupo infantil, hacia el cual tratan de formar actitudes y valores respecto a su proyección y conducta dentro del grupo, y que dado el carácter funcional o disfuncional que pueda tener la familia,

podrá ejercer una gran influencia en el comportamiento de los niños y en la relación con sus iguales.

De ahí que no solo sea importante saber que el grupo infantil ya es de por sí un colectivo, lo cual es muy importante a la hora de valorar el sistema de relaciones internas que se da en él, sino también apreciar en qué medida el tipo de familia es otra variable que se relaciona estrechamente con la posibilidad de gestación del acoso escolar infantil desde esta edad tan temprana del desarrollo.





## 2ª Parte

### 2.1 LA VIOLENCIA, EXPRESIÓN PATOLÓGICA DE LAS RELACIONES HUMANAS

Se define a la violencia como el uso de la fuerza para conseguir un fin, especialmente para dominar a alguien o imponer algo. Por lo tanto, es un comportamiento deliberado para provocar daños físicos o psíquicos a un objeto humano o material.

Derivada del latín, la *violentia*, se define como todo acto que guarda relación con la práctica de la fuerza física o verbal sobre una persona, animal u objeto, causando un daño sobre ellos de manera intencionada o voluntaria. La condición o característica fundamental de las acciones violentas es el uso de la fuerza, tanto física como psicológica para el logro de determinados objetivos, en contra del sujeto agredido.

Así, la violencia es el tipo de interacción, que se manifiesta en aquellas conductas o situaciones que, de forma deliberada, aprendida o imitada, provocan o amenazan con hacer daño o sometimiento grave, tanto físico, sexual, verbal o psicológico, entre otros, a un individuo o a una colectividad, limitando sus potencialidades presentes o futuras, y que no solo pueden darse a través de acciones y lenguajes, sino también mediante la inacción, el silencio y la dejación, entre otras conductas sutiles.

De este modo, la violencia implica un acto intencional, dirigido a dominar, controlar, agredir o lastimar a otros, y que puede ocasionar



daños irreversibles. Esta implica siempre un abuso del poder mediante el empleo de la fuerza, ya sea física, psicológica, económica o política. La violencia es casi siempre ejercida por las personas que tienen el poder en una relación, como el padre, la madre, o ambos, sobre los hijos en la familia, los jefes sobre los empleados, los hombres sobre las mujeres, los hombres sobre otros hombres, y las mujeres sobre otras mujeres, pero también se puede ejercer sobre objetos, animales, o contra uno mismo.

La violencia, como fenómeno social, tiene características que la singularizan y que, de acuerdo con la sociedad dada, se pretende a veces definir con condiciones propias, entre las que se encuentran:

### ❖ **La violencia es natural.**

Esta argumentación es muy frecuente y utilizada en determinadas sociedades, que pretenden justificarla como un hecho natural, planteando que la violencia existe porque los seres humanos son violentos por naturaleza, para lo cual se apoyan en que siempre han existido las guerras y las peleas entre los diferentes grupos sociales.

Tal afirmación implica que resulte necesario distinguir entre la agresividad, que sucede de manera natural por particularidad genética, y la violencia, que es provocada socialmente por las relaciones de dominación y subordinación entre los seres humanos.

Es decir, *la violencia es una construcción social*, no un fenómeno natural, por lo cual es posible asumir que se puede actuar para eliminarla de las relaciones humanas personales y sociales.

### ❖ **La violencia, como hecho social, es dirigida e intencional.**

La violencia es intencional porque un insulto, un golpe, una mirada o una palabra, para que sean considerados como actos violentos, deben tener la intención consciente o inconsciente de dañar.

Además, es dirigida porque no se violenta indiscriminadamente, ni de la misma manera en todos los casos. Muchas veces se elige violentar a las personas más cercanas con quienes existe un lazo afectivo, como pueden ser la familia, la pareja, los compañeros de trabajo, entre otros, y casi siempre se ejerce contra el sujeto que parece o es más débil, o contra quien se considera vulnerable o incapaz de defenderse.

### ❖ **La violencia se basa en un abuso del poder.**

La principal característica de la violencia es el abuso del poder, mediante el empleo de la fuerza o superioridad de unos con el propósito de someter a otros, particularmente contra individuos o grupos que tienen menos poder, como pueden ser los niños, los jóvenes, las mujeres, los ancianos, entre otros.

Existen muchos tipos de violencia, y como hecho social la violencia puede presentarse en numerosos ámbitos, tales como:

### ❖ **La violencia estructural.**

Este tipo de macro-violencia, por decirlo de algún modo, consiste en agredir a un tipo de colectivo social desde la misma estructura política o económica del cual forma parte. Así, se consideran como ejemplos de casos de violencia estructural aquellos en los que el sistema causa hambre, miseria, enfermedad, o incluso la muerte a la población.

Comprendería aquellos sistemas sociales que no aportan de modo consciente a las necesidades básicas de su población, y que, a partir de la propia esencia de la violencia, aplican métodos fuera de lo natural a personas o instituciones para vencer su resistencia, lo que llevaría a hablar de abuso de autoridad en el que alguien cree tener poder por sobre otro.

Este tipo de violencia generalmente se da en las relaciones asimétricas, tales como el dominio del hombre sobre la mujer o el padre sobre el hijo o la hija, para ejercer el control. Esta se expresa a través de las formas típicas de la violencia, donde, si bien la más común es la violencia física, manifestada a través de golpes, que dejan marcas en el cuerpo, hay otro tipo de violencia



que muchas veces es más sutil y hostil que la primera: la violencia emocional, plasmada a través de desvalorizaciones, amenazas, críticas, que funciona como mandato cultural en algunas familias o grupos sociales.

### ❖ **Violencia familiar.**

La violencia doméstica, violencia familiar o violencia intrafamiliar comprende todos aquellos actos violentos, desde el empleo de la fuerza física hasta el acoso, o la intimidación, que se producen en el seno de un hogar y que perpetra al menos un miembro de la familia contra otro u otros. Habitualmente, este tipo de violencia no se produce de forma aislada, sino que sigue un patrón constante en el tiempo. Sus principales víctimas son mujeres, niños, o las personas dependientes dentro del seno familiar.

Este tipo de violencia suele ser uno de los componentes usuales de la familia disfuncional, que según se analizará más adelante tiene una incidencia significativa en la gestación y desarrollo del *bullying*.

### ❖ **Violencia laboral.**

También conocido como acoso moral, o *mobbing*, según la terminología inglesa, es tanto la acción dirigida a producir miedo o terror del afectado hacia su lugar de trabajo, como el efecto o la enfermedad que produce en el trabajador. Así, la persona o grupo de personas a las que es dirigida sufren una violencia psicológica injustificada a través de actos negativos en su centro laboral por parte de sus compañeros, subalternos o superiores, de forma sistemática y recurrente, durante un tiempo prolongado, meses e incluso años. Pretenden hostigar, intimidar, o perturbar hasta el abandono del trabajo.

Este tipo de violencia generalmente aparece como expresión del abuso de poder por parte de los individuos de mayor jerarquía o sus testaferros, estando entre sus manifestaciones más usuales el maltrato verbal a uno o varios trabajadores, el acoso sexual, incluso la agresión física, entre otras manifestaciones.

La violencia laboral, cuando se desarrolla en el ámbito de la escuela recibe a veces el apelativo de **violencia docente**. Es un tipo de violencia que se da en las aulas, y que es generalmente causada por los propios maestros u otro personal docente, a veces con la intención de mantener el orden y el poder en el grupo escolar, y que suele manifestarse mediante calificativos humillantes y la discriminación, bien por la condición social, escolar, o sexual. Este tipo de violencia no solo se ejerce sobre los niños y padres, sino que en ocasiones también se dirige hacia el personal administrativo y de servicio de la escuela.

#### ❖ **Violencia en la comunidad.**

Pero también existe la violencia en la comunidad, estrechamente relacionada con los valores que priman en la misma, que determinan la acción violenta de unos grupos sociales o económicos sobre otros, generalmente menos numerosos, causando acciones tales como hostigamiento, agresiones diversas, entre otras posibles acciones dañinas.

#### ❖ **Violencia institucional.**

Un nivel mayor de esta violencia es la que se conoce como violencia institucional, referidas a las acciones (o la falta de acciones) que realizan los funcionarios públicos para discriminar, dilatar, obstaculizar, o impedir el libre ejercicio y disfrute de los derechos humanos, o de la posibilidad del goce de las políticas sociales dirigidas al disfrute de los mismos.

#### ❖ **Violencia patrimonial.**

En este plano social también aparece la violencia patrimonial, que es cualquier hecho que ilegítimamente implica un daño a la supervivencia del agredido, manifestado en la pérdida, sustracción, ocultamiento, destrucción, retención de los bienes, instrumentos de trabajo, documentos o sus recursos económicos, dirigidos a la satisfacción de sus necesidades.

A su vez, como resultado de la anterior, se encuentra **la violencia económica**, que es la acción ejercida por un sujeto para afectar la supervivencia económica de otro, o de un grupo social a otro, mediante diversas acciones y medidas laborales, y que implica, por ejemplo, la concesión de salarios más bajos por igual nivel de trabajo, dentro de un mismo centro laboral.

### ❖ **Violencia cultural.**

En último lugar, y no por ello, menos importante o significativa, se encuentra la violencia cultural, circunscrita a los aspectos de la cultura. Aporta una legitimidad a la utilización de los instrumentos de los distintos tipos de violencia anteriormente referidos, como, por ejemplo, la utilización de la violencia en defensa ya sea de la fe o la religión, para justificar guerras santas o atentados terroristas, o atacar pueblos e ideologías que se consideren perniciosas y negativas para el estado, como la violencia durante el holocausto hacia los judíos en la Alemania nazi.

Como se ve, la violencia directa es clara y visible, por lo que resulta relativamente sencillo detectarla y combatirla. La violencia cultural y la estructural, en cambio, son menos visibles, por lo que suponen más problemas a la hora de combatirlas.

En cualquiera de las manifestaciones anteriores, la violencia puede asumir formas particulares de manifestación, según el tipo de acción violenta ejercida. Así, la violencia puede ser física o corporal, cuando causa un daño premeditado, y no accidental, ejercida mediante la fuerza física o utilizando cualquier instrumento que puede causar lesiones de diverso tipo, externas, internas, o ambas.

De igual modo, otro tipo de violencia física o corporal es la invasión del espacio físico del sujeto agredido, la cual puede hacerse mediante el contacto directo con el cuerpo de la otra persona a través de golpes, empujones, etc., o bien restringiendo sus movimientos, causándole lesiones y traumas, o forzando al sujeto agredido a la realización de determinadas acciones negativas.

Asimismo, se presenta la violencia psicológica, que es la agresión que se lleva a cabo sin la intervención del contacto físico, y que se da

cuando uno o más individuos arremeten de modo verbal o gestual en contra de un sujeto dado, y que provoca un daño emocional o psicológico en el agredido. Este tipo de violencia es muy diversa, pero siempre se dirige a la desvalorización del sujeto agredido, a su desequilibrio mental.

En ciertas ocasiones, una nefasta combinación de estos dos tipos de violencia se da en la violencia sexual, que se manifiesta con agresiones sexuales mediante la violencia física, moral o psíquica, para obligar al sujeto agredido a realizar conductas sexuales en contra de su voluntad.

### ❖ Maltrato infantil.

- ◆ Una de las formas más atroces de la violencia es el maltrato y abuso infantil, que es el atropello físico y psicológico de los niños por parte de un adulto, e incluso varios adultos. A este tipo de violencia se le conoce también como abuso de menores.
- ◆ Entre sus posibles manifestaciones se encuentran:
  - ✍ El maltrato físico (donde se usa la fuerza de modo inapropiado y excesivo).
  - ✍ El abandono físico (insatisfacción de las necesidades físicas básicas del menor).
  - ✍ El maltrato emocional (conductas de los padres, madres o cuidadores que afectan el desarrollo psicológico de los niños).
  - ✍ El abandono emocional (falta de recepción de afecto, apoyo y protección necesarios para la evolución y desarrollo óptimo del menor).
  - ✍ El abuso sexual infantil, que es el uso de los niños como objeto de estimulación sexual.

Dentro de estas definiciones generales que hasta el momento se han expuesto, una de las que más significación tiene dentro de un grupo social dado, es la denominada **como violencia escolar**. Se entiende por violencia escolar cualquier tipo de acción intencionada dañina que se da en los centros escolares y ejercida entre miembros de la comunidad educativa, ya sea dirigida a los alumnos, a los maestros y personal del centro escolar, o a los objetos y las instalaciones de las escuelas, dentro de los espacios físicos de estas, u otros espacios relacionados

directamente con el medio escolar, como pueden ser los alrededores de la escuela o los espacios donde se realizan actividades extraescolares.

La violencia escolar puede ser puntual u ocasional, y da lugar a diferentes clasificaciones o variantes, entre las que se encuentran el maltrato físico, el maltrato emocional, la negligencia, el abuso sexual, el maltrato económico y el vandalismo, entre otras. Incluso la omisión intencionada de realización de una acción puede ser clasificada en algún momento como una forma solapada de violencia escolar.

Las víctimas de la violencia escolar pueden ser los alumnos, los docentes, los trabajadores de la escuela, o los familiares de los alumnos.

Dentro de la violencia escolar podemos subrayar que existen tres tipos que se determinan en función de quién es el agresor y quién es el agredido.

Así, por ejemplo, podemos hablar en un primer término de lo que es la violencia de alumnos hacia otros alumnos. Esta se traduce tanto en lesiones de diversa índole como en hurtos de objetos personales, en ataques sexuales, o en casos extremos, hasta homicidios.

En los últimos años, este tipo de violencia ha dado lugar a casos conocidos en todo el mundo en el que las víctimas, machacadas y humilladas hasta límites insospechados, han acabado suicidándose.

Un caso particular de este tipo de violencia escolar es aquel que se corresponde con el acoso escolar, también conocido por su anglicismo, *bullying*. Este acoso consiste en someter a un alumno o alumna a un maltrato constante y sostenido a lo largo del tiempo a través de burlas, insultos, golpes, etc.

En segundo lugar, nos encontramos con la violencia escolar que es ejercida por alumnos sobre el personal docente de su centro en cuestión. Esta se manifiesta tanto a nivel físico, a través de lesiones de distinta categoría, como a nivel psicológico haciendo uso de insultos y humillaciones de muy variada tipología. Este es un hecho que, lamentablemente, ha experimentado un crecimiento importante en los últimos años.

Y, en tercer lugar, se encuentra la violencia escolar que es ejercida por el propio personal docente hacia otros compañeros, hacia los

alumnos, los padres de estudiantes o incluso miembros del colegio que trabajen en el ámbito de la administración o de los servicios.

Las escuelas pueden calificarse de acuerdo con el riesgo de que se produzcan hechos de violencia en su comunidad. Las instituciones más vulnerables a la violencia escolar son aquellas donde no se ejerce un control efectivo sobre sus integrantes.

La violencia escolar es un fenómeno que debe ser asumido de manera conjunta, tanto en lo que respecta a las autoridades educativas, en particular los docentes, los padres y las madres, así como los propios alumnos, para establecer juntos acciones preventivas, pues una vez manifestada, es un fenómeno bastante difícil de erradicar.

Las escuelas tienen una gran tarea para establecer las estrategias para prevenir la violencia escolar, así como reconocer aquellos indicadores que permiten detectar tanto al agresor como a las víctimas, pues identificar tanto las causas que conducen a la violencia como los factores detonantes, puede conducir a actuar de manera efectiva e inmediata, y con ello disminuir el índice de violencia en las escuelas.

En este sentido, hay autores que destacan que la violencia escolar no se genera en la escuela como tal, sino que es un producto de la disfuncionalidad de las familias y del medio social en que estas se encuentran.

Así, desde etapas muy tempranas los niños aprenden que la violencia es una forma eficaz para resolver los conflictos interpersonales, sobre todo si la han padecido dentro del hogar, ya sea como víctimas o como testigos. Esto significa que la violencia se convierte, poco a poco, en la manera habitual de expresar los distintos estados emocionales, tales como el enfado, el enojo, la frustración o el miedo, por nombrar algunos, situación que no queda reducida solo al seno familiar, sino que, de manera invariable, se refleja en la interacción de cada uno de los miembros de la familia (adultos y niños) con el medio social, del cual la escuela es un objeto más.

Pero, independientemente del peso que pueda tener uno u otro factor, por lo general la violencia escolar es multicausada, donde inciden tanto los factores personales, los institucionales y laborales, como los sociales externos.

Existen numerosas consecuencias producto de la violencia escolar, entre los que se encuentran la vulneración de los derechos de los niños desde la edad más temprana, lo que determina que estos niños no quieran asistir o se alejen de la escuela, lo que conlleva que tengan menos amigos y se aíslen cada vez más, se presenten dificultades en la asimilación de los contenidos de las asignaturas, sobre todo considerando que los procesos de este tipo en el aula afectan el proceso de enseñanza y dificultan el aprendizaje de los alumnos, afectando su formación ciudadana, entre muchos otros efectos negativos.

Haciendo algunas acotaciones finales de la violencia escolar, se puede concluir que esta es una violencia particular específica, pues se circunscribe como espacio de victimización a la propia escuela, el lugar donde se desarrolla el proceso educativo.

Los alumnos son los participantes principales de la violencia escolar, si bien el personal docente no está exento de este problema. Tal situación añade cierto grado de confusión entre acosadores y víctimas, pues el personal docente se muestra vulnerable por no poder controlar la violencia en el medio escolar, lo que conduce a permisibilidad y agravamiento de los comportamientos violentos.

La importancia del rol y la función social de los maestros no está lo suficientemente valorada, comprendida y apoyada, lo que, según algunos autores, indica que la sociedad en su conjunto y el ámbito escolar han abandonado una educación cimentada en los principios básicos de los derechos humanos, el respeto, la igualdad y la paz.

A modo de resumen, según varios autores, la violencia escolar es una violencia particularmente específica por los siguientes aspectos:

- ❖ El espacio de la victimización es la propia escuela, el lugar donde se desarrolla el proceso educativo.
- ❖ Los participantes de la violencia, en numerosos casos son los alumnos, esto constituye una línea endeble entre los autores de los hechos de violencia y las víctimas.
- ❖ El personal docente se muestra vulnerable por no poder controlar la violencia en la institución escolar, lo cual conduce a una permisibilidad y agravamiento de los comportamientos violentos.
- ❖ La importancia del rol y la función social de los maestros no es suficientemente valorada, comprendida y apoyada en la sociedad.

- ❖ Tanto la sociedad en su conjunto como el ámbito escolar han abandonado una educación cimentada en los principios básicos de los derechos humanos, el respeto, la igualdad y la paz.

De igual modo se destaca la carencia de compromiso hacia la institución escolar por parte de aquellos que deben asumirlo.

La existencia de infraestructuras escolares deterioradas y sin mantenimiento constituye un símbolo de desorganización, desinterés, que propicia el desarrollo de comportamientos escolares desordenados, descuidados, e incluso de violencia escolar.

Dentro de las tantas posibles manifestaciones de la violencia escolar, el acoso u hostigamiento escolar es una de las formas más usuales y características, siendo así cualquier forma de maltrato producido entre escolares de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado.

Estadísticamente, el tipo de violencia dominante es la emocional y se da mayoritariamente en el aula y el patio de los centros escolares, así como en los alrededores de la escuela. Este tipo de violencia escolar se caracteriza por un abuso de poder ejercido por un agresor más fuerte, y que generalmente se rodea de un pequeño grupo que lo sigue y secunda sus fechorías. Los niños maltratados quedan, así, expuestos física y emocionalmente ante el sujeto maltratador, generándose como consecuencia una serie de secuelas físicas y psicológicas.

Es común que el acosado viva aterrorizado con la idea de asistir a la escuela y que se muestre muy nervioso, triste y solitario en su vida cotidiana. En algunos casos, la dureza de la situación puede acarrear pensamientos sobre el suicidio.

De acuerdo con lo planteado por algunos autores, el *bullying* es una violencia que se manifiesta exclusivamente entre los alumnos, y en el momento en el que los maestros u otros adultos forman parte de la dinámica del problema, se convierte en un caso más de violencia escolar como tal.

Sea o no válido este punto de vista, lo que sí está claro es que es una situación violenta de incalculables efectos negativos, que no solo afecta a los niños agredidos, sino también a los agresores, que van construyendo las bases de una personalidad basada en el maltrato y la opresión, y en otras ocasiones al desarrollo de trastornos sociopáticos



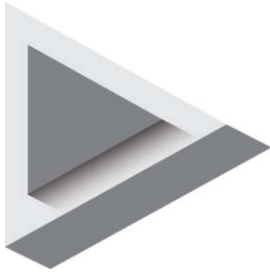
que conducen posteriormente a la delincuencia, el uso de drogas, y la disfuncionalidad familiar.

Como fenómeno social, destaca la cada vez más temprana fase de presentación en la escuela, que de una manifestación en los alumnos adolescentes ya es parte de la dinámica patológica de la escuela primaria, de tal manera que hay estadísticas actuales en varios países de América Latina que muestran que la incidencia de casos de *bullying* es incluso mayor en los niños de la escuela primaria, que en los adolescentes de la escuela secundaria.

Esto lleva a preguntarse por qué este fenómeno se está produciendo y cuáles son los factores en la primaria que lo están determinando, y hasta incluso conjeturar si igualmente podría existir alguna causa o motivos en la etapa infantil tardía; es decir, el período a partir de los cinco años, que está contribuyendo a una presencia tan temprana del *bullying* en la escuela.

Todas estas preguntas llevaron a autores como F. Martínez y otros colegas a realizar investigaciones para intentar responder a estos interrogantes. Tras unos cuantos años dedicados a estos estudios, ya se pueden establecer algunas conclusiones sorprendentes, de la cual la básica y fundamental es de que el *bullying* se gesta y condiciona en el grupo de mayor edad de la etapa infantil, y que, sin embargo, no llega a manifestarse por determinadas condiciones de vida y particularidades del proceso educativo en esta edad, entre otros factores significativos. El resto de conclusiones serán expuestas y sometidas a discusión en la segunda y tercera parte de este material.

Del mismo modo, dichas conclusiones serían incompletas si no se plantearan cuáles son las condiciones y condicionantes que permiten afirmar tales planteamientos, las cuales fueron investigadas para su comprobación, y serán expuestas y discutidas a lo largo de este material.



## 3ª Parte

### 3.1 EL BULLYING COMO FENÓMENO SOCIAL

Recientemente, la Organización Mundial de la Salud (OMS), en coordinación con la Organización de las Naciones Unidas (ONU), publicaron un informe bastante preocupante en el que planteaban que, de los jóvenes entre 14 y 28 años que se suicidaban a nivel mundial cada año, alrededor de 600.000 casos, por lo menos la mitad, tenía alguna relación con la problemática del *bullying*, y que, de estos, unos 200.000 por año, se producían en los países europeos.

Estos informes de la ONU añadían además que los países de Europa más afectados eran por este orden, el Reino Unido, Rusia, Irlanda, España e Italia.

En este sentido, la organización británica *Beat Bullying* señala, según sus propias palabras, “de cifras escandalosas”, afirmando que el problema es más serio de lo que parece, pues según dicha organización siete de cada diez niños han sufrido algún tipo de acoso o intimidación, bien de manera directa, de modo verbal, psicológica o física, bien de modo indirecto, a través de las nuevas tecnologías de la comunicación.

Asimismo, la organización agrega que el 78% de los adolescentes que decidía suicidarse, había sido acosado en la vida real, o a través de las redes sociales.

Un estudio reciente publicado en la Conferencia Nacional de la Asociación Americana de Pediatras reveló que el ciberacoso provocado

a través de las redes sociales, en la mayoría de los casos relacionados con el *bullying*, provocaba una serie de síntomas patológicos en los acosados, entre los cuales se encontraba la depresión como síntoma presente, y que esta conducía inexorablemente al suicidio de los adolescentes, en muchos casos.

Este estudio presentó 41 casos de suicidios en Estados Unidos, Canadá, Reino Unido y Australia. También se expuso que 13 de dichos jóvenes suicidas, cuyas edades fluctuaban entorno a los trece-dieciocho años, sufrieron trastornos de personalidad y síntomas de depresión.

Pero esto no es una situación que se circunscribe exclusivamente a los países altamente desarrollados de Europa o de los Estados Unidos, sino que también se ha ido generalizando en Latinoamérica, y en economías no tan altamente desarrolladas como las señaladas al principio.

De hecho, muchas veces en estos países se trata de ocultar que determinados hechos se deben al *bullying*, como fue el caso de una alumna, en una escuela de México, que fue herida de bala por su acosador, y donde se trató de ocultar el hecho durante unas horas para poder negociar con la familia una “decisión honrosa”, antes de dar parte a las autoridades de lo que era un flagrante caso de acoso escolar.

Esta es una situación frecuente, y muchos casos de *bullying* no se denuncian y quedan tras las paredes escolares, pues muchas veces se dejan al arbitrio y discreción de los docentes, directores e inspectores del sistema educativo en cuestión.

El mal manejo del *bullying* por las autoridades escolares puede llevar, incluso en aquellos que fueron víctimas del acoso escolar, a desarrollar comportamientos extremadamente peligrosos, aunque la situación del acoso a la que estaban sometidos haya quedado aparentemente en el pasado.

Por tomar un ejemplo, se sabe que los tres adolescentes que atacaron su escuela en la pequeña comunidad norteamericana de Columbine, en el estado de Colorado, el 21 de abril de 1999, y donde mataron a trece personas, entre ellas a un maestro, y que luego se suicidaron, habían sido objeto de burlas y acoso escolar durante tres años. Ello demuestra que el *bullying* no solo afecta al acosado durante el tiempo en que se produce el acoso, sino que deja secuelas

permanentes en el plano mental que, posteriormente, pueden conducir a actos de una barbarie inusitada en aquellos que lo sufrieron.

Estos datos y ejemplos referidos demuestran que la problemática del *bullying* no es un hecho aislado, sino que se ha convertido en un hecho social de proporciones cada vez más amplias. En esto, por supuesto, contribuye el hecho de que el acoso no solamente se expresa directamente “cuerpo a cuerpo” sino que ya incluso invade las redes sociales, convirtiéndose estas en un elemento más del acoso escolar.

Esto nos lleva, dentro del obligado estudio del *bullying* como fenómeno social escolar, a incluir un análisis, aunque sea somero, del denominado *bullying* electrónico o *ciberbullying*, y del *sexting*, como formas más elaboradas en el estudio del acoso escolar.

Ya en el 1978, D. Olweus, psicólogo sueco, había planteado que el *bullying* era un fenómeno social, criterio que reforzó en 1998, al destacar que este tenía lugar en un grupo determinado, y no precisamente en otros, y que tanto los menores que no se implicaban, los observadores, los docentes, las familias, y la comunidad, formaban parte también de dicho fenómeno social. A esto se une la difusión y generalización del problema, que abarca todas las capas sociales, pues el acoso escolar no es un producto que se da en escuelas de comunidades pobres y familias conflictivas, sino también en aquellas de un alto nivel social, en familias supuestamente bien acomodadas, de rango económico y social elevado.

Es decir, es un fenómeno que se da en todas las capas sociales y niveles culturales, y dada su actual extensión se ha convertido en una problemática social de gran importancia y amplitud.

Al mismo tiempo, las investigaciones desarrolladas en distintos países indican que el acoso escolar o *bullying* es un fenómeno muy extendido entre los escolares, y que, de un fenómeno social inicialmente caracterizado en el nivel secundario y el bachillerato, últimamente se ha comprobado que ya está presente en todos los niveles educativos. Salvo, por supuesto, por no existir hasta el momento datos que así lo señalen, en el nivel de la educación infantil. Todo lo cual alerta de que, no por ello, y por ser un fenómeno social y escolar, se deje de tener presente tal posibilidad.

De ahí que se haga necesario e imprescindible conocer este fenómeno social en toda su envergadura, para poder desarrollar vías y métodos para su análisis, tratamiento, y orientación.

### 3.2 DEFINICIÓN DEL BULLYING. CARACTERIZACIÓN Y PARTICULARIDADES

Para iniciar el estudio del *bullying* es imprescindible definir conceptualmente sus particularidades, condicionantes e implicaciones, incluso la procedencia de este anglicismo, que ya ha cobrado carta de permanencia en la jerga educativa desde hace ya un buen tiempo.

En el diccionario de la New American Library, de 1968, se define al término "*bully*" como sustantivo, que se traduce al idioma español como "*camorrista*", "*matón*", y como verbo transitivo con el significado de "*intimidar*" o "*amedrentar*". Es curioso que, en tal fecha, no aparezca en dicho diccionario el término "*bullying*", lo cual indica que en tal momento el término no era muy significativo.

El término inglés "*bullying*" proviene del vocablo holandés "*boel*", que significa acoso, y como tal parece haber sido empleado por primera vez como acoso escolar por el psicólogo sueco D. Olweus, de la Universidad Bergen de Noruega en aquel entonces, quien fue de los primeros en aplicar un programa contra el acoso escolar en las escuelas de ese país nórdico. Este estudio, ya clásico sobre la materia, fue descrito por Olweus, quien en 1983 definió este tipo de violencia como **"una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un escolar contra otro, al que escoge como víctima de repetidos ataques"**. Es de señalar, sin embargo, que tal definición es actualmente bastante limitada o reducida, si la contrastamos con lo que hoy día queda englobado dentro del concepto "*bullying*".

Tanto en la definición de Olweus como en las más actuales se constatan tres aspectos en la definición del término: uno referido a la intencionalidad del agresor, otro a la reiteración de la violencia, y un tercero, a la indefensión de la víctima, que son, por tanto, características *sine qua non* para incluir un hecho en la categoría de *bullying*.

Así, hoy día, para algunos el *bullying* consiste en una o varias conductas de hostigamiento y maltrato frecuentes y continuadas en el

tiempo, en la que las agresiones psíquicas, según algunos, adquieren una mayor relevancia que las físicas, lo que la convierte en una especie de tortura, metódica y sistemática, del agresor a la víctima, y que se desarrolla, la mayoría de las veces, con el silencio, la indiferencia, la complacencia, e incluso la complicidad de aquellos que no forman parte del grupo de acosadores.

Por tanto, la violencia escolar materializada en el fenómeno del *bullying* se identifica con una reiteración de acciones desarrolladas por un acosador o grupo de acosadores más fuerte (o que se vivencia subjetivamente como más fuerte), dirigidas a un escolar en particular, en este caso el acosado, con objeto de intimidar a este menor más débil, y que conlleva un daño físico y emocional, que le hace vivir aterrorizado con la idea de asistir a la escuela, así como la presencia de síntomas diversos: aislamiento y bloqueo social, ante las diversas conductas de las que es objeto, como hostigamiento, manipulación, coacción, intimidación, agresiones físicas y morales, amenazas, y la exclusión social, situación que en su conjunto puede llegar a ser tan insostenible que determinan con frecuencia la idea de recurrir al suicidio para escapar del acoso y que, desafortunadamente, aparece con cierta asiduidad en la prensa diaria.

El acoso escolar o *bullying* es uno de los grandes riesgos para la salud psicológica de niños y adolescentes. Es una situación de violencia constante, física o psicológica, llevada a cabo por un escolar o un grupo de escolares contra otro menor que no puede defenderse. Es una forma de maltrato que, según algunos estudios, afecta aproximadamente a uno de cada cuatro escolares, como sucede en el caso de España, por mencionar alguno de los países en los cuales la presencia del acoso es frecuente en los centros escolares.

Como tal, el *bullying* tiene su principal escenario en las escuelas. Esta agresión física y psicológica se desarrolla en los pasillos de los colegios, en los patios, a la salida de clase, en los alrededores del centro escolar, y determina rasgos del comportamiento en los alumnos que lo caracterizan, y que los maestros en el aula han de conocer para detectar la posibilidad de que algunos de sus alumnos estén siendo víctimas del acoso escolar.

La presencia observable de estos comportamientos puede alertar a los maestros de que una situación de *bullying* se está produciendo con alguno de sus estudiantes. Entre tales conductas, se encuentran el cambio del comportamiento habitual sin motivo aparente, el menor

rendimiento académico, la manifestación frecuente del menor de sufrir pequeños hurtos, tanto de dinero como de material educativo o artículos de su propiedad; síntomas físicos, como dolores de cabeza frecuentes, vómitos o dolores abdominales; lesiones externas reiteradas, la exclusión del grupo habitual de amigos, y que se cristalizan en el temor explícito de ir al colegio. De igual modo, se destaca la insistencia de los niños en permanecer en el aula o la escuela una vez terminado el horario de clases, con la aparente intención de que el grupo de acosadores se cansa de esperarlo y decida marcharse.

Por supuesto, la presencia en un menor de un solo comportamiento de los anteriormente referidos no tiene por qué ser significativa para la existencia del *bullying*, pero si coinciden varios a la vez, ya es una señal de alarma.

El cuadro de acoso escolar se agrava por la dejadez de los maestros, tal como se observó en el caso relatado del suicidio del niño al principio de este material. Estudios realizados en diversos países destacan que los docentes consideran que la mayoría de las veces no se enteran de los conflictos, aunque admiten que en ocasiones les llegan rumores de que determinadas situaciones se están produciendo, pero que, en otras, les pueden pasar inadvertidas. Lo cierto es que, con frecuencia, en muchos casos, por una razón u otra, los maestros tratan de no involucrarse en el problema.

Lo mismo sucede con el resto de los alumnos. Según los resultados de algunas investigaciones, el 85% de los escolares saben decir quién está maltratando a quién, pero le tienen tanto miedo al matón que no lo dicen. Eso significa que todo el mundo en el aula lo sabe, pero no se hace nada para evitarlo.

Los casos de *bullying* y violencia en las aulas han puesto en alerta a los centros educativos, que se empeñan en mantener una convivencia pacífica entre los alumnos. Así, los episodios de agresión física o psicológica han aumentado y se busca el modo de atajarlos, para detectar, entre otros, los riesgos psíquicos y sociales a los que se enfrentan alumnos y profesores en los centros. Un estudio realizado en España arrojó datos alarmantes, al comprobar que los casos de acoso psicológico entre alumnos ascendían a un 40,75% de los centros, y que aquellos referidos a casos de violencia física, en un 57,25%, prácticamente la mitad de la población escolar de los centros estudiados.

En resumen, una situación de acoso escolar se produce cuando hay una intención de hacer daño, cuando se observa la reiteración de las conductas agresivas, y existe un desequilibrio de fuerzas entre acosador o acosadores y las víctimas. De otro modo, si lo que se da es la existencia de dos o más grupos, que aparecen equivalentes en cuanto a fuerza y a los factores previamente señalados, ya no hay una situación de *bullying* como tal, sino de violencia escolar entre grupos o fracciones en dicho medio escolar. Ello nos obliga a diferenciar entre ambas situaciones, para evitar y superar estas tres circunstancias cuando se producen en una escuela dada.

Pero quizás uno de los efectos más alarmantes que causa el *bullying* en el medio escolar, es que el acoso no solo afecta a quien lo sufre de manera directa, sino que constituye un riesgo para los otros alumnos que lo conocen y que no se atreven a denunciarlo, por miedo a convertirse en los siguientes acosados. Le tienen tanto miedo al acosador que no lo dicen. Eso significa que todo el mundo en el aula lo sabe, pero no se hace nada al respecto.

El acoso escolar, además de las consecuencias físicas que causan o producen, tales como peleas, agresiones, entre otras conductas negativas, tiene de igual modo efectos negativos en la salud psicológica de quien lo sufre. De hecho, se destaca la presencia de trastornos emocionales, ansiedad, depresión, problemas de autoestima, ideas suicidas e intentos, a veces consumados, de suicidio.

Un aspecto de significativa relevancia en el desarrollo infantil actual es la prevalencia del sobrepeso y la obesidad desde la niñez, que en la actualidad en muchos países registra los índices más altos hasta ahora conocidos, según los datos y parámetros establecidos por la OMS.

Pero hay un dato en el estudio de la OMS muy novedoso, y es el que relaciona el peso corporal del niño con el acoso escolar o *bullying*. Es decir, los niños con problemas de exceso de peso tienen más probabilidades de sufrir acoso escolar que aquellos que tienen un peso corporal normal. De nuevo, una remisión al ejemplo inicial de este material, en que el niño reflejaba en su carta que lo acosaban por tener sobrepeso.

La familia tiene una relación importante para el análisis del *bullying*, sobre todo en lo que respecta a la buena comunicación que debe existir entre los padres y los hijos, para que los adultos sean conscientes de lo



que puede estar sucediendo, basándose en los síntomas que presenta el menor. No obstante, en ocasiones esta comunicación no es todo lo fluida que debería ser, por lo que los padres deben estar alertas ante algunos comportamientos que pueden poner tras la pista de que algo les está sucediendo a sus hijos, sobre todo, porque muchos niños no quieren confesar que sufren acoso escolar porque sienten vergüenza o se sienten culpables.

En este sentido, si los padres se preocupan, no es aconsejable interrogar a los hijos de forma directa sobre este problema. Hay que tratar de detectar si algo pasa mediante la observación, estando atentos y comprobando si los niños tienen frecuentes heridas o lesiones, u observan algunos cambios bruscos en su conducta y que pueden alertar sobre el conflicto, como son la presencia de miedos, problemas para dormir, tristeza, cambios de humor o efectos negativos en su rendimiento académico, entre otros.

Del mismo modo, la irritabilidad sin causa aparente, la pérdida o deterioro frecuente de sus pertenencias escolares o personales, el rechazo a salir o relacionarse con sus compañeros, la propia exclusión de asistencia a actividades extraescolares o excursiones, la insistencia de que los padres los lleven o vayan a buscar a la escuela, o el negarse de plano a ir al colegio, son indicios significativos para que los padres intuyan que algo grave les está pasando a los hijos en el medio escolar, y ello les sirva para tratar de resolver la situación de los menores.

Pero, por supuesto, el que más resalta es la presencia de temor a ir a la escuela, lo cual es altamente significativo en la mayoría de los casos, sobre todo cuando hablamos de una familia funcional, ya que, el hecho de vivir dentro de una familia disfuncional añade una problemática mucho mayor al problema del acoso escolar en sí mismo.

Por tanto, para que un acto de agresión sea una expresión de *bullying* se requiere que la agresión se sostenga en el tiempo y que entre los involucrados (víctima/agresor) haya una diferencia de poder. Un acto eventual y único, por muy brutal que sea -como el reciente caso de una profesora del colegio Pierre Teilhard de Chardin, en Chile, que fue acuchillada por uno de sus estudiantes- no es un caso de *bullying*, sino una expresión de violencia escolar descarnada. Tampoco lo es, por cierto, y como ya se dijo, una pelea entre compañeros de igual fuerza y poder o una escaramuza entre pandillas o grupos dentro del medio escolar.

Por otra parte, en la relación interna del *bullying* las víctimas y los agresores suelen tener mala relación con los compañeros. En la víctima esto está muy claro, porque si los acosados tuvieran un grupo sólido que los respaldase, no serían acosados. Se trata de escolares que, por lo general, mantienen cierto grado de aislamiento respecto a sus iguales dentro del grupo escolar. En cuanto a los agresores, sin embargo, el rol varía, y en este sentido hay estudios que afirman que los violentos suelen ser líderes, aunque basen su liderazgo en el miedo que provocan en los demás.

La influencia del ambiente familiar ha sido uno de los factores más estudiados en el *bullying*. Kathleen Heide, criminóloga de la Universidad del Sur de la Florida, y una de las mayores expertas en homicidio juvenil de los Estados Unidos, identifica el origen de la violencia en menores con la falta de un referente masculino positivo cercano. Para esta autora, la ausencia de un padre o la presencia de un padre violento, está en el origen del comportamiento agresivo de los niños cuando son adolescentes o jóvenes.

Otros factores familiares que influyen son la organización del hogar, el reparto de roles entre los familiares, la situación socioeconómica de la familia y las tensiones matrimoniales, entre otras causas.

Algunos investigadores destacan que la existencia de una familia disfuncional o con una baja autoestima pueden ser ambientes que propicien la crianza de niños disfuncionales, que luego se van a encontrar entre los causantes de *bullying*. Así, los menores que viven en un núcleo familiar de violencia, abandono o abuso, son más propensos a repetir esas conductas con otros niños que ellos consideren más débiles.

Los niños que provienen de una familia con problemas en su funcionamiento habitual es muy probable que tiendan a reproducir los patrones de conducta negativos que observan en su hogar. De hecho, no suelen respetar ni tener una empatía apropiada con sus maestros ni sus propios compañeros, lo que puede conducirles a descargar su frustración sobre aquel, o aquellos, que consideran más débiles, y, por tanto, más vulnerables.

Otro factor igualmente interesante en la génesis del *bullying* es lo referido por algunos autores sobre la estructura material y organizativa de los centros escolares, donde en algunos hay poca consideración y

atención de los alumnos, que incluso determina, en algunos casos, cierta forma de “maltrato” escolar.

En el aspecto constructivo-material, se destaca que el tamaño del centro educativo es otro factor actuante, y estos autores afirman que cuanto más grande es el centro escolar, más riesgo hay de que se suscite el *bullying*, dado el menor control físico que es posible ejercer sobre los alumnos. Precisamente, refieren que se hace necesario e imprescindible ubicar maestros y asistentes en los pasillos y áreas exteriores, e incluso ejercer cierto control de lo que sucede en los baños de la escuela que, por lo general, están sin ningún control adulto en la etapa de primaria y secundaria.

Asimismo, el hecho de la existencia de nuevas formas del *bullying*, determinadas por el desarrollo de las nuevas tecnologías, ha supuesto el surgimiento del llamado *ciberbullying* y del *sexting*, lo cual obliga a su análisis como manifestaciones particulares del fenómeno más general del acoso escolar.

### 3.3 EL CIBERBULLYING Y EL SEXTING

La proliferación del *bullying* en las escuelas se ha vuelto cada vez más amplia, y como fenómeno social no podía estar exento del desarrollo de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana, y el impacto de las redes sociales en la vida de los niños y adolescentes, lo cual ha conducido a un fenómeno que era prácticamente desconocido en los últimos años del pasado siglo y que hoy, sin embargo, ocupa una incidencia significativa en la vida de los menores. Nos referimos a la introducción y uso de las nuevas tecnologías y redes sociales dentro de la problemática del *bullying*, y que ha sido bautizado con el nombre de *bullying* electrónico o *ciberbullying*, que se va convirtiendo en un fenómeno mucho más letal que el propio acoso escolar como tal, pues la acción negativa, circunscrita exclusivamente al medio escolar, trasciende del medio escolar al hogar y al exterior.

Ello obliga a tomar en cuenta lo que puede estar sucediendo en el tiempo libre de los niños, supuestamente protegidos en el seno de su hogar, pues el acoso ya los puede seguir perturbando, aun estando en su propia casa.

¿Y por qué hablar de ciberacoso cuando este material se refiere a la edad infantil? Porque la realidad es que, hoy en día, la generalidad de los centros infantiles tiene integrada la informática en el contenido curricular de sus programas, y los niños que asisten al centro muchas veces pasan tiempo navegando por Internet libremente con los ordenadores del aula, o en los de su hogar. Y aunque aún no pueden ser capaces de seguir instrucciones muy complejas, sí pueden ser capaces de acceder a diversos tipos de contenidos sin el control de los adultos.

En este sentido, el autor tiene una anécdota personal que sucedió a finales de agosto o principios de septiembre del 2011, en una visita realizada a un centro infantil de una zona urbano-marginada en la ciudad de Washington, D.C. Al entrar, sobre las 8 de la mañana, observó en el grupo del sexto año de vida a una niña afroamericana que se sentaba frente a uno de los cuatro ordenadores situados en el centro del aula, y que empezaba a trabajar libremente con uno de ellos, bajo la observación distante del educador. Cuatro horas más tarde, sobre las 12 del día, al terminar la visita al centro, el autor observó a la misma niña, que continuaba trabajando en el mismo ordenador. Ante esto, el autor le preguntó al educador que por qué había dejado a la niña tanto tiempo frente al ordenador, a lo cual, el educador respondió: *“Porque eso es lo que ella quería hacer”*.

Independientemente de si eso puede ser considerado una orientación constructivista demasiado ortodoxa por parte del educador, lo cierto es que la niña mostraba una destreza digital increíble para su edad (y, por supuesto, una exposición demasiado prolongada de su organismo a los efectos de las radiaciones digitales). Además, había una falta de control por parte del educador sobre el tipo de contenidos que la niña pudiera haber estado viendo.

Pero, por otra parte, cada vez es más frecuente observar niños muy pequeños *“entretenidos”* manejando tabletas, mientras sus padres conversan o realizan compras en un supermercado (ejemplos también observados por el autor).

El ejemplo se expone para señalar que el entrenamiento digital puede ser muy temprano, y lo que es peor, de modo desorganizado. Esto no quiere decir que los niños pequeños no puedan manejar una tableta, el problema radica en todo lo que previamente hay que hacer para poder permitir a los pequeños realizar tal acción sin que se dañe su sistema nervioso, su percepción, etc.

Incluso el autor, con su grupo de investigaciones, diseñó un sistema de tareas instrumentales para niños de infantil dirigido a fomentar su desarrollo intelectual, en los que en una fase de dicho sistema los niños de dos años “trabajan” con tabletas. Para poder llegar a esa fase de la investigación, se hizo necesario varios años de trabajo concienzudo, analizando y comprobando muchas cosas, para decidir la posibilidad de utilizar tabletas con niños tan pequeños, y en los que fue necesario hacer muchas acciones intermedias de enseñanza de las mismas. Este sistema, conocido como Neuronita, puede consultarse libremente en Internet.

Es por ello por lo que, desde los primeros años, y ya alrededor del tránsito de la educación infantil a la educación primaria, es posible que los pequeños accedan libremente y sin control a las redes sociales, y es factible, aunque sea poco probable, que, a través de estas llegue información a estos niños pequeños, que luego, al iniciar la escuela puedan ser incluso víctimas de acoso escolar mediante el *ciberbullying*.

Así, por mencionar otra experiencia, en el sistema de tareas computarizadas creado por el autor para los niños de la etapa infantil, y aplicado en varios países de Latinoamérica, una parte del tiempo de la actividad los niños navegan libremente por Internet, en páginas previamente seleccionadas por el educador, buscando juegos digitales con los cuales jugar y entretenerse, y que, si bien son orientados en dichas páginas, ello no exime que en algún momento puedan, accidentalmente, encontrarse con alguna tarea o material que podría calificarse como *ciberbullying*.

De este modo, las nuevas tecnologías han irrumpido en el tiempo libre de los escolares ocupando gran parte de su tiempo y pueden verse implicados en otras formas de acoso como puede ser el *ciberbullying*.

En consecuencia, y según informes oficiales, los riesgos que conllevan los dispositivos como las redes sociales han supuesto que el uso de las nuevas tecnologías por parte de los alumnos sea un problema actual de la educación secundaria, y probablemente ya de la primaria también. Los alumnos graban vídeos de sus iguales y los difunden en las redes sociales, o bien hacen comentarios sobre los profesores o cualquier aspecto del centro, con afán de ridiculizar, dañar o lesionar psicológica y emocionalmente a otros.

Del mismo modo, al igual que aumentan los casos de agresión física o psicológica, que se desarrolla en los pasillos de los colegios, en los

patios, a la salida de clase, también aumentan los casos de *ciberbullying*, que, como ya se señaló, se define como una forma de agresión intencional y repetida a través de las nuevas tecnologías, como el correo electrónico, los chats, los móviles o las redes sociales, entre otros.

De hecho, ya empiezan a difundirse datos referidos al *ciberbullying*, como el transmitido por la Fundación Pfizer, que destaca que el 11,6% de los adolescentes entre doce y dieciocho años ha sufrido maltrato psicológico a través de las redes sociales, y un 8,1% lo ha sufrido a través del móvil.

A causa del aumento de este tipo de casos, se han publicado documentos sobre qué hacer ante la presencia del ciberacoso, en los que se ofrecen consejos a los padres y maestros, sobre cómo actuar ante este tipo de violencia.

Las formas de ciberacoso son tan variadas como las posibilidades que permiten las nuevas tecnologías, que van desde el insulto mediante los correos electrónicos hasta montajes de video en los que se difama a la víctima, entre otras muchas formas.

En los acosados, los efectos psicológicos suelen ser los mismos que los de la agresión real, y causan aislamiento social, depresión, baja autoestima, disminución del bienestar psicológico, descenso del rendimiento académico y rechazo de la vida escolar, entre otras manifestaciones. Sin embargo, según el National Hatch Institute, de los Estados Unidos, cuando el acoso se sufre a través de las nuevas tecnologías, el riesgo de depresión es aún mayor.

En ocasiones, los escolares sufren ambos tipos de acoso, el real, y el que se da a través de las nuevas tecnologías, lo que agrava la situación, pues les es muy difícil dejar de usar las redes sociales, el correo electrónico o el móvil. Son las herramientas que emplean los ciberacosadores y que tan necesarias y habituales resultan hoy en día.

Entre más moderno es el ciberacoso, peor son los resultados en el acosado, pues mientras que una amenaza en un correo electrónico solamente lo puede ver la víctima o sus allegados, un video colgado en la red puede verlo mucha gente, y ser mucho más dañino que el simple correo.

El *bullying* a través de las nuevas tecnologías puede no ser detectado por los padres, ni del acosado ni del acosador, y, por lo tanto, puede ser mucho más pernicioso que cuando se da el acoso escolar cara a cara.

Internet, el móvil o las redes sociales, entre otras, son tecnologías imprescindibles hoy en día para la formación, la comunicación y el entretenimiento de los niños y adolescentes. Por lo tanto, no hay que censurarles por su uso, todo lo contrario. Pero hay que poner medidas para controlar el uso que hacen los niños y adolescentes de estos medios. El situar el ordenador en una zona común de la casa, como puede ser el comedor o el salón, hablar de qué buscan y hacen los hijos en Internet, y llevar el tema a las conversaciones familiares, al igual que se charla sobre las notas o las actividades deportivas, ayudan a tener información sobre la situación. Y, por supuesto, los cambios significativos de la conducta de los hijos pueden ser indicios de que algo puede estar sucediendo a través del Internet.

Pero no solo los comportamientos significativos o resaltantes merecen la atención de los adultos, padres y educadores, sino también los pequeños cambios en la conducta de los menores, que pueden ser indicativos de que se está sufriendo ciberacoso, tales como son aquellos del comportamiento sin motivo aparente, un menor rendimiento escolar, pequeños hurtos, sobre todo de dinero, síntomas físicos, como dolores de cabeza, vómitos o dolores abdominales, lesiones externas reiteradas, temor a ir al colegio, exclusión del grupo habitual de amigos, y deterioro de su material educativo.

Es importante diferenciar que se habla de *ciberbullying* cuando el acoso se da entre los mismos niños o adolescentes, pues cuando ya intervienen los adultos dentro del sistema del acoso se está frente a otro tipo de delito que puede ser incluso punible por la ley. Es decir, el ciberacoso un hecho entre menores en ambos extremos.

De igual modo, tampoco se considera como *ciberbullying* cuando intervienen adultos desviados que citan a los niños para encuentros fortuitos fuera de la red, o para explotar sus imágenes sexuales.

Reforzando lo anterior, solo se está ante una situación de ciberacoso cuando los menores, niños o adolescentes, atormentan, amenazan, hostigan, humillan, molestan a otros, mediante las redes sociales, el Internet, los teléfonos móviles, las consolas de juegos, y otros similares.

A pesar de ser una forma de acoso escolar, el *ciberbullying* difiere en muchos aspectos del *bullying* simple, pues el ciberacoso puede que atienda a otras causas, se manifieste de formas muy diversas, y varíen también sus formas de abordaje, lo que puede implicar consecuencias diferentes.

Esto supone que el *ciberbullying* puede ser incluso más perjudicial (si es posible) que el *bullying* simple, pues se refuerza por el anonimato, la no percepción directa e inmediata de los acosadores, así como la utilización de roles falsos en la red, lo que, unido al papel cada vez más significativo que las redes sociales juegan en la vida de los niños y adolescentes, determina que el ciberacoso sea un problema de gran envergadura, que exige la inmediata atención de los padres y educadores.

Padres, madres y maestros deben prepararse para proteger a sus menores del ciberacoso y saber sus implicaciones, pues cuando este se produce, el contenido se difunde de manera inmediata por las redes, lo que hace que se desconozca hasta dónde llega tal agresión, y cuántos menores están participando de esta forma de acoso. A ello se agrega que es muy difícil eliminar la información de las redes sociales y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), lo que determina que dicha información perdure, incluso cuando el propio agresor deja de acosar al agredido.

Asimismo, la situación se agrava por el hecho de que los medios a través de los cuales se produce el *ciberbullying* son muy diversos y, por lo general, tienen el denominador común de propiciar la relación social mediante páginas personales, chats, mensajería instantánea, teléfonos móviles, juegos online, entre otras muchas formas de contacto social.

El ciberacoso produce un efecto devastador en sus víctimas, pues mientras que el acoso escolar, por lo general, se localiza en la escuela y sus alrededores, el acoso mediante los medios informáticos socava seriamente el bienestar emocional de los niños o adolescentes, al invadir los espacios necesarios de los menores para su recuperación, como pueden ser las horas del descanso, o el tiempo del estudio.



## El sexting

Aunque la incidencia del *sexting* es menor en la primaria, no por ello puede dejar de mencionarse en este material, que trata de todas las formas de acoso escolar en niños y adolescentes. De hecho, los educadores, maestros y docentes deben estar al tanto y conocer algunas condiciones y características de un problema nuevo y desconcertante que cada vez está más extendido entre las formas más habituales de acoso escolar.

El término "*sexting*" es otro anglicismo utilizado para denominar el envío y transmisión de contenidos eróticos por medio de las redes sociales, muchas veces a través de teléfonos móviles.

Las primeras referencias que se tienen de dicho término están relacionadas con el envío de mensajes de naturaleza sexual.

También se define el *sexting* como el acto de enviar mensajes o fotos sexualmente explícitas por medios informáticos o electrónicos. Sin embargo, algunos autores destacan que en el *sexting* no se incluyen materiales pornográficos, pues estos se ubican en un tipo de delito clasificado por la ley.

La revista *Sunday Telegraph* es uno de los primeros medios de comunicación que mencionó la problemática del *sexting*, aunque su difusión ya se ha extendido a diversos lugares del mundo, con una mayor incidencia en los países angloparlantes, tales como el Reino Unido, Australia, Nueva Zelanda y Estados Unidos.

Uno de los mayores peligros que acarrea el *sexting* es que el material utilizado puede ser diseminado de modo extremadamente amplio y fácil, de tal manera que a veces puede suceder el siguiente escenario: quien inició el *sexting* pierde el control sobre la difusión de los contenidos utilizados, lo que significa que del *sexting* se pasa a una manifestación de *ciberbullying* e incluso, conducir al acoso escolar habitual.

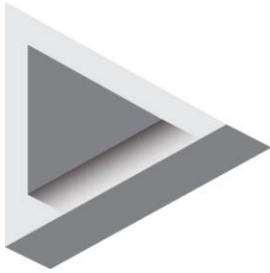
De hecho, el *sexting* causa consecuencias imprevistas y graves por la transmisión sin control de contenido de naturaleza sexual, como, por ejemplo, fotos, que han pasado a terceros, y los cuales han hecho un uso descarnado y brutal de ellas, lo que ha llevado, incluso, al suicidio de los remitentes de tales fotos.

Así, cuando se envía una imagen, se pierde el control sobre ella, ya no se puede recuperar, y quien la recibe puede difundirla como desee. Ello implica que, por ejemplo, gran parte de la escuela se entere, visualice u observe tales materiales, con el consecuente acoso escolar que esto acarrea.

Ello implica la posibilidad de problemas legales e, incluso, un delito penado por la ley en muchos países, ya que se relacionan con la pornografía infantil, la corrupción de menores, la vulneración de derechos, la difusión ilícita de datos personales, la extorsión, entre otras, al caer los materiales del *sexting* en manos de adultos sin escrúpulos.

Sea como sea, son derivaciones del acoso escolar que es preciso tener en cuenta, incluso desde la etapa de la educación infantil, en que la virulencia de algunos materiales puede ser un elemento distorsionador de la conducta habitual de los niños de edades tempranas.





## *4ª Parte*

### **4.1 EL NIÑO, LA FAMILIA Y EL MEDIO SOCIAL EN LA GÉNESIS DEL BULLYING EN LA ÚLTIMA ETAPA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL.**

#### **La familia disfuncional**

La familia constituye el primer medio social en que se forma el individuo, a través de la cual la sociedad trasmite sus valores en un proceso educativo ininterrumpido que comienza desde el mismo momento del nacimiento de los niños.

En el caso específico de los niños que asisten al centro de educación infantil, se concibe que este proceso educativo guarde una estrecha unidad entre ambos agentes educativos, a los que se une la comunidad como agente determinante en su formación, pues es bien sabido que la sociedad se expresa a través de la familia.

El reconocimiento de la importancia de la familia en la formación de los niños ha sido asumido desde hace bastante tiempo, y es por ello por lo que en la mayoría de los sistemas educativos se procura integrar a las familias en las acciones y tareas que se desarrollan en el centro infantil.

Sin embargo, con respecto a la comunidad ha sido más difícil, a pesar de que la familia es un reflejo del medio social en que se desenvuelve, llámese éste medio social comunidad, grupo social, sociedad, por lo que



dicha interrelación ha sido más trabajosa de llevar a cabo. Desde este punto de vista, en muchas ocasiones se ha valorado al centro infantil como una institución cuyo objetivo fundamental es realizar un proceso educativo en el que los padres y madres, como principales representantes de la familia, juegan un rol de apoyo importante en su desarrollo y funcionamiento.

La familia constituye la célula fundamental de la sociedad, y es el grupo social primario más importante en la vida del ser humano pues, desde los principios de la humanización, este ha vivido en familia, tanto aquella en la que nace, como en la que más tarde crea. La pareja familiar constituye el núcleo formativo y educativo básico de toda la sociedad, y en la que aportan y transmiten a su descendencia su manera de pensar, sus valores y actitudes; los modos de actuar con los objetos, las formas de relación con las personas y las normas de comportamiento social, que reflejan lo que ellos mismos aprendieron inicialmente en sus respectivas familias.

En dependencia de sus particulares condiciones de vida, cada familia tiene un modo de vida propio, con actividades sociales específicas e interrelaciones particulares entre sus miembros, si bien todas las familias que pertenecen a un mismo conglomerado social suelen tener características particulares que las asemejan entre sí, y que las identifican como pertenecientes al mismo conglomerado social dentro de la singularidad de cada una de ellas.

Esta definición comprende todas las actividades de la vida familiar y el sistema de relaciones que se dan dentro de cada familia, relaciones intrafamiliares que son específicas del nivel de funcionamiento psicológico de este pequeño grupo humano, y que concretan a su vez las actividades y relaciones externas o extrafamiliares, que provienen del entorno social.

Las actividades y relaciones que se dan dentro de la familia contienen las llamadas funciones familiares, que son aquellas acciones encaminadas a la satisfacción de las necesidades más importantes de sus integrantes, pero no como individuos aislados, sino como partes constituyentes de una misma unidad social en estrecha interdependencia.

Es así como la formación y transformación de la personalidad de los miembros de una familia se produce en la realización de estas acciones

y actividades familiares, que tienen la propiedad de actuar en los hijos para la formación de sus primeros rasgos y cualidades de personalidad, y a su vez transmitirles los valores y conocimientos iniciales que son condiciones para la asimilación posterior de las demás relaciones sociales.

De hecho, la familia no es una estructura cerrada, sino que a través de ella se filtra, por así decirlo, el sistema de influencias sociales del medio que la rodea. En este sentido, la familia trasmite a cada uno de sus miembros la experiencia social que la humanidad ha acumulado en su devenir histórico, y forma a sus integrantes de acuerdo con las particularidades de dicha experiencia social.

Esto nos lleva a definir el concepto de función familiar, que se entiende como la interrelación y transformación que se opera en la familia a través de sus relaciones o actividades sociales, así como por efecto de estas.

Tales funciones se expresan en las actividades y en las relaciones concretas que se dan entre los miembros de la familia, y que se asocian de igual modo a los más diversos vínculos y relaciones extrafamiliares, las cuales son en sí un sistema de complejos condicionamientos internos que requieren de una cierta armonía entre ellas, y donde una disfunción en una de estas funciones altera al sistema como un todo.

Una de las funciones más significativas de la familia es la **función económica**, que desde el punto de vista histórico la ha caracterizado como célula básica de la sociedad. Esta abarca unas cuantas actividades, tales como la reposición de la fuerza de trabajo de sus integrantes, el presupuesto de los gastos de la familia a partir de sus ingresos, las tareas domésticas, el consumo, la satisfacción de necesidades materiales individuales, entre otras, y donde son muy significativas las acciones dirigidas a asegurar la salud y el bienestar de sus miembros.

Dentro de la **función biosocial** de la familia se encuentra la procreación y crianza de los hijos, así como las relaciones sexuales y afectivas de la pareja, actividades e interrelaciones que son significativas para la estabilidad familiar y la formación emocional de los hijos. Esta comprende también las relaciones que dan lugar a la seguridad emocional de los miembros y su identificación como integrantes de la familia.

Así, la familia juega un rol importante en la protección de los niños que en ella se forman, rol que aún se mantiene cuando los niños se vuelven adultos, pues se mantiene como el refugio en el que todos sus integrantes encuentran apoyo, comprensión y ayuda.

Tan importante como las demás, y quizás la más significativa, se encuentra la **función espiritual-cultural** de la familia, la cual comprende, entre otros aspectos, la satisfacción de las necesidades culturales de sus miembros, la superación y esparcimiento cultural, así como la educación de los hijos, esta última considerada por su importancia, por algunos autores, como una función propia, y en la que además señalan que esta función educativa se da a través de las otras funciones, ya que todas, a la vez que satisfacen las necesidades ya señaladas de los integrantes del núcleo familiar, educan a la descendencia, y de esta manera garantizan la reproducción social.

A la familia se le considera como el grupo primario de personas más importante en la vida del ser humano, una comunidad de personas que actúan entre sí para lograr objetivos conscientes, y en la que la relación se apoya no sólo en contactos personales, sino además en la significación emocional de sus integrantes y el alto grado de identificación de cada uno con el grupo, y que implica una unidad de intereses, objetivos y unidad de acciones, que es la base psicológica y social de dicha acción grupal.

La familia ejerce un control social sobre sus miembros, plantea normas y valores, y lo esperable por cada uno en su cumplimiento, al existir internamente mecanismos de aprobación y desaprobación de las conductas de sus integrantes, en función de las normas y valores aceptados. Así, en el seno familiar las actividades, de contenido psicológico muy personal, producen una comunicación emocional y una identificación afectiva que responden en primer lugar a necesidades íntimas de la pareja, y a los lazos de paternidad, maternidad y filiación, propios de cada familia.

Dentro de cada familia se desempeñan roles que reflejan las relaciones y valores de la sociedad en su conjunto, sirviendo así de medio importante de reproducción social. El rol de cada integrante se relaciona con los demás mediante mecanismos de adjudicación y asunción de roles, en los cuales los niños asumen su rol genérico muy tempranamente, y gracias a los cuales, además, aprenden e interiorizan cómo es el comportamiento familiar de los progenitores respecto a su persona.

Dentro de este sistema de relaciones de la familia, suelen diferenciarse subsistemas, como los de la pareja formada por la madre y el padre, el de los hijos, o la díada madre-hijo. Así, la familia es un sistema abierto que continuamente está recibiendo las influencias de otros grupos sociales.

Por ejemplo, recibe las influencias de la escuela o el centro infantil, tanto a través de los hijos como por el contacto que se da entre los maestros y los padres. De igual modo es influenciado por el medio social inmediato, la comunidad cercana, y por la vida sociopolítica de toda la sociedad en su conjunto. A ello se agrega, y muy importante, la influencia social, que llega a través de los medios de comunicación, que pueden ser muy relevantes en un momento determinado.

La familia es un sistema que, si bien se autodirige, asume su representación del modelo social de familia que existe en una sociedad dada sobre conceptos acerca del matrimonio, la familia, sus funciones, la educación de sus hijos, etc., autorregulando las actividades intrafamiliares a partir de tales concepciones y planes prevalecientes en la sociedad.

La seguridad emocional es un aspecto muy importante que genera la familia en su seno, que los hijos ven satisfecha en su relación con sus progenitores, identificación emocional que es un factor de estabilidad psíquica para todos, y donde cada uno de los integrantes percibe al hogar como un refugio donde cada cual encuentra la seguridad y el afecto, siempre y cuando sea una familia funcional, algo que se verá en detalle más adelante. De este modo, cada miembro de la familia experimenta así el apoyo y solidaridad de los demás, lo cual se da mediante la comunicación afectiva en el seno familiar.

La comunicación afectiva resulta uno de los aspectos más investigados en el estudio de la familia, aunque con una gran diversidad de enfoques teóricos y metodológicos. Esta concepción de la comunicación como una actividad central del desarrollo, es básica en la concepción histórico-cultural de la familia, que es donde el ser humano vive su comunicación más estrecha a lo largo de su desarrollo individual.

Así, se sabe que las alteraciones en la comunicación afectiva durante la primera infancia repercuten desfavorablemente en la formación temprana de la personalidad y, en cierta medida, la vida afectiva familiar es condición indispensable para el funcionamiento adecuado



de la familia como sistema, incluyendo el cumplimiento de sus funciones de reproducción social.

La **función educativa** de la familia, a la que ya hemos hecho referencia, ha tenido siempre un interés particular para aquellos que se ocupan de la educación y desarrollo de los niños, especialmente en los seis primeros años de la vida, en que su influencia es determinante. En este sentido, la familia influye desde muy temprano en el desarrollo social, físico, intelectual y moral de los hijos, y se apoya en una base emocional muy fuerte.

Esto lleva a reconocer la existencia de la influencia educativa de la familia, que está caracterizada por su continuidad y duración. La familia es la primera escuela del individuo y son los padres y madres los primeros educadores de sus hijos.

Ello implica que desde muy temprana edad se les enseñen a los hijos normas, valores y hábitos de vida que garanticen su salud física y mental, así como su ajuste social. En cada una de las etapas de la vida, los niños han de comportarse de una forma adecuada y cumplir lo que se espera de ellos, para lo cual es indispensable crear con anterioridad una organización de la vida familiar que permita tener un ambiente y condiciones favorables para su buen desarrollo físico y psíquico.

Ello incluye, igualmente, la formación de hábitos sociales positivos en los niños, los cuales están estrechamente influenciados por las normas de conducta que se practiquen en el hogar.

En el seno familiar es donde se han de aprender y practicar los hábitos y normas positivas de convivencia social, y en los que las relaciones familiares basadas en el amor y respeto mutuos ayudan a formar dichos hábitos sociales.

Sin embargo, en ocasiones los padres se preocupan más por crear buenos hábitos de sueño, alimentación, etc., y, sin embargo, no toman el mismo interés para enseñarles los mejores hábitos de relación y formas correctas de convivencia social, que permiten expresar el respeto que se siente hacia las demás personas.

Si los padres tienen hábitos positivos de convivencia social, tales como la cortesía, el respeto, la comprensión, cooperación y solidaridad hacia quienes conviven, se vuelven verdaderos ejemplos de buena

educación, que los hijos asimilan al ver cómo se comportan sus progenitores. Estas normas y hábitos sociales no deben quedarse limitados al hogar, sino que han de extenderse a los vecinos y la comunidad cercana para lograr un real ajuste social.

Esto es así cuando la familia es funcional, en otras palabras, cuando actúa de modo positivo y de acuerdo con la experiencia social favorable que la rodea. Pero no siempre es así, y desafortunadamente con cierta frecuencia, los cánones y comportamiento de la familia se apartan de la norma social y se convierten en una familia disfuncional, en la que una o todas sus funciones están afectadas por variadas condiciones que hacen de la atmósfera y condicionamiento familiar un clima no propicio para el mejor desarrollo de la personalidad de los hijos que en ella se forman y educan.

Precisamente, el carácter disfuncional de la familia constituye uno de los componentes esenciales en la gestación del *bullying* en el grupo infantil de los mayores, lo cual se analizará más adelante.

En esta formación inicial de los niños, lograr la unidad del centro infantil y la familia es un aspecto primordial.

Los logros del desarrollo de los niños, y su apropiado ajuste social, solo pueden alcanzarse cuando existe una unión efectiva entre el hogar y el centro educativo.

La familia, como sistema abierto, tiene múltiples intercambios con otras instituciones sociales, y recibe de ellas una considerable influencia. La institución educativa se encuentra entre las más importantes, tanto a través de la educación que dan a los niños, como por la influencia que ejercen de manera directa sobre las familias. El sistema familiar, a su vez, actúa sobre el medio escolar en la medida en que los niños son portadores de valores y conductas que reflejan su medio familiar. Pero también los padres y las madres promueven vínculos directos e indirectos con el centro infantil, por el interés que tienen por la educación de sus hijos.

Se reconoce como un principio pedagógico el carácter activo del centro educativo en sus relaciones con la familia, con vistas a influir en el proceso educativo intrafamiliar y lograr la convergencia de las acciones sobre la formación y educación de los pequeños.

No obstante, hay que tener en cuenta que la familia cumplirá su función formativa en la medida en que las condiciones de vida creadas por la sociedad, las relaciones sociales instauradas y el desarrollo de la conciencia social, contribuyan a la formación de un determinado modo de vida hogareño. El proceso educativo familiar está socialmente condicionado y, para comprenderlo de manera cabal, es preciso tomarlo en relación con tales condiciones.

Si el medio social circundante es favorable, la formación de estas condiciones sociales que se interiorizan es satisfactoria, pero cuando dicho entorno es conflictivo, se sientan pautas negativas en la formación de los individuos en el seno de la familia.

Por eso se hace indispensable organizar una labor de educación familiar y comunitaria que permita la unificación de la labor formativa y educativa de los menores.

Cuando el desarrollo de la ciencia psicológica y pedagógica reveló las particularidades del proceso de la formación de la personalidad en el seno de la familia, surgió la educación de los padres como una actividad pedagógica específica.

La educación de padres consiste en un sistema de influencias encaminado a elevar la preparación de los familiares adultos y estimular su participación consciente en la formación de sus hijos, en coordinación con el centro infantil.

En este sentido, la educación de la familia aporta conocimientos, desarrolla actitudes y convicciones, estimula intereses y consolida motivaciones que contribuyen a la formación integral de los niños que viven en ella. Una eficiente educación familiar debe preparar a los progenitores para su autodesarrollo, lograr que se autoeduquen y puedan autorregular su comportamiento en el desempeño de su función formativa con sus hijos.

Una de las principales direcciones en el trabajo de educación familiar consiste en el establecimiento de estrechas relaciones entre la familia y los centros educativos infantiles. Es necesario que la familia perciba al centro infantil como una escuela que puede contribuir a prepararlos para resolver los problemas de su vida cotidiana: sus interrelaciones familiares, su convivencia diaria, la educación de sus hijos, otros aspectos de su formación, y así cumplir con éxito la responsabilidad personal y social que entraña educar al ciudadano del futuro.

Los procedimientos para hacer más efectiva una relación positiva, coherente, activa y reflexiva entre la familia y la institución educativa deben basarse en la coordinación, la colaboración y la participación de estos dos agentes. Ello ha de generar un modelo de comunicación que propicie el desarrollo de estrategias de intervención, estructurado de acuerdo con el contexto social y comunitario.

El trabajo con la familia favorece la relación educador-educando, que se da a través del conocimiento de la composición familiar, las formas de crianza, los valores, las costumbres, las normas y sentimientos, así como estrategias que utilizan en la solución de los problemas del contexto familiar.

La vinculación de la familia y la institución educativa presupone una doble proyección: la institución, enfocándose hacia la familia para conocer sus posibilidades, necesidades, condiciones reales de vida, con vistas a orientarla a lograr la continuidad de las tareas educativas en el hogar; y la familia, ofreciendo a la institución información, apoyo y sus posibilidades como potencial educativo.

Por lo general, la familia espera del centro educativo que este ofrezca a sus hijos una educación esmerada, que los permita y ayude a seguir creciendo en la espiral de la vida. Esta educación se espera que se ofrezca matizada de afecto, cuidados y atención.

Pero, además, muchos padres esperan que los educadores de sus hijos les ofrezcan orientaciones y métodos concretos sobre cómo educarlos de la mejor forma, y que les ofrezcan también los elementos necesarios para conocer los requerimientos psicopedagógicos de cada nuevo nivel escolar, así como las regularidades y características de la etapa del desarrollo en que se encuentran sus hijos.

Como colofón, la mayoría de los padres esperan que el centro infantil los ayude y prepare mejor para cumplir su función educativa. A su vez, la institución espera de la familia que produzca una continuidad coherente de su trabajo, de sus objetivos y concepciones, que adopte una actitud de cooperación y participación en la vida escolar de sus hijos y en la propia vida institucional, que apoyen sus tareas y objetivos, en la tarea común de educar.

Esta relación institución infantil-familia se puede dar de manera casual, o de forma intencional, dirigida.

La relación de tipo casual comprende todo el conjunto de encuentros informales que se producen entre familiares y educadores y que, generalmente, se da dentro de un proceso de comunicación cotidiano, donde predomina la función informativa y reguladora. El contenido de esta relación puede ser desde un simple saludo hasta una llamada de atención breve por un retraso, o un ligero comentario sobre su alimentación, entre otros temas.

La educación familiar de carácter intencional y dirigido se realiza mediante diferentes vías. Entre las más usuales y productivas se encuentran: las escuelas de padres, las consultas de familia y los encuentros individuales, las visitas al hogar y las reuniones de padres.

Pero la familia como tal, aunque constituye la célula fundamental de la sociedad, no siempre reúne las condiciones para propiciar el mejor desarrollo de los niños que crecen en su seno, y en ocasiones constituye un ambiente que genera dificultades en el desarrollo sano de los niños. Cuando esto sucede, se habla entonces de la presencia de una familia **disfuncional**, la cual, según comprobaron las investigaciones, constituye uno de los factores fundamentales en la gestación del *bullying* en los últimos años de la educación infantil.

Entonces, si se analiza lo que una familia funcional debe proveer a los menores que en ella se desarrollan, se observa que abarca numerosas facetas, algunas de las cuales pueden no estar presentes o estar deficientemente formadas. Ello conduce a problemáticas serias que, como han demostrado las investigaciones realizadas, pueden ser fuente para la formación de una personalidad incipiente con determinadas características patológicas que luego, en el medio escolar, hagan propensos a los niños a ser víctimas del *bullying* o, por el contrario, a ser acosadores.

Es por ello por lo que afirmamos que, en la manifestación del *bullying*, uno de los componentes básicos predisponentes es la formación de la personalidad de los niños en el seno de una familia disfuncional, la existencia de una familia disfuncional, sin que ello signifique establecer un planteamiento inexorable, porque es necesario otro elemento social actuante, que más adelante se analizará.

En suma, una familia funcional es aquella que provee la satisfacción de las necesidades físicas y psicológicas de los niños que en su seno se forman, y en la que los progenitores establecen una comunicación

afectiva eficiente con sus hijos, a la vez que les proveen apoyo y seguridad, mediante una socialización apropiada de acuerdo con la edad, y en la que la autoestima de los hijos marcha acorde con la edad.

Por supuesto, se pueden añadir muchas más condiciones, que pueden resumirse sintéticamente en tres funciones o lineamientos generales: una familia funcional es aquella que brinda afecto, estimulación y socialización apropiados, y acordes evolutivamente con la edad de los hijos.

Cuando una de estas funciones falla, es entonces cuando se habla de disfunción familiar, que puede ser muy diversa, tanto estructural como dinámicamente, lo cual ha determinado que los diferentes autores clasifiquen, o intenten elaborar, clasificaciones de los diferentes tipos de familias disfuncionales.

Así, se habla de disfunciones en los roles de los integrantes de la familia, en las reglas y límites que se imponen dentro del seno familiar, en la comunicación entre sus miembros, en la dificultad de adaptarse a los cambios que puedan surgir dentro o fuera del medio familiar y que atentan contra la seguridad afectiva de los distintos miembros de la familia, en su relación con el medio social externo (en el cual se incluye la relación con el centro infantil), entre tantas otras variables.

La relación de factores predisponentes puede ser infinita, aunque ello depende también del grado de intensidad de cada uno de esos factores y, sobre todo, de su efecto en cada uno de los niños de la familia, ya que al estar estos en una etapa de formación de su personalidad, aún no son capaces de asumir un comportamiento esperable, de acuerdo con los tipos de factores que se producen en su entorno familiar.

Así, por mencionar otros factores, se encuentran aquellos referentes a la incapacidad de los progenitores para cumplir cabalmente sus roles, y en los cuales se dan conflictos continuos y a veces cíclicos, con discusiones frecuentes y planteamientos de disolución de la pareja.

En la socialización se observan extremos, a veces de extrema rigidez o de máxima laxitud, a la vez que no se plantean reglas definidas dentro del seno familiar, con límites confusos que provocan gran inseguridad en los hijos, todo ello unido a fuertes y continuas discusiones entre los padres, lo que, unido a situaciones de privación afectiva hacia los

menores, hace que estos se sientan inseguros, relegados o maltratados, entre tantos otros factores.

Por otra parte, es muy interesante, según reflejan algunos autores al estudiar las particularidades de las familias disfuncionales, que estas se caracterizan por tener una violencia o conflictos internos continuos y permanentes, donde la confrontación y hostilidad entre sus miembros son frecuentes, así como la presencia de una violencia física y verbal constante, que hacen que los niños que en tales familias se forman, vean estos comportamientos como usuales y normales, lo que propende a que los asimilen o generalicen a otros medios, como suele ser el escolar.

Toda esta gama de elementos actuantes ha hecho que el concepto cabal de funcionamiento familiar sea enfocado de modo particular por los diferentes autores; unos viendo la familia no solo como el cumplimiento de las funciones familiares propias de una familia en sí (relaciones intrafamiliares), sino tomando en cuenta también la red de relaciones externas (relaciones extrafamiliares) que también afectan la unidad interna de la familia en sí.

En realidad, tanto las relaciones intrafamiliares como las extrafamiliares suelen estar interiormente conectadas, y se encuentran en la base de la funcionalidad de la familia.

Entonces, cuando se habla de la funcionalidad de la familia, se hace referencia a una condición en la que la comunicación entre sus miembros es relativamente estable y eficiente, y que le da una identidad, a la vez que le imprime un clima agradable, si es positiva, o de insatisfacción, si no lo es. O, lo que es lo mismo, el sistema de las relaciones internas de la familia regula su desarrollo.

Esto que aparentemente da la impresión de ser un concepto bastante simple, es, sin embargo, campo de debate entre los diferentes autores, que difieren tanto en los conceptos que han de componer la definición de funcionamiento familiar, como en los indicadores de su evaluación, en la medida en que unos ponderan los factores internos, mientras otros los externos en la concepción de la disfuncionalidad de la familia, a veces descontextualizando unos de otros.

Sería muy extenso entrar en el debate de quiénes tienen la razón pero, haciendo una síntesis apresurada, se puede plantear que un

desarrollo positivo de la comunicación interna y externa de la familia, una apropiada asunción de roles, de unidad familiar, la identificación de sus problemas y solución de posibles crisis que posibiliten el desarrollo individual de cada uno de sus miembros, son índices reales para poder evaluar la funcionalidad de la familia, la cual posibilita cumplir su misión social sin menoscabar la calidad de las relaciones internas y el desarrollo individual de cada uno de sus miembros.

Cuando esto existe, se da en el interior de la familia la presencia de límites y jerarquías precisos, el respeto al espacio físico y emocional de cada miembro, con reglas claras, aunque flexibles, donde se posibilita el reajuste ante los cambios, y donde se da la posibilidad de expresarse afectivamente, hay una comunicación fácil y directa, una buena distribución de los roles, con identidad e independencia, y una manifiesta facultad para resolver los conflictos que puedan surgir. Esta funcionalidad familiar posibilita la cohesión de la familia y su adaptabilidad al cambio de los factores internos y externos que pueden actuar sobre ella.

Muchas pueden ser las situaciones que pueden provocar una crisis en la familia, unas aparentemente más simples, otras más complejas, y que pueden afectar a los niños que en ella se forman y que van, desde un simple cambio del mobiliario o el traslado a otra localidad, hasta otras más serias y complejas, como puede ser la muerte de un familiar querido o el divorcio de los padres, entre otras. Superar las crisis, bien de algunos de sus miembros, bien de la familia en pleno, es uno de los indicadores más definidos de la funcionalidad familiar. Por lo contrario, no superarlos o darles una mayor intensidad de la real, pueden ser indicativos de disfuncionalidad familiar.

Por supuesto, y dado el hecho de que cada familia es una unidad en sí misma, los factores germinadores de crisis dentro de esta no tienen necesariamente que ser los mismos, y unas familias podrán ser más o menos afectadas ante situaciones de crisis semejantes, lo cual va a depender, sobre todo, de la historia particular de cada familia.

Esto es muy importante de clarificar, para impedir que en la búsqueda del diagnóstico de la familia se generalicen criterios que siempre van a tener un nivel de singularidad en la medida en que la funcionalidad de la familia se haya realizado de una manera u otra. La superación de la crisis sin perturbar la estructura familiar interna es un indicador de su funcionalidad y adaptabilidad a las nuevas situaciones.



A esta capacidad que tiene la familia de prepararse para hacer frente y superar el conflicto es lo que se conoce como resiliencia.

La mayor parte de todo lo anteriormente expresado nos habla de una familia **funcional** y de funcionalidad o funcionamiento familiar. Cuando la familia no es capaz de cumplir con sus objetivos básicos planteados (alimentación, protección, adaptación al medio, socialización, etc.), se habla entonces de una familia **disfuncional**.

Este es un tipo de familia que tiene serias limitaciones para cumplir con algunos o todos los requisitos que caracterizan a una familia funcional. Estas limitaciones pueden ser muy variadas, y caracterizan a cada familia disfuncional en sí misma. Por ello, llegar al diagnóstico que permita evaluar a la familia como funcional o disfuncional reviste una importancia crucial para su evaluación.

Los factores o características de la familia disfuncional pueden ser, como ya se ha planteado, muy diversos y no coincidir entre unas y otras, pues ello dependerá de la historia de cada familia, si bien la experiencia apunta a componentes repetitivos en general, como pueden ser la incapacidad de resolver problemas, la no solución de los conflictos y la no superación de las crisis, entre tantos otros.

En realidad, los factores que hacen a una familia disfuncional pueden ser muy diversos, y primar algunos en unas familias más que en otras, y ambas ser familias disfuncionales. Del hecho de que los factores puedan ser muy diversos y no permitan caracterizar de modo único a las familias disfuncionales, hace que considerar la variedad de síntomas presentes en los niños de la familia disfuncional, sea un elemento de real importancia a la hora de evaluar y diagnosticar a la familia, sea esta disfuncional o no.

Es decir, el comportamiento de los niños, el grado de desarrollo de sus procesos afectivos, cognitivos y sociales, en síntesis, el desarrollo de su personalidad en formación ha de constituir para los educadores o especialistas en cuestión el indicador más importante para evaluar a su familia como tal.

Así, la familia es un sistema organizado que tiene, como ya se ha planteado, finalidades claras: alimentación, adaptación al medio, protección, socialización de sus miembros, entre otras. Aquí se plantea una afirmación simple: la familia que no logra cumplir con sus objetivos

básicos es una familia disfuncional, porque su funcionamiento no permite el desarrollo y consecución de sus fines.

Tal familia es una estructura social particular, que tiene serias dificultades para resolver problemas, en la que las estrategias de resolución de conflictos resultan ineficaces. Al mismo tiempo, estos conflictos en sí mismos no estimulan el desarrollo y transformación de la familia, sino que muestran su rigidez y poca capacidad de cambio.

Ello puede tener muy variados efectos en la formación de los niños que en ella se educan, lo cual va a reflejarse en la formación de su personalidad de muy diversas maneras, las cuales pueden implicar multiplicidad de síntomas, tales como agresividad, ansiedad, rebelarse ante la autoridad, ser intimidadores de otros niños, o ser propensos a la intimidación por otros, dificultad para formar relaciones empáticas o saludables dentro de un grupo, entre otros muchos.

Es por ello por lo que evaluar a la familia y alcanzar su diagnóstico es significativo para determinar la génesis del *bullying* en estas etapas tempranas del desarrollo. De ahí que sea imprescindible conocer las técnicas para su diagnóstico, por ser su disfuncionalidad uno de los factores más importantes a descartar y evaluar en la gestación del *bullying*.

## 4.2 EL BULLYING Y LAS PARTICULARIDADES DEL PROCESO DOCENTE EDUCATIVO EN EL CENTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Según hemos ido viendo en las partes anteriores de este material, se señalan algunos factores a veces como presentes, otras como predisponentes para la gestación del *bullying* en el grupo del último curso del centro infantil, tales como, por ejemplo, el hecho de que este grupo infantil es un colectivo como tal, dado el nivel de las relaciones que se dan entre los niños, así como la consideración de una familia disfuncional como otro de los factores a considerar en el desarrollo de esta problemática. Nos queda ahora echar un vistazo a las particularidades del proceso educativo, para valorar si este tiene algo que ver o no, en un sentido u otro, para la gestación o la manifestación del *bullying* en estas edades.

Cuando se revisa la bibliografía referida al *bullying*, se plantean algunos aspectos del proceso educativo en la educación primaria que se consideran importantes, y a veces determinantes, para el surgimiento del acoso escolar. Actualmente, incluso, se cree que determinan sobre el surgimiento del acoso desde los mismos inicios de la escolarización de los niños en la etapa de la educación infantil.

En muchas investigaciones se indica que las dimensiones de la escuela juegan un papel importante en el desarrollo del *bullying*, e incluso algunos autores destacan que cuanto más grande es el centro educativo, se dan mayores condiciones y posibilidades para el surgimiento del acoso escolar, por la falta de control que el equipo docente puede tener sobre los alumnos.

Así, gran parte del tiempo los alumnos están solos en estas áreas, sin que exista un control adulto de sus acciones e interrelaciones.

Esto se refuerza por el hecho de que gran parte de los episodios de *bullying* se dan en el patio de la escuela y las áreas exteriores, sin contar los que se pueden dar en los alrededores del centro escolar. En todos estos escenarios se destaca la ausencia de docentes o de personal auxiliar que pueda ejercer una vigilancia apropiada de la conducta de los escolares.

Si bien esta es una variable importante a considerar, se generaliza más al acoso físico, pues incluso en el aula, según se refiere en algunos estudios, se puede presentar la incidencia del acoso verbal, las burlas al acosado, etc., y que en ocasiones se dan con la presencia del docente, quien a veces ni siquiera se percató de que tales hechos se están produciendo a su alrededor.

Sea como sea, en lo que sí hay una coincidencia generalizada en la bibliografía consultada es que la amplitud de la escuela, con sus recovecos, áreas y amplias extensiones de terreno que por lo general suelen ser utilizadas para la realización de la educación física y los deportes, constituyen una variable que no debe pasarse por alto. Y, por supuesto, la actitud y observación de la conducta de los alumnos por los docentes constituye una vía importante de profilaxis para la manifestación del *bullying* en el aula escolar.

De igual modo, esto también se relaciona con el tipo de comportamiento usual esperable de los alumnos, que pueden tender a

aislarse unos de otros en distintos momentos del horario escolar debido a las exigencias cotidianas de la enseñanza y del curso escolar, o a reunirse en grupos pequeños por afinidad o necesidad del intercambio escolar.

Por supuesto, la propia actividad principal del desarrollo en el sistema escolar radica en el estudio, que tiende, sobre todo en los primeros años escolares, a ser una actividad individual, lo que hace que cada educando esté ocupado en su propia tarea, y solo se relacione con los otros cuando van a realizar un estudio o juego en común. Esto crea un aislamiento de cada niño que, de no ser concienciado, entendido y valorado por el docente, puede conducir a que haya algunos alumnos que se separen no conscientemente del grupo escolar. Si a ello se unen determinadas variables anteriormente mencionadas, puede hacerlos susceptibles de sufrir acoso escolar.

¿Sucede esto en el grupo de mayores del centro infantil? Por supuesto que no.

En un principio, los centros infantiles no suelen ser tan grandes como los colegios, ni tampoco por lo general poseen amplias áreas dedicadas a actividades extraescolares, y aun en aquellos que se distinguen por su amplitud, sus diversas áreas están casi siempre bajo el control adulto, si el centro funciona correctamente, como sucede en la mayoría de los casos, bien sea por el propio educador orientando el juego o diversas acciones, o por los auxiliares educativos, que ejercen esas mismas funciones orientadas por el docente de su grupo etario.

Es decir, casi siempre hay uno o más adultos en el aula o el área exterior de los niños del grupo mayor interactuando de modo directo con estos en sus diversas actividades. Pero, y he ahí un elemento de singular importancia, el propio tipo de actividad principal que realizan es otro elemento que tiende a la eliminación del aislamiento entre los niños. Tal tipo de actividad principal la constituye el juego. Básicamente, el juego de roles.

El juego de roles constituye la actividad directriz del desarrollo en la edad de la etapa media y mayor de infantil. Este tiene sus primeros niveles después del final de la edad temprana, en la que surgen sus premisas. Luego, cuando los niños avanzan en los siguientes años, el juego, cuyos niveles iniciales se destacan desde los tres años, se consolida a partir de los cuatro años, para alcanzar su mayor expresión, el quinto nivel del juego de roles, en el grupo del sexto año de vida.

Ello hace que los niños, por lo general, nunca estén totalmente aislados (aunque pueda darse algún que otro caso individual), pues su actividad diaria y permanente, el juego de roles, los lleva al contacto y la participación grupal, e incluso a la participación frecuente del auxiliar educativo y el propio educador, que han de intervenir para enriquecer el juego, atender a las necesidades de los niños, sugerir argumentos e interrelaciones, como es usual que se haga en tal tipo de actividad lúdica.

En este sentido, consideramos que la existencia del juego de roles es un componente importante para evitar la manifestación propia del *bullying* como tal.

Y así, aunque ya en el sexto año de vida se realiza además la preparación de los niños para la escuela, muchas veces este aprendizaje escolar se disfraza mediante el juego de roles, del cual “la escolita” es uno de los más usuales en la actividad lúdica de estos niños.

Es decir, tanto por el contacto entre los niños, como por la propia participación del docente y los auxiliares, aunque haya una determinada preparación para la escuela, esta se realiza dentro de los cánones usuales de la actividad usual de los niños del último curso de infantil que, como se ha planteado anteriormente, tiene en el juego de roles su actividad principal.

Pero no solo la manera de relacionarse en el área exterior de los niños marca una diferencia, sino también la propia manera en que se organiza el proceso educativo en el aula.

Por lo general, la estructura del aula en la escuela se organiza de una manera característica, en la que los docentes suelen estar sentados en un extremo del aula, a veces con una mesa de trabajo, y los niños se sientan en filas paralelas frente a estos que, en ocasiones solo dominan visualmente las primeras filas. Ello hace que no tengan control real de toda el aula, y muchas veces la bibliografía refleja que el acoso verbal se da en la misma aula, sin que ni siquiera los maestros se enteren que está sucediendo. Y no solo el verbal, sino en ocasiones el físico, mediante golpes o acciones físicas furtivas que el acosador y sus seguidores realizan aprovechando la falta de atención de los maestros.

Por el contrario, en gran parte de los centros infantiles (aunque desafortunadamente también hay muchos que tratan de imitar la

estructura escolar) no existen las filas sino mesas distribuidas aleatoriamente en el local, y los educadores suelen moverse entre las mesas, orientando la labor de los niños. Esto determina una relación mucho más directa entre los docentes y los alumnos durante la realización de las actividades, lo cual impide de modo más efectivo cualquier conducta altisonante. De esta forma, la posibilidad de conductas agresivas por parte de unos niños sobre otros más débiles, es mucho más difícil de manifestarse.

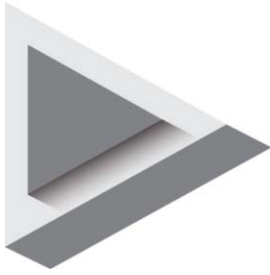
De ahí que “escolarizar” el sexto año de vida, en el sentido físico y conceptual, no solo constituye un error educativo y metodológico, sino que, a su vez, puede ser fuente para que se construyan modos de pensamiento y tipos de relaciones que determinen que, al ingreso en la educación primaria, los niños que tienen un reforzamiento excesivo de su papel de escolares, pasen a formar parte del grupo de acosados o acosadores, en el caso de que existieran otros factores concomitantes, tal y como ha sido demostrado por varios investigadores, dadas las condiciones del medio escolar vistas anteriormente.

Por eso, mantener el clima emocional y, por supuesto, la acción metodológica propia de la educación infantil, ha de ser siempre un principio que impedirá que formas propias del ámbito escolar penetren de modo negativo en la vida y organización del centro infantil.

De este modo, la estructura material del centro no se convertirá, como sucede en la educación primaria, en un ambiente propicio a formas primigenias del acoso escolar.

Y, como ya se señaló, de funcionar apropiadamente, dejará de ser una posible variable significativa a considerar para el surgimiento y manifestación del *bullying* en la educación primaria.





## 5ª Parte

### 5.1 MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS PARA EL DIAGNÓSTICO DE LA FAMILIA DISFUNCIONAL.

#### La entrevista

Como ya se ha indicado anteriormente, los datos de la investigación sobre la génesis del *bullying* establecieron la prevalencia de una familia disfuncional como uno de los dos componentes esenciales en la determinación y diagnóstico del *bullying* en el curso de infantil. Esto plantea la necesidad de aplicar técnicas que permitan obtener la información necesaria para alcanzar dicho diagnóstico.

En este sentido, la técnica más asequible y factible que los educadores o técnicos encargados de esta tarea pueden utilizar para obtener dicha información es la entrevista a la familia, por lo que se hace indispensable conocer su técnica y funcionamiento. Sin embargo, el hecho de obtener información de una familia que sea disfuncional implica un ajuste de la técnica utilizada, que, partiendo de un posible criterio previo sobre la familia, trate de obtener la necesaria información para llegar a definir y comprobar tal criterio.

Por supuesto, en la mayoría de las ocasiones, los educadores no manejan o dominan la técnica de la entrevista, si bien con frecuencia interactúan con los padres de familia al recibimiento y entrega de los niños, en encuentros ocasionales que se dan en el centro infantil o en las charlas de educación de padres, entre otros momentos fortuitos. Por



eso, sabiendo que uno de los dos componentes esenciales de la génesis del *bullying* en el último curso de infantil consiste en la presencia de un hogar disfuncional, se hace imprescindible manejar la técnica de la entrevista como una vía importante para la obtención de datos que permitan alcanzar ese diagnóstico.

La entrevista en la educación infantil suele aplicarse en dos grandes direcciones muy relacionadas. En primer lugar, en la búsqueda de información sobre la situación social y familiar en que transcurre la vida de determinados niños y, en segundo lugar, en la orientación a los familiares acerca de las preocupaciones e inquietudes que tengan, fundamentalmente de índole pedagógica y psicológica.

Esto obliga a los educadores a conocer la metodología de realización de una entrevista, por si no existiera en el centro infantil una persona más acostumbrada a utilizar esta técnica, como es el caso de los psicólogos o trabajadores sociales.

De igual modo sucede con el diagnóstico de la familia disfuncional. Por lo general, los especialistas que valoran y diagnostican las particularidades de las familias en los centros infantiles son los psicólogos y trabajadoras sociales, pero la realidad es que en muchos centros tales técnicos ni siquiera forman parte de la plantilla laboral, lo que conduce a la diatriba de si por tal hecho no se hace nada al respecto, o, por el contrario, los propios educadores han de asumir esa tarea.

En verdad, la respuesta no es fácil, pero la acción no lo es tanto, por eso, mejor o peor, algo hay que hacer. Y como no se trata de trabajar psicoterapéuticamente con la familia disfuncional (lo cual sí requeriría, por supuesto, de tales técnicos), sino tratar de llegar a un diagnóstico, esto sí puede ser asequible a los educadores del grupo de la etapa final de infantil, que, por supuesto, con la información alcanzada, pueden recabar después la ayuda de dichos especialistas.

Con esta técnica se pretende que los educadores o técnicos sean capaces de obtener la información básica para, unida a otros procedimientos, poder alcanzar el diagnóstico de que el medio familiar en que el menor se desenvuelve es un hogar disfuncional.

Por eso, además de incluir en este capítulo los procedimientos técnicos de realización de una entrevista a los padres, se añade la

posibilidad de que esta también pueda realizarse en las condiciones del hogar, lo cual añadiría una certeza mayor a los datos recogidos mediante el primer tipo de entrevista.

La entrevista se define como una conversación sostenida con un propósito definido.

Por tanto, no significa una simple conversación al azar, sino mantener una comunicación verbal que tiene determinados objetivos.

No tener en cuenta esto, o desconocerlo, puede determinar que se desaproveche el extraordinario valor técnico que lleva consigo.

La entrevista tiene una gran importancia en el trabajo profesional, esto es particularmente válido para el personal docente de los centros infantiles y los restantes componentes de la enseñanza infantil, y para los demás técnicos que trabajan en ella.

Es muy importante para la caracterización de la familia de los niños, pues mediante la entrevista se puede obtener una información muy valiosa que debe ser la base de una efectiva orientación posterior, que sería una segunda función clave de la entrevista como instrumento para el diagnóstico.

Para la realización de una entrevista con los padres en las instalaciones del centro infantil, ha de buscarse un lugar propicio, como puede ser el gabinete pedagógico o la sala de profesores, donde los educadores preparan sus actividades pedagógicas. De no existir el gabinete se debe tratar de buscar alguna sala o despacho que reúna las condiciones apropiadas de tranquilidad y aislamiento para el desarrollo de esta tarea.

En primer lugar, entre estas condiciones es bueno priorizar su privacidad, además de la iluminación, el mobiliario, el posible nivel de ruido y las dimensiones del local, entre otras.

La metodología de la entrevista tiene tres momentos fundamentales:

- 1 Establecimiento previo de los objetivos que se desea obtener.
- 2 Determinación del contenido del intercambio verbal a seguir para alcanzar los objetivos, donde se incluyen también los posibles

temas anexos a introducir, en caso de que sea necesario reducir la tensión en los miembros entrevistados.

- 3 Análisis de los datos e información obtenida, y correlacionarlos con los provenientes de otras vías de información, con vistas a establecer un posible diagnóstico.

Si bien la entrevista tiene como objetivo principal la búsqueda de datos para la determinación diagnóstica de la familia disfuncional, esto no significa que la entrevista no pueda “aderezarse” con conversaciones superfluas que ayuden a eliminar la natural tensión inicial que suelen sentir los entrevistados, lo cual persigue un propósito: eliminar tensiones y preparar psicológicamente a los miembros a los que se va a entrevistar para que brinden la mayor información.

La fase inicial de la entrevista, los primeros minutos, son el momento crítico y más importante, del que depende el posterior desarrollo y resultados.

Este es el momento en que se hace imprescindible establecer un adecuado *rapport* con la familia; es decir, lograr una buena relación terapéutica inicial.

Es conveniente que los entrevistadores tomen la iniciativa con una breve presentación a los familiares, explicándoles a continuación que el niño o la niña han estado presentando algunas dificultades en su conducta en el centro infantil y se consideró que una entrevista con ellos ayudaría a su erradicación. Aunque este no es un patrón rígido, hay una amplia gama de posibles explicaciones concretas a dar sobre el motivo de la entrevista pues, por supuesto, la familia no puede intuir que, con dicha cita, lo que se desea conocer es su funcionalidad.

Si plantear dificultades en el comportamiento de los niños puede parecer conflictivo, se puede tratar de buscar algún otro motivo que no cause preocupaciones excesivas.

En este sentido, hay que comprender que los miembros de la familia que son entrevistados intuyen que eso no está dado al azar, sino que obedece a algún tipo de motivos. Darles confianza, inspirarles seguridad, demostrar interés en ayudarlos, entre otras muchas acciones, forman parte del *rapport* inicial que debe caracterizar el inicio de toda entrevista.

Estas acciones son propias de los buenos docentes, por lo que a estos no les debe ser difícil obtener una buena relación terapéutica, pues de algún modo u otro, deben de haber tenido contacto previo con los padres del menor.

Toda entrevista implica el establecimiento de una adecuada empatía, o facultad de ver los problemas desde el punto de vista ajeno, y la creación de una atmósfera de confianza que le haga sentir bien al sujeto que se entrevista y lo impulse a hablar.

Hacer *rapport* no significa caer en excesiva camaradería, hay que evitar excesos y guardar una distancia adecuada y un respeto tal que posibilite que los padres lo vean como algo positivo para ellos, aunque no forme parte de su grupo social.

De este *rapport* inicial depende en gran parte el éxito que se pueda obtener con esta técnica.

Con frecuencia, la entrevista es el único medio asequible para obtener información sobre las actitudes, preferencias y opiniones de los miembros de la familia, y en ella juega un papel importante el conocimiento y entrenamiento que los educadores puedan tener en sus técnicas y procedimientos.

No basta con tener facilidad para establecer relaciones humanas, la aptitud debe ir, sin lugar a dudas, unida a la capacidad y entrenamiento técnico en el método.

La entrevista suele tener tres principales objetivos:

- 1 Obtener información de los sujetos, en este caso los miembros de la familia.
- 2 Facilitar información a los entrevistados.
- 3 Modificar actitudes e influir sobre aspectos determinados de su conducta.

De acuerdo con el objetivo que prime, así serán sus características, se delimitarán los métodos y se ha de determinar el plan de acción a seguir.

La información no solamente se obtiene mediante el intercambio verbal, sino también mediante la observación de los gestos, ademanes,

posturas, que a veces dan más datos que el expresado por las palabras. Esto es lo que se denomina como **lenguaje extraverbal**.

Por lo tanto, los buenos educadores o entrevistadores deben ser siempre buenos observadores de las reacciones ajenas. Esto requiere entrenamiento en técnicas de observación psicofisiológica de las emociones.

Un aspecto para considerar en toda entrevista, y que los entrevistadores experimentados han aprendido a superar, es el efecto del halo. El efecto del halo es la tendencia de la personalidad a ser impresionada por las características positivas o negativas del entrevistado, que hace que se den por sentado rasgos o criterios que no son realmente objetivos.

Sin embargo, el mayor problema radica en la propia predisposición de los entrevistadores, la tendencia a que su propia personalidad afecte de manera acusada a los hechos objetivos que pretenden obtener, según sus actitudes, normas, prejuicios, valores, creencias, etc.

Esto es difícil de superar y requiere de un buen entrenamiento para hacer un examen objetivo de los datos.

Pero no solamente la propia estructura psicológica es un factor, sino que existen otros aspectos a considerar: el vocabulario y lenguaje empleado.

Una persona entrevistada puede no entender lo que los entrevistadores le preguntan, y así responder según el significado que dicha persona atribuye a las palabras, y no según el que realmente se pretendió en un principio.

Por eso, sin caer en la ordinariez, se impone el uso de un lenguaje llano y simple, aunque los entrevistados parezcan bien escolarizados, ya que escolarización no siempre es sinónimo de un nivel cultural equivalente.

Para hacer una buena entrevista es fundamental prepararla bien, recabando información sobre las personas a entrevistar, estudiando el tema a tratar, meditando en torno a la situación de la entrevista, precisando bien los objetivos a cumplimentar. Cuanto más intensa sea esta labor, más garantía de éxito tendrá la actividad. Además del

proceso individual, es plausible la discusión grupal de estos contenidos con el equipo pedagógico del centro.

Hay que formular cuidadosamente las preguntas a realizar. De hecho, algunos autores recomiendan elaborar varias para cada aspecto a tratar, con el fin de obtener un mayor rango de maniobra y lograr así una mejor fluidez en el proceso comunicativo. La forma de realizar las preguntas ha de controlarse, para no inducir respuestas en el sujeto.

Así, es conveniente no hacer preguntas largas, ni generales que favorezcan respuestas estereotipadas, al igual que evitar las preguntas que provoquen resistencias. Las preguntas deben ser claras y fácilmente entendibles, evitando preguntas ambiguas o susceptibles de interpretaciones diversas.

Las preguntas sugestivas o inductoras son muy nocivas, especialmente las que tienen una negación, por lo que es vital un lenguaje claro, con preguntas cortas y claras, y excluir interrogantes que propicien respuestas monosilábicas. Tampoco hay que hacer preguntas generales que favorezcan respuestas estereotipadas.

Es necesario hacer pausas entre una pregunta y otra para dar tiempo a que los entrevistados hablen. Estos silencios son una invitación para que completen su exposición, y al mismo tiempo previenen una interrupción del curso de sus ideas y de su narración.

De esta manera, la ambigüedad, las negaciones o afirmaciones tácitas, las preguntas que llevan implícitamente una represión, un rechazo o una muestra de superioridad, pueden inducir respuestas que son aparentemente espontáneas, cuando en realidad han sido inducidas por los entrevistadores.

Por ejemplo, preguntas que comienzan por:

- ❖ ¿No cree usted que...?
- ❖ ¿No es verdad que...?
- ❖ ¿Usted seguramente no piensa que...?
- ❖ ¿No vio usted que...?

Y otras muchas, suelen ser inductoras de respuestas pues tienen implícitas ambigüedades o criterios, y los educadores han de procurar no utilizarlas.

En el trabajo del centro infantil puede darse una variedad de entrevistas, lo que obliga al personal a entrenarse en esta técnica, no solamente para utilizarla en el diagnóstico de una familia disfuncional, sino de igual modo, para la búsqueda de información sobre cualquier aspecto del trabajo educativo con las familias.

Sin embargo, no siempre es posible obtener información de la familia disfuncional mediante entrevistas realizadas en el centro infantil, sino que, en ocasiones, es necesario ir al propio medio en que viven los niños para requisar tal información. Y de esta manera, los educadores se enfrentan a la necesidad de realizar la entrevista social en el hogar, que requiere de un dominio profundo de esta técnica.

### **La entrevista del educador social en el hogar**

Este tipo de entrevista se basa en los mismos principios y técnicas que aquellas que se realizan en las instalaciones del centro infantil, pero tiene particularidades que la distinguen.

Los educadores, en estas visitas al medio familiar, pueden encontrar personas cuyas acciones y opiniones entran en contradicción con sus principios o conceptos, o bien observan situaciones que les resultan chocantes. En tal caso, han de aprender a superar y no reflejar sus propios criterios, pues de no ser así pueden tergiversar, ignorar o resaltar en exceso los datos, y obtener una información no realmente veraz.

De este modo, la visita al medio social de la familia es un caso particular de la técnica de la entrevista, y a la cual se aplican todos sus principios, pero ajustándolos a las condiciones particulares de este tipo de situación.

En cualquier caso, hay que evitar parecer un agente represivo, por lo que de modo claro y rápido hay que identificarse, tratando de establecer de inmediato condiciones de empatía y familiaridad, que hagan sentirse tranquilos a los entrevistados.

Por eso, la búsqueda de información debe siempre comenzar en el propio hogar y nunca en el medio social circundante en un primer momento.

Las condiciones del hogar visitado pueden ser muy difíciles, al igual que los modos éticos de conducta, por lo que los entrevistadores han de tener mucho tacto y mantenerse imperturbables. De no hacerse así, se puede causar rechazo y la imposibilidad de ejercer una acción positiva en el medio que se visita.

Hay que prever condiciones desfavorables, que a veces el propio medio provoca, para valorar la reacción de los entrevistadores. Entre estas se encuentran:

- ❖ ecopilación de la información de pie.
- ❖ Sujetos con vestimenta inapropiada, y en ocasiones, promiscuos.
- ❖ Intromisión grupal de la familia, lo cual hay que aprender a controlar, aunque a veces la dinámica grupal puede ser favorable.

Es importante que los preliminares no sean excesivos, pues la familia sabe que los educadores vienen a algo. Utilizar mucho tiempo puede provocar rechazo o desinterés, por ello, de debe:

- ❖ Escribir rápidamente (crear sistema de abreviaturas).
- ❖ Explicar motivos de notas, pues un tiempo excesivo puede provocar suspicacia.
- ❖ Observar el entorno y condiciones de vida mientras se realiza la acción social, pues la existencia de símbolos, insignias, cuadros, imágenes, muebles, enseres y medios de vida, etc., u otros elementos pueden reflejar datos importantes del medio familiar (hacinamiento, economía hogareña, proyecciones sociales, etc.).

La observación del entorno puede incluso dar más datos que una pregunta directa.

En el transcurso de la entrevista pueden darse muchas situaciones; de hecho, hay momentos en los cuales los educadores asumen que una respuesta que han dado los entrevistados no es completa, para lo cual se deben hacer preguntas neutras adicionales que estimulen la conversación del padre, la madre o ambos, pero sin cambiar el sentido de la original y sin inducir respuestas, tales como: *“¿Me podría ampliar sobre este tema?”* o *“¿Sería posible explicarme un poco más?”*.

Otro problema que afrontar son las eventuales interrupciones de algunos familiares y vecinos, intromisiones que, lógicamente, por sí mismas pueden hacer variar las respuestas de los entrevistados, pues a



veces estas personas que interrumpen expresan directamente su criterio sobre lo preguntado al padre o la madre.

En estos casos, es útil neutralizar el efecto de alguien que se introduce de modo intempestivo, conminándole a esperar. De no prosperar este intento, es necesario continuar normalmente con el entrevistado o la entrevistada y, si aun así se produce una inducción de respuesta por el otro sujeto, detenerlo con firmeza, y plantear que las respuestas que interesan son exclusivamente las del entrevistado o entrevistada en cuestión.

Esto implica, incluso, que los educadores valoren si continúan la entrevista o plantean regresar en otro momento, pues, para obtener resultados confiables, se necesitan determinadas condiciones ambientales. Por supuesto, hay aspectos en el contenido de la entrevista que son susceptibles de que participen varios miembros de la familia a la vez, pero esto ha de ser una decisión técnica de los educadores.

Hasta ahora se ha analizado uno de los tipos de comunicación que se produce en la entrevista, es decir, la verbal. Pero es imprescindible tener en cuenta la comunicación no verbal, que puede ser una fuente valiosa de información si uno se mantiene atento a las pausas, los intentos de pasar por alto algún tema, los gestos, inflexiones, el tono de la voz del adulto entrevistado, sus vacilaciones y otros detalles. Hay que lograr una sensibilidad continua para apreciar su situación específica, lo que está pensando y sintiendo. En la observación cuidadosa de la expresión, escuchando lo que dice y advirtiéndolo que deja de decir, se halla la clave de la eficacia del acercamiento.

Un detalle importante a considerar cuando los objetivos de la entrevista han sido alcanzados sucede en el momento de cerrarla, y consiste en revisar los aspectos desarrollados y los apuntes tomados, para valorar si se ha quedado algo sin tocar. En este momento, y mientras se realiza esta acción, se debe mantener la observación de los entrevistados, porque, con cierta frecuencia, estos pueden reflejar y manifestar con franqueza conductas interesantes ocultas hasta entonces, que pueden ser susceptibles de ser registradas.

Esto, que no es un fenómeno infrecuente en las entrevistas sociales en el hogar, solamente se presenta si los educadores se han ganado la confianza de los entrevistados, y han logrado que la información fluyera de modo no forzado en el transcurso de la entrevista.

Cuando los educadores consideren que han alcanzado los objetivos de la actividad y agotados los puntos a tratar, terminarán la visita con una despedida breve y amable, a la vez que han de dejar abierta la posibilidad de futuras visitas.

Ya de regreso en el centro infantil, se han de revisar los resultados de la visita lo antes posible, para aclarar los errores de anotación, descifrar lo escrito en clave, agregar datos importantes retenidos en la memoria, y realizar un cuidadoso proceso de interpretación de la información basado en la objetividad, y que coadyuve a una apreciación más exacta de la situación real y, por consiguiente, a la realización de los análisis conjuntos con el equipo psicólogo y los trabajadores sociales, si fuera el caso, para la discusión diagnóstica de la familia y poder concluir así si esta es disfuncional o no.

En síntesis, la entrevista social en el hogar requiere de un buen entrenamiento y una observación bien desarrollada, y del resultado de la primera entrevista va a depender el éxito o el fracaso de las subsiguientes.

La entrevista social no es un fin, sino un medio para conocer el hogar, y un modo de incidir en la transformación de las actitudes y conductas de los adultos, transformación que puede llevar implícita la felicidad de los niños.

Concluir si una familia es disfuncional o no puede requerir un tiempo que no debe ser excesivo, pues de acuerdo con los resultados del diagnóstico se podrán desarrollar acciones dirigidas a la transformación de las particularidades de las familias disfuncionales, así como trabajar con los niños de dichas familias que asisten al centro infantil.

En algunos casos, incluso, y dadas las particularidades del diagnóstico de cada familia disfuncional, se podrán establecer vínculos y comunicaciones con las escuelas de educación primaria a la que esos niños asistirán, con el fin de coordinar acciones para evitar el surgimiento de acosadores, en el caso de que se cumplan los criterios diagnósticos de tal posibilidad, e igualmente de niños susceptibles de acoso, dado el estudio de las particularidades del grupo en el sexto año de vida en el centro infantil.

## 5.2 TÉCNICAS SOCIOMÉTRICAS PARA LA DETECCIÓN DEL SISTEMA DE RELACIONES SOCIALES EN EL GRUPO INFANTIL

Los resultados de las investigaciones, como ya se ha dicho en varias ocasiones, señalan que entre los factores que posibilitan la gestación del *bullying* en el grupo de edad del último curso de infantil, se encuentra, además de la presencia de una familia disfuncional, el hecho de que estos niños fueran los líderes en su grupo infantil. A este análisis va dirigido esta parte del material.

Desde su nacimiento, los niños son seres sociales. Este es uno de los planteamientos más significativos en muchas teorías psicológicas, desde la teoría histórico cultural hasta el constructivismo, entre otras. En este sentido, H. Hiebsch y M. Brower, dos psicólogos alemanes, plantean y están de acuerdo en el hecho de que la personalidad se desarrolla en el contacto directo con el mundo social, pero, que este mundo social no es una abstracción llamada sociedad, sino que existe junto a otras personas, lo cual constituye una de las experiencias fundamentales desde las etapas más tempranas de la vida.

Así, al nacer, los niños forman parte del grupo familiar, luego es probable que formen parte de grupos de su edad en el centro de educación infantil; más tarde se incorporan al grupo escolar y al grupo de amigos. Luego, al crecer, participan en el grupo laboral y en otros de acuerdo con sus intereses. De este modo, cada grupo deja su huella en los niños que se asoman a la vida e influye en su personalidad, la cual responde a la sociedad en que se desenvuelve.

Asimismo, el grupo no es una simple reunión de sus miembros, sino el resultado de la unión de sus integrantes, de su comunicación y actividad conjunta. Y, como tal, el grupo es el resultado de las interrelaciones personales, en el que se producen aspectos psicológicos significativos en el proceso de comunicación y relación entre sus miembros, incluso desde etapas tan tempranas como la anterior a la etapa de la educación primaria.

Tanto es así que se considera que, al igual que en otros grupos, los niños de esta edad ocupan diferentes posiciones en cuanto a las relaciones personales en el aula, en unos casos favorables y en otros no.

Ello implica que conocer qué determina que un menor ocupe una posición dada dentro del grupo sea una cuestión sumamente importante, tanto para el desenvolvimiento positivo del grupo como para el desarrollo exitoso de la personalidad de cada integrante. Si un individuo es aceptado en su grupo, si goza de las simpatías de sus iguales, esto influye positivamente en él, así como en la formación de cualidades morales de alta significación como son la amistad, el compañerismo, la ayuda mutua, etc., lo cual, por supuesto, se acompaña de satisfacción y equilibrio emocional.

Por otra parte, si la vida grupal es fuente de satisfacción para los niños, estos tienden a aceptarla, a inclinarse positivamente hacia ella, y los lleva a participar adecuadamente, lo cual contribuye a su desarrollo.

Por el contrario, si los niños no son aceptados por su grupo, o se los rechaza, o simplemente no se toma en cuenta su presencia, esto puede afectar a su desarrollo personal, su participación, y su actitud hacia el grupo con el que conviven.

En esto tienen mucho que ver tanto los aspectos objetivos de las relaciones en el grupo, como puede ser la posición que se ocupa en él, como la significación de aspectos subjetivos, tales como la valoración y autovaloración de la posición ocupada, y la satisfacción emocional que ello proporciona.

Algunos investigadores señalan al aspecto externo como el factor fundamental en la determinación de la posición en el grupo, mientras que otros destacan al éxito en el juego, o el estudio en los escolares, el tener una inteligencia superior, la disposición para ayudar a los demás. Sin embargo, otros autores señalan simplemente la simpatía personal, mientras que incluso, hay quienes han planteado que la posición que se ocupa en el grupo no responde a criterios determinados.

Otros investigadores consideran que el contacto diario en la realización de actividades conjuntas y el compartir experiencias, alegrías y dificultades, da la posibilidad para la formación de criterios sobre cada miembro del grupo y sobre sí mismos. Estos criterios responden al modelo valorativo que funciona en la sociedad para ese grupo, lo que llega a los niños, sobre todo, por medio del sistema de exigencias que los adultos les plantean. Por eso, la comparación de cada miembro del grupo con el modelo valorativo social establecido es determinante en la posición que se ocupa dentro del grupo.

En este sentido, en el grupo de infantil del sexto año de vida, las opiniones que emiten los adultos y, paulatinamente, también las opiniones que los propios niños se van formando, tienen gran peso en la formación de los criterios valorativos sobre los iguales y sobre sí mismos. En su conjunto, van influyendo sobre ellos, así como las opiniones de sus coetáneos, que alcanzan en otras etapas del desarrollo la primacía en la formación de estos juicios valorativos. Ello determina un cierto nivel de formación de la estructura de posiciones en las interrelaciones personales, así como de los criterios valorativos vinculados a dichas estructuras.

Esto se destaca en una investigación realizada por F. Martínez, S. León y M.C. Martín, que estudiaron la dirección de la comunicación de los niños desde sus primeros meses de vida hasta el término de la etapa infantil. Fue muy interesante, y estadísticamente significativo, que durante el primer año de vida las acciones de comunicación de los lactantes estaban mayoritariamente dirigidas hacia los adultos que los atendían y ponían en contacto con el mundo de los objetos, y no había acciones hacia sus iguales. Luego, en el período de la edad temprana, los objetos marcaban las acciones significativas, y los adultos pasaban a un segundo plano, y solo esporádicamente la dirección de la comunicación se dirigía a otros niños. Sin embargo, ya en la etapa de cuatro a cinco años, y cada vez de modo más frecuente, en la medida en que se avanzaba en la comunicación hacia otros niños, esta se volvía más significativa, donde el juego se convertía en la actividad principal en la comunicación y el factor determinante en el sistema de relaciones dentro del grupo.

Entonces, para conocer la dinámica del grupo es necesario:

- ❖ Caracterizar la estructura de **posiciones en el grupo** en cuanto a las interrelaciones personales entre los niños.
- ❖ Conocer los **criterios valorativos** de los niños sobre sus iguales en aspectos importantes de su vida grupal.
- ❖ Apreciar la relación entre aspectos objetivos de las **interrelaciones**, como puede ser la posición ocupada en el grupo, y los aspectos subjetivos, como pueden ser los criterios valorativos que sustentan dicha posición.

Ello requiere precisar diversos aspectos, tales como el tipo de interrelaciones que se manifiestan, los mecanismos que dan lugar a determinadas interrelaciones en el proceso de la actividad conjunta,

cómo los niños forman sus opiniones de los demás a partir de los criterios de sus iguales y de los adultos del grupo, y las expectativas que se asumen para cada rol o posición en el grupo.

Tomando en consideración todo lo anterior, se han realizado investigaciones donde se analizaba el sistema de interrelaciones entre los niños y, por supuesto, la posición que cada uno de ellos ocupaba en la dinámica del grupo. Para ello se utilizaron diferentes métodos y técnicas para analizar cómo cada menor formaba su criterio sobre los demás, y sobre sí mismos, a partir de determinado momento de la actividad conjunta, tomando en cuenta diversos aspectos tales como el desenvolvimiento en el juego, el ajuste de la conducta en el grupo, el aspecto externo de cada uno de ellos, entre otras características de su personalidad y capacidades.

De estos, por supuesto, el estudio del juego, y en particular el de roles como factor que influye mayoritariamente en la posición que se ocupa en el grupo, suscitó una atención priorizada porque, en esta edad, el juego de roles constituye la actividad fundamental del desarrollo, y es además lo que los niños realizan la mayor parte del tiempo, y a partir del cual era de esperar una estrecha relación entre los dos aspectos: posición que se ocupa en el grupo y éxito en el desenvolvimiento de su actividad de juego. De esta forma, los niños que lo realizan exitosamente suelen ocupar una buena posición en el grupo y, a la inversa, los que tienen dificultades al jugar, se pueden encontrar en una posición menos favorable.

Los resultados de las investigaciones confirman esta suposición, y destacan cómo **la posición de cada individuo en el grupo guarda una estrecha relación con su desenvolvimiento en el juego.**

Un aspecto también significativo consistió en analizar la relación entre el ajuste a las normas de conducta en el grupo, y su relación con la posición que ocupan los niños en él, a partir de las valoraciones de los niños que hace el adulto, las cuales suelen ser dichas con frecuencia, y que repercuten en las apreciaciones de los niños sobre sus coetáneos, y que, obviamente, ejercen su influencia en la posición de cada menor. Así, se desprende que los niños que cumplen las normas de conducta establecidas en su colectivo, es probable que gocen de una buena posición en el grupo, a diferencia de aquellos que no las cumplen.

Otro objetivo del estudio también consistió en valorar la relación entre el aspecto externo de los niños, y la posición que ocupan en su

grupo. Se llegó a la conclusión de que aquellos que tenían un aspecto cuidado, limpio; es decir, bonito, eran mejor aceptados en su grupo que aquellos que no mostraban estos atributos.

A su vez, rasgos de valores, tales como la amistad, el compañerismo, la cooperación, el respeto en sus relaciones con los demás; guardan también una estrecha relación con la posición que se ocupa en el grupo. Es decir, los niños que sobresalen en alguna de estas cualidades contribuyen a favorecer su imagen, y con ello su posición en el grupo.

Los resultados de las investigaciones son muy amplios, pero permiten llegar a conclusiones importantes:

*Existe una tendencia a que, en las particularidades del comportamiento de los niños y su vinculación con la posición en el grupo, los niños de buena posición tienden a recibir valoraciones positivas en el juego, el ajuste a normas de conducta, el aspecto externo, las capacidades artísticas y las cualidades de personalidad, mientras que los niños de posición desfavorable tienden a recibir valoraciones negativas, lo que sustentan y refuerzan la posición ocupada.*

De lo anterior se deduce que estas regularidades detectadas indican que las interrelaciones personales de los niños de los últimos años de la etapa infantil no responden a simples contactos emocionales, sino que ya desde estas edades tempranas están mediatizadas por valores sociales significativos.

Así, ocupar una buena posición en el grupo no es cuestión de simple simpatía, sino que se sustenta por determinados criterios valorativos que se han ido formando en los niños bajo la dirección de los adultos que los rodean y del desarrollo paulatino de su propia experiencia, en la actividad conjunta que realizan.

Sin embargo, los niños ignorados por el grupo muestran una situación imprecisa, no son valorados positiva ni negativamente, no son bien conocidos por el resto de sus compañeros, por lo que no son tomados en cuenta a la hora de seleccionarlos o rechazarlos, un dato que resulta muy significativo.

El juego y el ajuste a las normas de conducta parece ser uno de los factores predominantes; sin embargo, la posición en el grupo no

depende de la influencia de un factor único, sino de la combinación de todos ellos y que, en su conjunto, determinan la posición de los niños en el grupo.

Si bien cada individuo puede elaborar su propio criterio respecto a los demás, ello no es lo determinante, sino que el modelo valorativo grupal que funciona para el grupo en cuestión, y que pasa por diferentes momentos o niveles de formación como criterio valorativo, es el determinante en la designación de la posición que ocupa cada uno de los niños.

Este modelo valorativo grupal pasa por tres niveles:

- 1 Un primer nivel, en el cual el grupo no tiene un criterio común sobre uno o varios compañeros, lo que determina que una parte del grupo ofrezca valoraciones positivas; otra parte, negativas, y una tercera parte, valoraciones intermedias.
- 2 Un segundo nivel, donde aún no hay un criterio común en el grupo, pero donde ya se observa una tendencia en las valoraciones.
- 3 Un tercer nivel, que destaca un criterio valorativo grupal ya logrado, por la mayoría de los integrantes del grupo.

Esto implica seguir profundizando en esta temática para conocerla más a fondo en el plano teórico, y para plantear recomendaciones prácticas para el trabajo educativo a realizar con niños de estas edades, con vistas a propiciar la formación de relaciones adecuadas entre ellos y la elaboración de criterios valorativos individuales y grupales que sustenten estas interrelaciones, en función de los modelos valorativos fundamentales en la sociedad.

Un adecuado tratamiento de estos aspectos exige su carácter diferencial en función de las situaciones específicas de cada uno, la posición que ocupa en el grupo, los efectos sobre su persona, si tenemos en cuenta, además, que las carencias afectivas, la vivencia del rechazo o la falta de vínculo real con alguien del grupo puede dañar seriamente a cualquier menor.

Conocer todo esto requiere de técnicas especializadas que ayuden a despejar las incógnitas, como son aquellas relacionadas con el sistema de relaciones sociales internas del grupo, y que son generalmente conocidas como técnicas sociométricas, y dentro de ellas, una de particular importancia: el sociograma infantil.



## Técnicas sociométricas con niños. El sociograma infantil.

Las técnicas sociométricas, fundamentalmente elaboradas por Moreno y otros autores, permiten evaluar las relaciones interpersonales que tienen lugar en un grupo. Estas se basan en preguntas a cada uno de los integrantes del grupo, con los cuales se obtienen datos que permiten determinar el sentimiento que experimentan con respecto a los demás, sentimientos que pueden traducirse en atracción, rechazo o indiferencia. Con las respuestas obtenidas se elabora un sociograma en el cual, mediante un esquema, se representan los sentimientos que unen o separan a los integrantes del grupo.

En el caso de los niños también pueden aplicarse estas técnicas, con sus adecuaciones correspondientes. En las investigaciones cuyos datos se reflejan en párrafos anteriores, dichas técnicas tienen una amplia aplicación, pues con ellas se pueden evaluar las características reales del sistema de relaciones que existen dentro del grupo infantil.

Dentro del grupo de cinco a seis años, último curso de la etapa infantil, se pueden diferenciar las relaciones reales que se dan entre los niños. La experiencia empírica nos ha llevado a la conclusión de que, con cierta frecuencia, al preguntarle al docente del grupo su criterio sobre cómo son las relaciones en el grupo, y cuáles las características del grupo infantil, sorprende que, a menudo, o bien el docente lo desconoce, o bien tiene un criterio equivocado de cómo se mueven las interrelaciones en su grupo; es decir, qué niños son los aceptados, cuáles son los rechazados, etc.

De esta manera, si se analiza el sistema de interrelaciones entre los niños del grupo del último año de la etapa infantil se destacan los siguientes:

- ❖ **Estrellas:** son aquellos niños que son elegidos por el mayor número de integrantes del grupo, y que se destacan fácilmente por su comportamiento singular, que los hace distinguibles y significativos.
- ❖ **Parejas:** dos integrantes del grupo que se eligen recíprocamente.
- ❖ **Piñas o grupúsculos:** tres, cuatro o más integrantes que se eligen mutuamente.
- ❖ **Aislados o islas:** Los niños que no son elegidos por nadie.
- ❖ **Rechazados:** Aquellos con quienes los otros no quieren relacionarse.

Se puede determinar también en algunos grupos la existencia de lo que podríamos llamar la “eminencia gris”, denominando así al miembro que puede influir sobre el grupo no directamente, sino mediante la estimación o amistad que le profesa la “estrella” (primer lugar en elección de la estructura sociométrica).

La aplicación del método sociométrico brinda una información valiosa sobre la dinámica de los grupos y como diagnóstico de su sistema de relaciones. La determinación de las categorías antes referidas nos permite establecer las interrelaciones existentes entre los diferentes miembros de los grupos (aceptaciones o rechazos), así como también posibilita discriminar la intensidad de preferencias, el grado de popularidad, la autoridad, así como el aislamiento de los diferentes miembros del grupo en sentido sociométrico. Por otra parte, es un instrumento que posibilita analizar las relaciones (tensiones, rechazos, aceptaciones, entre otras) existentes en el grupo, incluso las relaciones de rivalidad y antipatía, a partir de rechazos recíprocos entre unos niños y otros.

El sociograma como técnica clásica en adultos plantea el requisito del cuestionario para la profundización o el diagnóstico más profundo del sistema de relaciones en el grupo de adultos en cuestión, y puede aplicarse por escrito y de forma colectiva. No obstante, para aplicarlo a niños de cinco o seis años, la técnica debe adecuarse a las particularidades de la edad y, generalmente, se basa en preguntas formuladas a los niños individualmente, en el momento que lo consideren oportuno los maestros. A partir de las respuestas, se irá conformando la red de interrelaciones que, incluso, puede ser realizada de modo gráfico.

Para ello, el adulto se reúne con un niño o una niña en cualquier otro sitio donde se reúnan condiciones de privacidad y tranquilidad y entabla una conversación.

Los tipos de preguntas más utilizados en estas edades son:

- ❖ ¿Con quién prefieres jugar?
- ❖ ¿Quiénes son tus mejores amigos?
- ❖ ¿Con quién no te gustaría jugar?
- ❖ ¿Con quién te gustaría salir o pasear?

También relacionado con preferencias, pero referido a acciones con objetos:

- ❖ ¿Cuál es tu juguete preferido?
- ❖ ¿A quién se lo regalarías?
- ❖ ¿Con quién te gustaría jugar y compartirlo?

Por lo general, las relaciones entre unos y otros se pueden revelar con la ayuda de la “selección en la acción”. Es decir, individualmente, se les va dando a cada niño tres objetos y se les pregunta cuál es el que más les gusta, cuál menos y cuál menos aún; después, se les propone repartirlos “en secreto” entre cada uno de los niños del grupo a quienes quiera regalarlos, colocándolos en las taquillas o estanterías personales de cada uno.

Incluso en estas pruebas, para garantizar que cada individuo reconozca plenamente a los miembros del grupo en el momento en que se recaba su opinión, se pueden situar fotografías de cada uno de los miembros del grupo, y se le pide que, además de su palabra, señale en las fotos a su selección en cuestión.

Por supuesto, los educadores pueden crear variantes que hagan entretenida la actividad, pero siempre manteniendo un principio básico: la libre elección de los niños, cuidando de no inducirlos respuesta alguna. Y, por supuesto, en la mayor privacidad y sin ningún tipo de injerencias por otros niños.

Resultan interesantes las experiencias en las escuelas de Reggio Emilia, en la zona norte de Italia, en las que cotidianamente los niños envían cartas, y obsequios a sus amigos preferidos. Esto, a las claras, es una variante de la técnica transformada en actividad cotidiana.

La distribución de los regalos puede servir para conocer cuáles son los niños que gozan de mayor popularidad dentro del grupo y cuáles no gozan de las simpatías de sus compañeros, también puede mostrar la reciprocidad de las elecciones, lo que permite hacer una suposición acerca de las relaciones amistosas que existen entre los niños.

Con los datos obtenidos en el sociograma, se elabora una tabla de doble entrada o matriz sociométrica. En ella se coloca en la columna vertical los nombres de los niños del grupo y en la línea horizontal, los nombres de los elegidos o seleccionados en dependencia de las preguntas que se le formularon.

## Ejemplo de la aplicación de la técnica sociométrica.

Se aplicó a un grupo de dieciséis niños de edades comprendidas entre cinco y seis años.

La pregunta que se les hizo fue: ¿Con quién te gustaría jugar? Previamente se les había explicado que debían elegir tres amigos, comenzando siempre por el más preferido.

Las respuestas se recogen y se vuelcan en la matriz de doble entrada como aparece en el cuadro siguiente.

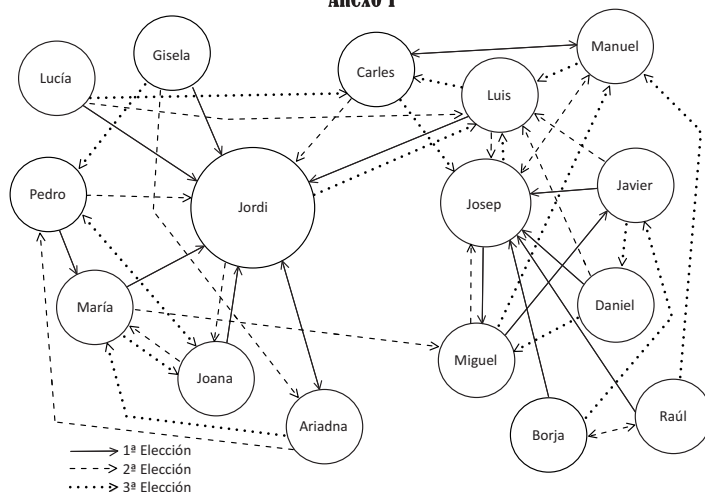
### GRUPO DE 5 A 6 AÑOS. MATRÍCULA: 16 NIÑOS

Nº	NOMBRE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	Manuel					3	2		1								
2	Javier				3	2	1										
3	Jordi									1			2	3			
4	Daniel					2	1	3									
5	Luis			1			2		3								
6	Josep	2				3		1									
7	Miguel	3	1				2										
8	Carles	1		2		3											
9	Ariadna			1										3			2
10	Lucía			1		2			3								
11	Gisela			1						2							3
12	Joana			1										2			3
13	María			1				2					3				
14	Borja		3				1									2	
15	Raúl	3					1								2		
16	Pedro			2									3	1			
	Totales	4	2	8	3	7	7	3	3	2			3	4	1	1	3

A continuación, este cuadro se lleva a un gráfico o esquema, en el que la leyenda que se elija (como puedan ser tres diferentes tipos de flechas en las que la primera elección tiene, por ejemplo, línea continua; la segunda línea discontinua, y la tercera línea punteada) explicará el tipo de interrelación y su clasificación. En este cuadro de selecciones, el líder se sitúa dentro de un círculo en el centro del plano, y a su alrededor los círculos correspondientes a los demás integrantes

del grupo, para darle una cierta organización visual al conjunto. Los aislados o rechazados, por supuesto se sitúan hacia los bordes externos, así como las pequeñas agrupaciones de los grupúsculos (piñas). Es cierto que es un trabajo laborioso, pero, una vez terminado, permite de un modo visual rápido dar una imagen clarísima del funcionamiento de las interrelaciones en el grupo.

### Anexo 1



(Ver más amplio al final de la publicación)

Este esquema gráfico brinda a los educadores una valiosa información que deben analizar casuísticamente, análisis que estará respaldado por las observaciones que hayan realizado, así como cualquier otra información obtenida con la aplicación de otras técnicas.

En el cuadro superior se observa que Jordi ha sido elegido ocho veces; de ellas, seis como primera selección, lo cual lo hace la estrella principal del grupo, aunque haya otro niño, Josep, con cuatro selecciones iniciales, y otras tres más para completar siete selecciones que tiene. Es significativo que las dos “estrellas” no se eligen ni una vez entre sí, lo que puede ser indicio de posible rivalidad.

A su vez hay otro niño, Luis, que tiene un alto número de selecciones, seis, pero nunca es elegido en primer término, lo cual lo hace posiblemente una “eminencia gris”. Estas eminencias grises suelen acercarse a la estrella para influenciar sobre ella.

Hay dos niñas, Lucía y Gisela, que no son seleccionadas por ningún otro niño, lo cual las aísla del grupo, que aparentemente no las toman en cuenta. Lucía y Gisela ni siquiera se eligen entre sí, lo que habla de su mayor aislamiento. También hay dos niños, Borja y Raúl, que no son elegidos tampoco por ningún otro compañero, pero, que, sin embargo, se eligen entre sí, lo cual indica que conformen una “isla”, funcionando aislados del grupo.

El análisis puede todavía extenderse mucho más, en dependencia de los cruces y coincidencias (de similitudes) que se den en el cuadro de las selecciones.

Tanto el cuadro esquema de elecciones como el gráfico brindan a los educadores una valiosa información que se debe analizar casuísticamente, análisis que estará respaldado por las observaciones que haya realizado, así como cualquier otra información obtenida con la aplicación de otras técnicas, como ya se ha mencionado anteriormente.

La aplicación de esta prueba no debe alterar la actividad y condiciones del grupo, los niños no deben sentirse evaluados cuando esta se vaya a realizar. Las preguntas deben formularse en un ambiente de naturalidad, estimulándolos a que hagan “pequeñas confidencias” como parte de los juegos.

Cualquiera de las técnicas valoradas no aporta una información absoluta, en todos los casos se plantea la necesidad de complementarse entre sí y con otras, de tal forma que se ganen elementos para lograr una evaluación que logre no solo caracterizar el nivel de desarrollo alcanzado por niños en un momento determinado, sino que ofrezca orientaciones, sugerencias de cómo proceder en un futuro inmediato.

Es imprescindible que los educadores, al igual que realizan sistemáticamente la valoración del desarrollo de todos los niños de su grupo, realicen el análisis del sistema de interrelaciones de los niños, pues este les permitirá detectar particularidades y diferencias con las que han de trabajar para encaminar el trabajo pedagógico y la acción educativa que requiere cada uno en particular. Asimismo, deben realizar la evaluación de cómo se mueve el sistema de relaciones internas en su grupo de niños, y deben plantearse la realización de acciones que estimen pertinente para solucionar los problemas detectados.

Por ejemplo, en el caso de Lucía o Gisela, se podría seleccionar a la niña en cuestión para que preste su ayuda en el desarrollo de alguna

actividad con el grupo. Ello puede ayudar a que los niños las destaquen y empiecen a relacionarse con ellas.

De igual modo, conociendo a sus “estrellas”, e incluso a la “eminencia gris”, podrán correlacionar su condición en el grupo con las particularidades de su medio familiar, y detectar las posibilidades futuras de cómo será el comportamiento de tales niños en la escuela, si alguno de ellos, además se detecta que pertenecen a una familia disfuncional. Esto les servirá para empezar a trabajar en el grupo con esos niños, y coordinar al final del curso con los maestros de primaria que han de tener a dichos niños en su futura escuela, para que estos, desde la etapa previa a su ingreso en primaria, estén alertas (y consecuentemente realicen las acciones que estimen pertinentes) para atenderlos de modo casuístico y lograr que no se conviertan en acosadores de los otros niños del grupo.

### 5.3 INTERPRETACIÓN DEL SOCIOGRAMA INFANTIL

Los procedimientos aplicados para determinar el sistema de interrelaciones dentro del grupo infantil constituyen la metodología usualmente establecida para su realización, la cual, como se ha indicado, se plasma en una tabla y un esquema gráfico de interrelaciones que constituyen la base para proceder a su aspecto más importante: la interpretación de dichos resultados para realizar las acciones educativas pertinentes que se desprendan de tal análisis, acciones dirigidas a la solución de las posibles problemáticas que puedan haberse detectado. O incluso, al reforzamiento de aquellos aspectos positivos de tales interrelaciones.

En pocas palabras: el objetivo fundamental de la aplicación de esta técnica es la interpretación del sistema de interrelaciones del sociograma infantil.

Esto tiene muchísima importancia cuando se trata de actuar sobre el sistema de relaciones existentes entre los niños del grupo infantil y sobre las acciones educativas pertinentes que se puedan ejercer para lograr el mejor desenvolvimiento del grupo y de la interacción entre todos sus integrantes.

Desde este punto de vista, la interpretación del sociograma infantil pertenece al primer nivel de atención primaria, pero si existen

conflictos en el grupo (que a veces, incluso, los maestros desconocen), estos pueden fácilmente conducir a la realización de acciones de prevención secundaria en aquellos niños que, por sus dificultades en el grupo, requieran de un tratamiento individual mucho más directo, como sucede, por ejemplo, en algunos casos de los niños aislados, que pueden fácilmente derivar a un cuadro de timidez, lo que ya constituye una alteración de la conducta.

De igual modo puede darse el caso de niños rechazados por el grupo, y no solamente aislados, lo que puede conducir a alteraciones de conducta más severas, como puede ser la inadaptación neurótica, por nombrar un ejemplo.

De ahí que la interpretación del sociograma infantil sea tan importante para fijar los objetivos del trabajo educativo y la organización de la vida de los niños de cinco a seis años en el grupo infantil, que como se ha indicado con anterioridad, es un colectivo, y no una simple agrupación de niños preescolares.

Desde este punto de vista, y con los datos y el Anexo 1 que muestra el cuadro de interrelaciones del grupo de modo visual (lo cual facilita la posibilidad de realizar este análisis), se procede a su interpretación cualitativa.

En este Anexo 1 en que aparece plasmado dicho sistema de interrelaciones del grupo de 5-6 años objeto de estudio, se observa que hay un niño, Jordi, que ha sido elegido ocho veces; de ellas, seis como primera selección, lo cual lo hace la estrella principal del grupo, aunque haya otro niño, Josep, con cuatro selecciones iniciales, y otras tres más secundarias, para completar siete selecciones, que le va a la zaga. Ello significa que hay dos niños que ejercen una influencia importante sobre el grupo, y que el adulto puede “utilizar” para conseguir aquello que considere oportuno para el grupo en su totalidad.

Sin embargo, es significativo que las dos “estrellas” no se eligen ni una vez entre sí, lo que puede ser indicio de una posible rivalidad. Un educador avezado e inteligente, tratará entonces de lograr relacionar positivamente a ambos niños, haciéndolos partícipes, por ejemplo, de una misma tarea, como puede ser, en un juego de roles que ambos formen un dúo para realizar determinadas acciones lúdicas (por ejemplo, dos médicos en el juego del hospital, que ven a los mismos “pacientes”, pero cada uno en su especialidad). De este modo, los dos



“líderes” aprenden a interrelacionarse de modo positivo y sin rivalidad (que, por supuesto, el educador inducirá a través de los roles las acciones que considere pertinentes para el grupo en su totalidad).

A su vez hay otro niño, Luis, que tiene un alto número de selecciones (6), pero nunca es elegido en primer término, lo cual lo hace posiblemente una “eminencia gris”. Estas eminencias grises suelen acercarse a la estrella para influenciar sobre ella. La tarea del docente será integrar a este niño junto con los líderes, para lo cual puede utilizar muchas vías. Por ejemplo, en el caso del juego anterior, ser el “enfermero o camillero” que atiende al paciente de los dos “médicos”.

Es decir, lograr, mediante acciones de tipo lúdico o educativo, la interrelación más efectiva entre aquellos que de una forma u otra “dirigen” a su grupo de iguales.

Es interesante que Jordi elija mayoritariamente a niñas, mientras que Josep solo elige a niños. De igual modo, el docente ha de procurar mediante acciones de juego que estos niños ayuden a sus iguales del sexo opuesto. Todo ello realizado de modo indirecto, sin obligarles a relacionarse, sino de modo sutil y en acciones propias del proceso educativo.

Siguiendo en la interpretación del sociograma, se observa que hay dos niñas, Lucía y Gisela, que no son seleccionadas por ningún otro niño o niña, lo cual las aísla del grupo, que aparentemente no las toman en cuenta. Lucía y Gisela ni siquiera se eligen entre sí, lo que es muestra de su mayor aislamiento.

En tal caso, el educador podrá seleccionar a la niña en cuestión, Lucía o Gisela (o ambas a la vez) para que lo ayuden en el desarrollo de alguna actividad con el grupo, como puede ser distribuir los materiales con los que se va a trabajar en las actividades. Esto puede ayudar a que los compañeros las destaquen y empiecen a relacionarse con ellas. De igual modo, durante la realización de los juegos de roles, el maestro podrá introducir las en los grupos que juegan mediante acciones lúdicas relacionadas con el contenido de dicho juego. Por ejemplo, en el mismo caso del hospital, hacer que cumplan el rol de “técnica de laboratorio” o “técnica de rayos-X”, y a la cual “el médico” o la “enfermera” pueden solicitar ayuda.

También hay dos niños, Borja y Raúl, que no son elegidos tampoco por ningún otro compañero, pero, que sin embargo, se eligen entre sí,

lo cual indica que conformen una “isla”, funcionando aislados del grupo. Con ellos puede realizarse la misma acción que con las niñas anteriores, incluso, intercambiándolos entre sí (por ejemplo, Lucía con Borja, y Raúl con Gisela), para hacerlos notar por todo el grupo e inducir a su interrelación con ellos.

El análisis puede todavía extenderse mucho más, dependiendo de los cruces y coincidencias (disimilitudes) que se den el cuadro de las selecciones.

Así, por ejemplo, se destaca que el resto de los niños son siempre elegidos por algún o algunos condiscípulos, y que a su vez estos eligen de acuerdo con sus preferencias o lazos de amistad, lo cual es habitual en cualquier grupo humano que no tenga un funcionamiento patológico.

Tanto el cuadro esquema de elecciones como el gráfico brindan a los maestros una valiosa información que se debe analizar casuísticamente, análisis que estará respaldado por las observaciones que hayan realizado, así como cualquier otra información obtenida con la aplicación de otras técnicas.

En el trabajo con los padres y madres, la interpretación del sociograma infantil constituye un elemento muy valioso para esa labor, pues se tiene a mano un elemento no subjetivo para apoyar los planteamientos que puedan hacerles los maestros, respecto a las particularidades y conducta del menor en el grupo, sobre todo cuando se trata de una familia supuestamente disfuncional.

La aplicación de esta prueba no debe alterar la actividad y condiciones del grupo, los niños no deben sentirse evaluados. De hecho, cuando esta se vaya a realizar, las preguntas deben formularse en un ambiente de naturalidad, estimulándolos a que hagan “pequeñas confidencias” como parte de los juegos.

Cualquiera de las técnicas valoradas no aporta una información absoluta, en todos los casos se plantea la necesidad de complementarse entre sí y con otras, de tal forma que se ganen elementos para lograr una evaluación que logre no solo caracterizar el nivel de desarrollo alcanzado por niños en un momento determinado, sino que ofrezca orientaciones, sugerencias de cómo proceder en un futuro inmediato.

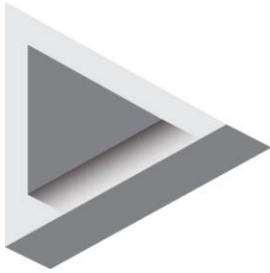
Es imprescindible que los maestros, al igual que realizan sistemáticamente la valoración del desarrollo de todos los alumnos de

su grupo, realicen el análisis del sistema de interrelaciones que se da entre los niños, pues esto les permitirá detectar particularidades y diferencias con las que han de trabajar para encaminar el trabajo pedagógico y la acción educativa que requiere cada uno en particular. Asimismo, deben realizar la evaluación de cómo se mueve el sistema de relaciones internas en su grupo infantil, con el fin de realizar las acciones que estimen pertinentes para solucionar los problemas detectados.

De igual modo, conociendo a sus “estrellas”, e incluso a la “eminencia gris”, podrán correlacionar su condición en el grupo con las particularidades de su medio familiar, y detectar las posibilidades futuras de cómo será el comportamiento de tales alumnos en la escuela, si alguno de ellos, además se detecta que pertenecen a una familia disfuncional.

Esto les servirá para empezar a trabajar en el grupo con esos niños en particular, y coordinar al final del curso con los maestros de primaria que han de tenerlos en su futura escuela, para que estos, desde la etapa de adaptación estén alertas (y consecuentemente realicen las acciones que estimen pertinentes) para atenderlos de modo casuístico y lograr que no se conviertan en acosadores de los otros niños del grupo escolar.

La interpretación cualitativa del sociograma infantil permite explorar múltiples líneas de actuación, y de ese modo facilitar la labor educativa de los docentes de educación infantil sobre una base objetiva de cómo es la dinámica general del comportamiento social de su grupo, y de cada uno de sus alumnos en particular.



# Conclusiones

Aunque a través de las distintas partes del estudio se han ido estableciendo conclusiones diversas, no está de más hacer algunas reflexiones finales que sirvan para reforzar lo anteriormente planteado, en un tema que suscita hoy día tanta preocupación en los sistemas educativos: la presencia del *bullying* en etapas más tempranas del desarrollo infantil.

Los datos comprobados por las investigaciones y contrastados con los de distintos investigadores y estudiosos del tema, nos muestran, como una constante generalizada, la incidencia del acoso escolar desde los años primeros de la educación primaria, y ya no solo como una problemática que era característica de los adolescentes y la enseñanza media. En esto han incidido numerosos factores, tales como el tipo de organización escolar, la estructura del proceso educativo, la propia distribución de áreas y espacios en los centros escolares, entre otros, a los que se añaden, en la actualidad, el impetuoso desarrollo de los medios informáticos y las redes sociales, que han determinado el surgimiento de variantes tales como el ciberacoso y el *sexting*, que han hecho más compleja y difícil esta problemática.

Esta significativa presencia del *bullying* desde las etapas primeras de la enseñanza primaria condujo consecuentemente a plantear hasta dónde este fenómeno del acoso podría manifestarse, y si de ser posible o no, cuáles podrían ser los factores que incidieran en un sentido u otro. Pensamos que en las diversas partes de este material se da respuesta a esa interrogante, lo cual está avalado por años de investigación de unos cuantos estudiosos del problema, si bien en este análisis final



pretendemos reforzar algunas conclusiones ya señaladas con anterioridad.

En la mayoría de las investigaciones realizadas sobre el tema en la etapa primaria, se coincide en destacar que las particularidades de la organización de la vida de los alumnos, las características del proceso docente educativo, y la propia estructura material de la escuela, con sus extensas áreas generalmente sin control adulto, eran factores que actuaban para el surgimiento del *bullying* en las escuelas, entre otros aspectos también importantes.

Al contrastar estas particularidades de la escuela con la de los centros infantiles, se comprobó que estos últimos (por supuesto en aquellos centros infantiles con un buen funcionamiento), tenían condiciones diferentes en los tres aspectos señalados en el párrafo anterior, que actuaban como elementos o componentes que no facilitaban el surgimiento de algún tipo de acoso, si bien tampoco podía afirmarse que no tuvieran relación alguna con la incidencia de este problema.

Esto llevó a profundizar en algunas investigaciones, y permitió llegar a algunos planteamientos interesantes. El primero, y muy importante, es que el *bullying* se gesta y condiciona en el grupo mayor de la educación infantil, pero que no se manifiesta debido a particularidades de la organización de la vida de los niños, las particularidades del proceso docente educativo, y la propia estructura de los centros infantiles, factores que, en su conjunto, actúan de modo preventivo para la manifestación del fenómeno del acoso escolar como tal.

El hecho de que no se manifieste, pero se condicione, permite a su vez el análisis de las variables que inciden en el problema, algunas de las cuales tienen una incidencia significativa.

La contrastación y seguimiento de un sistema escolar a otro, en algunas variables significativas como fueron las particularidades del desarrollo de los niños de infantil, el estudio de las familias, las condiciones y funcionamiento del colectivo infantil, las condiciones de la preparación para la continuidad escolar, las características y condiciones del proceso educativo, entre otras, permitió entonces evaluar su significación, su interrelación y dependencia, así como su incidencia en el objeto estudiado.

Así, por su desarrollo mental y físico, los niños de cinco a seis años son psíquicamente capaces de asumir tareas y responsabilidades complejas en los que no solamente el juego ocupa su tiempo fundamental.

En el año final de la etapa de educación infantil surgen las actitudes, conductas y comportamientos que serán luego dominantes en la etapa escolar.

El análisis conjunto de todo lo planteado anteriormente, unido al estudio de otras variantes intervinientes, permitió alcanzar un planteamiento básico y fundamental: **el bullying no se manifiesta en el último curso de infantil, pero decididamente se gesta y condiciona en él, cuando determinadas variables se integran entre sí.**

Una de estas variables, quizás la más significativa, es la presencia de una familia disfuncional, en aquellos niños que posteriormente se convirtieron en acosadores.

Por otra parte, el hecho de que estos niños, pertenecientes a una familia disfuncional, fueran además una “estrella” dentro del sistema de relaciones del grupo infantil, tenía dos implicaciones significativas: si era una estrella negativa, es decir, seleccionado en el grupo no por sus relaciones positivas con sus iguales, sino por el temor de sus compañeros, las investigaciones comprobaron que, en un porcentaje altamente significativo de los casos, los niños se convertían en un acosadores en la primaria, y muchas veces en el líder acosador.

Por otra parte, si eran seleccionados como estrella positiva, es decir, los niños los elegían por su conducta apropiada, pero claro, procedía de una familia disfuncional, era posible que se volvieran un acosador, pero no fue un resultado estadísticamente significativo pues, por lo general, tenía dificultades en su propia conducta personal, lo que suele llamarse en la jerga educativa un niño o niña “con problemas”. Lo cual podía determinar, incluso, que fuera parte de los acosados en su vida escolar posterior.

Estos dos resultados alertan sobre el impacto que tiene la familia disfuncional en la conducta actual y futura de los niños, y la convierte en una variable principal a la cual hay que prestarle una atención particular por parte del personal técnico y educativo del grupo infantil.

Por el contrario, los niños procedentes de una familia funcional, por lo general no era estadísticamente significativo que se convirtieran en acosadores o integrantes del grupo de acosadores, lo cual refuerza el criterio de la significación negativa de la familia disfuncional. Sin embargo, estos niños podían ser susceptibles de ser víctimas del acoso, si ciertas condiciones en el desarrollo de su personalidad se manifestaban, como podían ser la timidez, el apocamiento, el aislamiento, etc.

Las demás clasificaciones en el sistema de relaciones dentro del colectivo infantil: islas, aislados, rechazados, podían o no formar parte de un grupo u otro (acosados-acosadores), en dependencia de esta variable negativa principal (la pertenencia a una familia disfuncional) o su contrapartida, la familia funcional.

Por supuesto, aunque una familia funcional crea condiciones favorables para el sano desarrollo general de los niños en su tránsito a la escuela primaria, esto no quiere decir que estos niños sean “inmunes” a esta posibilidad, pues ello depende mucho también de cómo se desenvuelve el grupo escolar, de la cohesión del grupo, de la calidad y buen desempeño de los maestros, entre otras condiciones. Es por ello por lo que la educación de padres en la etapa escolar asume un papel significativo en la continuidad de la escuela.

Todos estos resultados nos llevan a la consideración final de que el *bullying* depende de factores en el proceso educativo escolar que pueden ser atendidos, analizados, valorados, y modificados si fuera necesario, y que a lo largo de este material se han ido señalando.

Con arreglo a lo anterior, corresponde ahora actuar de modo consecuente. Tras realizar el sociograma del grupo, actuar sobre cada niño y niña en función de los resultados que este desprende.

# ANEXO 1

