



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco

**“RELACIÓN ENTRE CLIMA SOCIAL DEL AULA Y EL
MALTRATO ENTRE COMPAÑEROS EN EDUCACION
PREESCOLAR”**

T E S I S

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

PRESENTAN

HERRERA LÓPEZ ANGELICA

HUERTA TOME MARIA DE LOS ANGELES

ASESORA

DRA. CLAUDIA LÓPEZ BECERRA



OCTUBRE

2010

AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIAS

A mis padres por todo su apoyo, por siempre animarme y confiar en mí, los quiero...

A mi tío Dani gracias por tus consejos, por motivarme... por ser un gran amigo...

A mis hermanos, a mi familia, a mis abuelos...

A ti Por estar siempre presente escuchándome, apoyándome, compartiendo las tristezas, enojos, frustraciones, sonrisas... gracias y a seguir soñando ☺...

A todos mis amig@s por acompañarme en este proceso, ayudarme y dejarme compartir grandes experiencias con ustedes...

Por supuesto, Angelica gracias por compartir este camino de trabajo y esfuerzo...

Gracias a la maestra Claudia por su apoyo, paciencia, consejos y sobre todo por contagiar esa pasión y compromiso por su trabajo...

Agradezco a los sinodales que con sus sugerencias enriquecieron nuestro trabajo...

"Un sueño que sueñas solo es sólo un sueño, un sueño que sueñas con alguien es una realidad..."

ANGELES

AGRADECIMIENTO

Hoy soy una mujer feliz por concluir este proyecto que ha formado parte de mi vida y doy gracias en primer lugar a Dios por estar a mi lado, en esos momentos de angustia, cansancio, tristeza y sobre todo alegría, agradezco a esta vida hermosa por brindarme tantas oportunidades una de ellas amar, disfrutar, admirar y sentir lo que forma y ha formado parte de ella.

Es increíble voltear atrás y darme cuenta, que fue largo el camino pero al final hemos llegado a la meta y digo hemos llegado, ya que también debo agradecer a mi padre Sergio por sus bendiciones, a mi Mami Yolanda que nunca perdió la fe en mí y apoyó cada uno de mis pasos, a mis hermanos Azucena, Adan, Diego, cuñado José a ti sobri Sebastián, quienes motivaron y fortalecieron cada evolución académica.

A mis amigas: Lore, Lupe, Isa, Erika, Vere, Julia, Rubí, Blanca y a las que no están aquí pero estuvieron a mi lado e hicieron, mi estancia en la UPN de los más agradable así como a mis profesores, por los conocimientos compartidos.

A peque mi compañera de esta Tesis y amiga con la que compartí el inicio del proyecto y este gran final, gracias Ángeles por tu compromiso y comprensión.

Gracias a mi asesora Claudia López Becerra demostró ser una gran profesora y amiga gracias prof. me hizo sentir, que en la vida existen personas con profesionalismo, entrega y dedicación, para realizar las cosas como usted, la admiro.

Agradezco a mi dulce Santi por impulsarme con la fuerza de su amor, para seguir adelante a pesar de las dificultades experimentadas, eres motivo de mis alegrías e instantes mágicos, gracias cariño.

Y a los no, mencionados gracias por todo, ya es el final y tan cierto que...

“La posibilidad de realizar un sueño es lo que hace que la vida sea interesante.”

Paulo Coelho

DEDICATORIA

Esta tesis la dedico con todo mi corazón y alma a mi padre, el hombre que extraño, que tanta falta me hace, sé que la vida nos pone pruebas muy difíciles y que tenemos la capacidad de enfrentarlas, hoy me ha tocado enfrentar a mí. Papá sé que no estarás aquí en persona para compartir mi logro, pero en el fondo sé que tu corazón y tu mente me acompaña cada día.

Con todo mi cariño para ti papá de tu hija La Flaca, al final si se pudo.

Nos volveremos a ver y leerás estas líneas.

Papá deseo que no se nos haga tarde, aunque sino coincidimos, quiero decirte que me haces falta, que en mis pensamientos siempre te llevaré y espero que algún día a te sientas orgulloso de mí, como yo de ti, al saber que eres mi padre.

ANGELICA

Índice

	Págs.
Resumen	I
Introducción	1
Planteamiento del problema	4
Justificación	6

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. CLIMA SOCIAL DEL AULA

1.1 Clima escolar.....	9
1.2Cima social del aula	14
1.3 Dimensiones del clima escolar y el aula.....	18
1.4 Elementos clave de un clima facilitador del aprendizaje	21

CAPÍTULO II. DESARROLLO DEL NIÑO PREESCOLAR

2.1 Educación Preescolar	26
2.2 Función Básica de la Educación Preescolar	29
2.3Organización a partir de competencias	30
2.4 Propósitos fundamentales de la educación preescolar	32
2.5 Desarrollo del niño preescolar.....	35
2.5.1 Lenguaje y comunicación	35
2.5.2 Psicomotricidad	37
2.5.3 Emocional.....	38
2.5.4 Social.....	41
2.5.5 Socio-emocional.....	43

CAPÍTULO III. MALTRATO ENTRE COMPAÑEROS

3.1 Antecedentes	45
3.2 Violencia escolar	47
3.3 Causas de violencia escolar	48
3.4 Agentes exógenos.....	49
3.4.1 Contexto social.....	49

3.4.2 Medios de comunicación	49
3.4.3 La familia	50
3.5 Agentes endógenos	51
3.5.1 Escuela.....	51
3.5.2 Relaciones interpersonales	51
3.5.3 Relación profesor-profesor	52
3.6 Intimidación entre compañeros	52
3.7 Clasificación de los roles en la intimidación. Un enfoque Diádico	54
3.8 Clasificación de los roles en la intimidación. Un enfoque de grupo	55
3.9 La dinámica Bullying	57
3.10 El perfil psicológico de los protagonistas del Bullying	58
3.11 Tipos de agresión que participan en la intimidación	60
3.12 Perspectivas teóricas de la intimidación.....	61
3.12.1 Teoría social del procesamiento de la información	61
3.12.2 Teoría del Marco de la mente.....	63
3.13 Maltrato entre compañeros en preescolar	65

CAPÍTULO IV. MÉTODO

4.1 Pregunta de investigación	72
4.2 Objetivo general	72
4.3 Objetivos específicos	72
4.4 Tipo de investigación.....	72
4.5 Diseño de investigación.....	73
4.6 Variables	73
4.7 Definición conceptual de las variables	74
4.8 Hipótesis.....	74
4.9 Sujetos y muestreo.....	75
4.10 Escenario	75
4.11 Instrumentos.....	76
4.12 Procedimiento	82

CAPÍTULO V. RESULTADOS

5.1 Análisis Descriptivo	83
5.2 Correlación entre clima social del aula y maltrato entre compañeros	85
DISCUSIÓN	92
CONCLUSIONES	95
Alcances, limitaciones y sugerencias	99
Referencias	102
ANEXOS	111
ANEXO 1. Cuestionario clima social del aula: 1ra. Versión	112
ANEXO 2. Cuestionario clima social del aula: versión final.....	113
ANEXO 3. Instrumento clima social del aula	114
ANEXO 4. Instrumento Maltrato entre compañeros	115

RESUMEN

El presente proyecto de investigación contiene el análisis de la relación entre el clima social del aula y el maltrato entre compañeros en educación preescolar, este tema es considerado de gran importancia ya que es en la escuela donde los niños inician el desarrollo de sus habilidades para relacionarse y el salón de clases puede convertirse en un espacio adecuado para potencializar o inhibir estas habilidades.

Se ha considerado que un buen clima social del aula puede favorecer el bienestar personal y la aceptación de los demás en la convivencia diaria (Trianes, 2000).

Analizando lo anterior, surge la siguiente pregunta:

¿Existirá relación entre el clima social del aula y el maltrato entre compañeros en educación preescolar?

Después de la evaluación del maltrato entre compañeros y clima social del aula los resultados indican que si hay presencia de diferentes tipos de maltrato entre compañeros en este nivel educativo y que hay una relación significativa entre los factores que conforman estas variables; de tal manera que cuando no hay una buena relación de los niños con su maestra y entre ellos, más se dará el de hablar mal de los compañeros y/o difundir ideas de dejarle de hablar a otros niños, existiendo una comunicación deficiente y poca confianza en el salón de clases.

A partir de los resultados obtenidos se hace innegable la necesidad de realizar intervenciones desde nivel preescolar, para que la agresión no se vea como algo cotidiano y normal, de tal manera que la escuela sea un espacio que favorezca su desarrollo personal, social y académico.

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de investigación se centra en una de las inquietudes que preocupa a nivel mundial y que se vive de manera directa o indirecta en sus diversos niveles y espacios educativos, es decir la violencia escolar dentro del aula y en este caso en niños preescolares.

Entonces podemos decir que la violencia circula en nuestro entorno de tal manera que sin darse cuenta los niños intervienen en la dinámica bullying ya sea como agresor, testigo o víctima, todo esto dentro de un clima carente de respeto, límites o comunicación inadecuada, lo que pudiese deteriorar las relaciones y convivencia en el aula, en estos inicios de vida académica (Cava, Musitu, 2002). Ahora daremos un breve panorama teórico de lo que sustenta esta tesis.

En principio el clima de aula es un término acuñado por Moos (1974) que describe las principales características de la atmósfera, el espíritu o el ambiente del entorno aprendizaje en el que los estudiantes pueden adquirir (o no adquirir) los conocimientos, habilidades y actitudes consideradas pertinentes para su educación y desarrollo social. Aunque no hay consenso preciso sobre lo que constituye un clima de aula positivo, sus características incluyen lo que puede denominarse "un buen ambiente" en el que los estudiantes se sienten apoyados y respetados personalmente por los profesores y disfrutan de relaciones positivas con otros en la clase. Además, de ser un clima estimulante, orientado a tareas y ordenado. La calidad del clima de aula es determinada en gran parte por las contribuciones hechas por el profesor y también el perfil de los estudiantes que asisten a la clase. Este se encuentra constituido según Moss (1974) por cuatro dimensiones: estilo docente, elementos organizativos, currículo y relaciones interpersonales.

En este sentido la educación preescolar es la primera experiencia escolar del niño que puede favorecer de manera importante el desarrollo de sus

capacidades personales. Esta capacidad para sortear obstáculos puede ser fundamental para prevenir el riesgo del fracaso escolar y social (SEP, 2004). Por lo cual el aula al ser el espacio donde se desenvuelve, debe ser armonioso, proporcionar las herramientas que le permitan una formación integral, evitando un contexto hostil y en el peor de los casos violento (Secretaría de Educación del Distrito Federal SEDF, 2009).

Es fundamental saber que el maltrato entre compañeros es un fenómeno muy antiguo y que aún cuando muchos están familiarizados con el tema, éste ha sido objeto de estudio desde principios de los años 70 por Dan Olweus, el cual concentró sus investigaciones en la victimización. Se han estudiado diversas causas que generan y/o desencadenan la violencia escolar, se encuentran los agentes exógenos como la educación familiar, los medios de comunicación los cuales están lejos de control dentro del contexto escolar y que pueden influir en gran parte sobre el desarrollo de la personalidad de los pequeños; por otro lado los agentes endógenos o de contacto directo es decir las relaciones interpersonales, tanto con iguales, profesor-alumno o bien el clima escolar.

La dinámica bullying es definida como: una situación social en la que uno o varios escolares toman como objeto de su actuación injustamente agresiva a otro/a compañero/a y lo someten, por tiempo prolongado a agresiones físicas, burlas, hostigamiento, amenaza, aislamiento social o exclusión social aprovechándose de su inseguridad, miedo o dificultades personales para pedir ayuda o defenderse (Ortega y Mora-Merchán, 2008). Dentro de la que participan tres actores: el agresor quien puede actuar sólo y/o en grupo, la víctima que con frecuencia se encuentra aislada y los compañeros observadores quienes frecuentemente pueden observar sin intervenir o bien añadirse a las agresiones.

La agresión pueden ser de diferentes tipos como la física directa que implican comportamientos tales como pegar y empujar, las verbales directas incluyen insultos y amenazas. La indirecta que incluyen comportamientos como la propagación de rumores y la narración de chismes.

Para explicar este fenómeno han surgido diferentes enfoques como el diádico y de grupo. El primero sólo toma en cuenta al agresor y la víctima, mientras que el segundo explica que no sólo participan dos actores, sino que las personas que observan también forman parte del fenómeno bullying.

Como podemos observar este tema es de gran complejidad y se ha convertido en un fenómeno social que ha permeado diversas esferas, en particular el ámbito escolar desde etapas muy tempranas y es donde se centra nuestro interés.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las investigaciones sobre la violencia escolar a nivel nacional han sido pocas, sin embargo han ido aumentando, sobre todo en lo que respecta al acoso entre escolares o bullying, el tema parece estar de moda, aunque siempre ha existido en los salones de clases, se ha ido aceptando como una forma normal de convivencia. Haciendo a un lado el valor del clima del aula como factor educativo de influencia para modificar esta conducta, sobre todo desde los inicios de la vida escolar del niño.

En general se ha centrado la temática a nivel primaria y secundaria, dejando de lado el nivel preescolar, ya que es más difícil acceder a la información con niños pequeños, debido a situaciones vinculadas con el desarrollo -como que a esta edad los niños y niñas no han desarrollado completamente habilidades lecto-escritoras o matemáticas, y a que se encuentran en un proceso de interiorización de conceptos espacio-temporales- el estudio del bullying se dificulta. No obstante diversos estudios han mostrado que a este nivel se presenta el fenómeno de maltrato entre compañeros. Como el realizado en Inglaterra, Monks (en Ortega y Monks, 2005) reporta la presencia de un 25% de agresores, 22% de víctimas, 27% de defensores, y 34% de espectadores.

También a nivel nacional, recientemente se hizo un estudio exploratorio realizado conjuntamente por el Gobierno del Distrito Federal y la Universidad Intercontinental en 2008 y 2009 a 2 mil 930 niños, niñas y jóvenes de 16 Cendis, 14 primarias y 15 secundarias, además de 541 adultos miembros de la comunidad escolar. Las cifras son alarmantes, donde desde nivel preescolar la cifra llega a 36 por ciento de niños que expresan estar viviendo, observando y/o ejerciendo violencia hacia y por parte de sus compañeros de escuela.

Existen resultados de investigaciones que muestran la correlación entre el clima escolar del aula y la intimidación por ejemplo, Yoneyama y Rigby (2006) encontró que los estudiantes que participan en el bullying como agresores o víctimas encontraron el clima escolar de clase menos positivo que los demás.

Con base en lo expuesto resulta de gran importancia conocer como se presenta el maltrato entre compañeros en niños de preescolar y si ¿Existirá relación entre el clima social del aula y el maltrato entre compañeros en niños de educación preescolar?, ya que al conocer el comportamiento de estas variables y su posible relación permitirá hacer intervenciones efectivas que prevengan el maltrato y mejoren el clima escolar en su conjunto.

Como objetivos de la investigación se pretende:

- Analizar si existe relación entre el clima y el maltrato entre compañeros en niños de educación preescolar.
- Evaluar el maltrato entre compañeros.
- Evaluar el clima social del aula.
- Adaptar el instrumento de clima social del INEE a nivel preescolar.

JUSTIFICACIÓN

La violencia entre escolares y el acoso es un problema grave y se ha convertido en algo cotidiano tanto para el sistema escolar como para la sociedad en general (Trianes, 2000).

Es así como lo muestra el Estudio Mundial sobre Violencia contra los Niños del Secretario General de las Naciones Unidas, que fue publicado en Octubre del 2006, el cual muestra que en México como en toda América Latina y el Caribe, la violencia traspasa fronteras culturales, diferencias de clase, educación, origen étnico o edad. El alto nivel de violencia en la región está relacionado con la combinación de las extremas desigualdades económicas y sociales en la cultura “machista” que prevalece. Gran parte de esta violencia permanece escondida y en ocasiones, es incluso aprobada socialmente y traspasada a las instituciones educativas

El estudio pionero realizado por Olweus. (1993) a escala nacional en Noruega, concluye que la violencia entre escolares afecta directamente al 15% de los alumnos de primaria y secundaria. En contra de lo que suele creerse, las agresiones se producen con mucha mayor frecuencia dentro de la escuela, que en el camino entre dicho contexto y el familiar.

Podemos entender que la violencia escolar se ha transformado día con día en un problema mundial, después de dar un recorrido de lo que reflejan no solo diversos autores, sino también los distintos países como, España, Irak, Francia, Inglaterra de donde procede diversidad de información rescatada acerca de esta problemática social que pareciera no estar presente. Distintas investigaciones muestran que, aproximadamente, un 15% de los alumnos han sido intimidados o agredidos alguna vez o han presenciado alguna situación de conflicto (Debardieux y Blaya, 2001; Smith et al., 1999), siendo mayor el porcentaje de víctimas y agresores entre el género masculino.

Se ha descrito que las principales consecuencias del fenómeno de maltrato o intimidación se registran en altos grados de deserción escolar, aumento significativo en cuadros de depresión importante, adicciones y, en algunos casos ya registrados en nuestro país, con daños físicos irreversibles, así como suicidios (SEDF, 2009).

Por otro lado el ambiente o clima escolar, se ha convertido en la instancia básica de detección precoz de problemas psicológicos (emocionales o cognoscitivos) en los niños y sus familias, siendo de gran importancia los procesos de evaluación psicológica que se realizan en este contexto y con base en los cuales se toman decisiones que tienen impacto a largo plazo y afectan no sólo la adaptación académica del niño, sino su dinámica social y emocional en el salón de clases.

Esto se refleja en diversos estudios, donde se informa que los estudiantes tienen comportamientos y actitudes que dificultan las relaciones interpersonales en el aula, tanto con sus compañeros, como con los docentes (Colmenares, 2006).

La violencia entre pares se manifiesta de distintos modos de acuerdo con la edad del alumnado. En preescolar se traduce en pleitos infantiles, que pueden consistir en golpearse, forcejear, arrebatarse, insultar, poner apodos, excluir o no hablarse entre sí. En un estudio reciente sobre el aula de preescolar (Tomasini, 2008), se observó que los niños tienden a participar en enfrentamientos más abiertos y explícitos mientras que las niñas tienden más a solicitar la intervención docente para resolver los conflictos.

Olson (1992) encontró que los niños que iniciaron las interacciones agresivas entre iguales en el comienzo de preescolar posteriormente surgieron como los beneficiarios de los compañeros "agresión no provocada, es decir, se convirtieron en víctimas y activamente su propia agresión se convirtió en su mayoría de naturaleza reactiva. Además, a las

víctimas de agresión” se les dificulta la regulación de sus intensas emociones y estas se manifiestan en brotes incontrolados enojos que sirven para escalar el conflicto y prolongar interacciones agresivas (Perry et al., 1993), lo que podría contribuir a la estabilidad de la victimización entre iguales.

Todo esto que se da dentro de la institución escolar, tiene que ver directamente con las diversas formas en las que se relacionan los alumnos entre sí y con sus profesores y autoridades, lo cual nos lleva a analizar cómo es que el clima escolar da pauta para que se den este tipo de interacciones violentas al interior del salón de clases. La escuela no es lugar un amistoso ni acogedor para un niño que es objeto de burla y acoso. Un niño que está preocupado por lo que va a pasar con él o ella en la escuela tendrá dificultad para concentrarse, comienza a disgustar la etapa escolar, y puede evitar ir por completo. En un aula donde hay burlas e intimidación, se crea un clima que hace que sea difícil enseñar, e incluso más difícil aprender (Sprung, Froschl y Hinitz, 2005).

Al ser la escuela el contexto ideal para desarrollar y mantener conductas que regulen la convivencia escolar se requiere que esta proporcione un clima de seguridad, respeto y confianza, que transmita a los niños y al contexto en general un espacio educativo seguro, donde además de crear un apego hacia la escuela, se mejora el ambiente de enseñanza-aprendizaje, en este sentido en la etapa preescolar al conocer el tipo de interacciones que se dan y en consonancia con los propósitos de la educación inicial de nuestro país, se esperaría lograr el desarrollo de la identidad y de las relaciones interpersonales del niño dentro de un clima positivo. Como podemos ver este factor es de vital importancia para prevenir y trabajar sobre las conductas poco adaptativas al interior del aula.

CAPÍTULO I

Clima social del aula

1.1 Clima escolar

El aula puede considerarse como sistema social, ya que cada una posee características, dinámicas particulares y normas implícitas; de tal forma que sus integrantes (alumnos y profesores) van creando un tipo de funcionamiento propio y particular, debido a ello es importante hablar de:

Antes que nada se debe reseñar que este concepto ha sido difícil de delimitar y que en él no hay un alto consenso entre los diferentes expertos que trabajan este tema, por lo que es posible encontrar líneas de investigación que, desde perspectivas diferentes, asumen como dimensiones centrales del clima escolar algunos factores distintos de aquellos que aquí se presentan (Gonzales, 1991; Martin, 2002; Martin Glez y Torrejo, 2003).

Así pues el término clima, referido a las instituciones escolares, ha sido utilizado en la literatura especializada de diversas maneras; específicamente Cere (1993, en Cornejo y Redondo 2001) señala que:

“Es el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante a la vez de distintos procesos educativos (p. 3)”

También el clima ha sido descrito, desde el punto de vista ecológico, como la relación que se establece entre el entorno físico y material del centro y las características de las personas o grupos; así mismo se ha considerado para esta descripción el sistema social, esto es, las

interacciones y relaciones sociales.

A su vez el clima escolar se define como los sentimientos que los estudiantes y el personal tienen acerca del entorno escolar. Estos sentimientos pueden estar relacionados con los sentimientos de confort, la percepción sobre el apoyo de aprendizaje o enseñanza de medio ambiente, y la seguridad de las personas en la escuela. Lo que permite concluir que este tipo de sentimientos conduzcan a soluciones eficaces y eficientes de aprendizaje y enseñanza, así como comportamientos y actitudes positivas entre los estudiantes (Peterson & Skiba, 2001).

El clima es la calidad general del centro que emerge de las relaciones interpersonales percibidas y experimentadas por los miembros de la comunidad educativa. Se basa en la percepción colectiva sobre las relaciones interpersonales que se establecen en el centro y es un factor influyente en los comportamientos de los miembros de la comunidad educativa (Blaya, 2006).

En este contexto, el clima de la escuela se piensa para ofrecer posibles soluciones a problemas tales como la intimidación, los conflictos entre los estudiantes, el suicidio, y el ausentismo escolar. Estos efectos positivos provocan menos incidentes disciplinarios y mejor rendimiento académico (Haynes, Bennoss, y Ben-Avi, 1997).

Según Gairin Sallan (1999), las personas son las responsables de otorgar significado particular a estas características psicosociales, las cuales constituyen, a su vez, el contexto en el cual ocurren las relaciones interpersonales. Por ello, el clima social de una institución, es definido en función de la percepción que tienen los sujetos de las relaciones interpersonales tanto a nivel de aula como del centro.

En este sentido el concepto de cultura escolar está relacionado con el clima escolar ya que ambos describen el medio ambiente que afecta al comportamiento de los profesores y estudiantes. La cultura escolar son las creencias y actitudes compartidas que caracterizan la organización de todo el distrito y establecen los límites para sus unidades constitutivas.

El clima escolar caracteriza la organización de la escuela y aula. Se refiere a la "sensación" de una escuela y puede variar de escuela a escuela dentro del mismo distrito. Si bien cada escuela puede desarrollar un clima independientemente de la organización más grande, los cambios en la cultura escolar a nivel de distrito pueden afectar positivamente o negativamente el clima escolar. (Best Practice Briefs, 2004).

Hablando de la parte negativa, a veces la cultura de la escuela desarrolla los valores y creencias disfuncionales. Deal Peterson (1998) llaman a esta disfunción "cultura tóxica". En las "culturas tóxicas", las opiniones del personal y de los estudiantes es una fuente del problema. Se quejan a menudo, critican, desalientan y desmoralizan además ellos no comparten ideas o materiales. En estas culturas, el personal tiene miedo de ofrecer sugerencias o nuevas ideas por miedo a ser atacado o criticado. A si mismo dentro de esta cultura tienden a utilizar los castigos físicos y verbales para corregir el mal comportamiento de los estudiantes.

Para clarificar aún más la definición del clima escolar, Coronel y otros (1994), hacen la siguiente caracterización: (a) es un concepto globalizador, que alude al ambiente del centro; (b) es un concepto multidimensional, determinado por distintos elementos estructurales y funcionales de la organización; (c) las características del componente humano constituyen variables de especial relevancia; (d) tiene carácter relativamente permanente en el tiempo; (e) influye en el logro de distintos objetivos académicos y de desarrollo personal; (f) la percepción de las

personas constituye un indicador fundamental de la aproximación al estudio del clima.

Las instituciones educativas pueden considerarse organizaciones sociales, puesto que, como lo señala Gairín Sallan (1999) están conformadas por un grupo de personas que ejercen determinadas funciones ordenadas por fines, objetivos y propósitos, dirigidos hacia la búsqueda de la eficiencia y la racionalidad.

Al hablar de las organizaciones como sistemas sociales, incluidas las instituciones educativas, adquiere cada vez mayor relevancia el tema de la cultura organizacional, por cuanto, como lo señala Toro Álvarez (2001), “toda organización es texto y red de significaciones, lugar de expresión y circulación de sentidos y ámbito de contraste generacional, regional y profesional”.

Vinculado con la cultura de las organizaciones se encuentra el concepto de *clima*, definido por diferentes autores en el área de la gerencia y de la administración. Oliva Gil (1997) expresa, que el clima es la realidad fenomenológica de una organización, es decir, los fenómenos y hechos que en ella ocurren y la percepción colectiva de esa realidad; a su vez indica, que esto tiene una importancia trascendental por su repercusión en los procesos cognitivos de los miembros de la organización, en sus actitudes y en sus comportamientos.

Dos conceptos, propuestos por Toro Álvarez relacionados con el clima organizacional, son de interés para esta investigación, ellos son: *calidad de vida laboral* y *calidad de vida de relación*. El primero, alude a la existencia y vigencia de valores colectivos que facilitan la armonía social de las personas en la organización y es una función de dos indicadores: la satisfacción laboral y el clima organizacional.

El segundo concepto, *calidad de vida de relación*, es una función de dos variables: las relaciones interpersonales y los valores colectivos. La

primera, se refiere a la percepción que tienen las personas respecto al grado en que se ayudan y apoyan mutuamente y en que sus relaciones son respetuosas y consideradas; la segunda, es definida por el grado de cooperación, responsabilidad y respeto (Toro, 2001).

En todo caso, el estudio clima organizacional de las instituciones educativas y en especial del aula de clases, resulta interesante por cuanto diversas investigaciones, realizadas en diferentes contextos y con distintos instrumentos han demostrado que existe una relación directa y positiva entre éste y variables académicas como el rendimiento, la adquisición de habilidades cognitivas y el aprendizaje afectivo (Villa y Villar, 1992); aspectos por demás relevantes para la formación de la personalidad integral del individuo y para desarrollar las potencialidades que le permitirán desenvolverse y convivir adecuadamente en el aula, en la escuela y, en la sociedad.

El clima escolar refleja la recuperación física y psicológica de aspectos de la escuela que son más susceptibles a los cambios y que proporcionan las condiciones previas necesarias para la enseñanza y el aprendizaje tengan lugar. Entendido también como los sentimientos y actitudes expresadas por los estudiantes, los maestros, el personal y los padres, la sensación de estar bien en la escuela cada día.

Expertos en el tema, afirman que un buen clima no se asocia de manera exclusiva con la disciplina y la autoridad, sino que se concibe de una manera mucho más global, abarcando también las condiciones organizativas y culturales del aula y del centro. Así, por ejemplo, hoy, Tarter y Kottkamp (1991) caracterizan el clima escolar como la manera en que la escuela es vivida por la comunidad educativa. Freiberg (1999) entiende el centro escolar como un organismo vivo en el sentido cultural y organizativo, siendo el clima escolar el que refleja la salud de dicho organismo.

El clima escolar resulta ser un elemento significativo en discusiones académicas acerca de la mejora del rendimiento. También es mencionado en las discusiones de las posibles soluciones a problemas tales como la intimidación, los conflictos entre los estudiantes, el suicidio, y educación moral. (Best Practice Briefs, 2004).

Finalmente, es importante señalar que el estudio del clima social escolar puede centrarse en la institución y, en este caso, se puede hablar del clima del centro; pero también dicho estudio puede centrarse en los procesos que ocurren en microespacios al interior de las instituciones, como el aula de clases.

1.2 Clima social del aula

Los autores tradicionalmente se han centrado en el constructo clima de clase, concretándose en dos campos de estudio: clima académico y clima social de la clase. El primero se refiere al grado en que el entorno de aprendizaje estimula el esfuerzo y enfatiza la cooperación (Roeser y Eccles, 1998) y el segundo se suele definir como la calidad de las interacciones entre estudiantes –profesores y entre estudiantes-estudiantes (Emmons, Comer y Haynes, 1996), o también como la percepción por parte de alumnos y profesores de bienestar personal, sentimientos positivos de sentirse aceptado y ser valioso para los demás en la convivencia diaria (Trianes, 2000).

Uría (1998) define el clima del aula como las interacciones que se producen en el aula, las claves de relación que establecen constituyendo un estilo más o menos permanente.

Así entendido, el grupo clase, como conjunto de personas que comparten un proceso de desarrollo personal individual y social, es producto de la intersección de una serie de elementos. A través del análisis de estos componentes se da cabida a los agentes del proceso: los alumnos y profesores la interacción entre ellos y la estructura en la que están

insertos.

Son cuatro los elementos para la interpretación del clima del aula:

1. La organización del aula en cuanto a:

- ✓ La distribución de espacio y tiempo: disposición de mobiliarios y la estructuración temporal, los horarios de las materias etc., que se vincula directamente con la propuesta curricular y el estilo docente.
- ✓ El tratamiento de las normas: herramienta fundamental al servicio de la prevención de los conflictos de convivencia que surgen en el aula
- ✓ La ecología del aula: atiende tanto a aspectos físicos, estéticos, mantenimiento y supervisión del estado del aula, como a elementos de implicación y pertenencia, es decir, de apropiación del espacio del aula.
- ✓ La agrupación específica del alumnado y la estructura sobre la que se asienta. Es decir la distribución del alumnado en los grupos de referencia y las medidas de atención que se adoptan.

2. Programación de los contenidos y procedimientos: elementos vinculados especialmente al currículo. A partir de ahí debe realizarse el ajuste y adaptación a las necesidades del grupo de alumnos y a sus expectativas de aprendizaje, incluyendo propuestas metodológicas que favorezcan la motivación por aprender.

3. Las relaciones interpersonales: comprenden la calidad de la comunicación, las relaciones entre las diadas profesorado-alumnado y alumnado entre si y las relaciones del equipo docente que imparte clases en el grupo, así como las relaciones de ayuda,

valoración y respeto entre alumnos y entre profesor-grupo y viceversa.

4. El estilo docente, en donde interactúan, por una parte las cualidades y habilidades personales del profesor para afrontar el escenario del aula y su actitud ante los conflictos. Por otra, la gestión y manejo que muestre en los procesos de interacción cuando guía la actividad educativa, elementos ambos de influencia directa en los procesos de aprendizaje del alumnado.

DIMENSIONES DEL CLIMA EN EL AULA	
ESTILO DOCENTE	ELEMENTOS ORGANIZATIVOS
Estilo de afrontamiento de los conflictos del profesorado Trabajo en equipo del profesorado Gestión eficaz del aula	Organización del grupo y del aula Claridad y coherencia normativa
CURRÍCULO	RELACIONES INTERPERSONALES
Motivación por aprender Currículo ajustado a las necesidades del alumnado Propuestas metodológicas Atención a la diversidad	Amistad, ayuda mutua y satisfacción por el trabajo. Comunicación y ayuda del profesores al alumnado Relación entre pares Valoración y respeto Roles asumidos

Numerosos autores han propuesto diferentes clasificaciones para tipificar el clima escolar y del aula; sin embargo, todos los autores coinciden en

que tanto el clima escolar como el de aula se desarrollan entre dos extremos: uno favorable, que representa un clima abierto, participativo, ideal, coherente, en el cual existiría mayor posibilidad para la formación integral del educando desde el punto de vista académico, social y emocional, puesto que existirían más oportunidades para la convivencia armónica. El otro extremo sería desfavorable y estaría representado por el clima cerrado, autoritario, controlado y no coherente, donde imperan las relaciones de poder, de dominación y de control, porque no se estimulan los procesos interpersonales, ni la participación libre y democrática, por lo cual, se producen comportamientos individuales y sociales hostiles, que inciden negativamente en la convivencia y el aprendizaje (Cava- Musitu, 2002).

Así mismo la mejora del clima social se asocia a una disminución del riesgo de conductas agresivas y violentas que pueden impactar negativamente en la vida del aula o del centro escolar.

En cada aula existen un estilo y una calidad determinados en la comunicación, así como un tipo de funcionamiento más o menos adecuado. Comunicación y funcionamiento pueden entenderse como dos elementos que determinan el clima social del aula.

Con respecto al funcionamiento, cabe clarificar que éste hace referencia al tipo de regularidades que podemos observar en la forma de organizar las clases, en las normas que existen en el aula, la claridad con que son conocidas por todos los alumnos y el grado en que éstas se cumplen, así como también el nivel de cohesión o vinculación afectiva que profesores y alumnos perciben que existen en el aula. Si las normas son aceptadas y cumplidas por todos (además de consensuadas), existe participación e implicación de los alumnos y se percibe un adecuado vínculo afectivo (de comprensión y de ayuda), se considera que el funcionamiento del aula es adecuado, ya que favorece el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los alumnos y también su bienestar psicosocial.

Por el contrario este desarrollo no es favorecido en aquellas aulas con un funcionamiento deteriorado: donde las normas no son aceptadas ni cumplidas, en que existe un claro conflicto entre estudiantes, o entre estudiantes y profesores, y en las que ninguno de los implicados encuentra formas de solucionar la situación.

Cuando en un salón de clases, existe un proceso de comunicación adecuado, es decir, cuando existe apertura (posibilidad de que los alumnos expresen abiertamente sus preocupaciones, dificultades o inquietudes) y los posibles problemas de comunicación (malentendidos, amenazas acusaciones...) por parte de alumnos y/o profesores, esto no será tan grave, ya que el aula cuenta con un recurso para ir ajustándose a las variaciones que su funcionamiento atraviese. En el caso contrario, donde la comunicación es deficiente, las pequeñas dificultades, que además son inevitables, pueden deteriorar gravemente las relaciones y la convivencia en el aula.

Aunque los investigadores no se han puesto de acuerdo acerca de lo que es un clima positivo en el aula, este puede ser definido como un lugar constructivo, donde los estudiantes son apoyados de forma individual, respetados por los profesores, y donde se establecen relaciones positivas con los otros estudiantes en el aula. Los maestros y el perfil general de los estudiantes son considerados como factores que contribuyen significativamente al clima en el aula (Yoneyama y Rigby, 2006).

1.3 Dimensiones del clima escolar y del aula

El clima escolar y de aula ha sido estudiado desde diferentes enfoques evaluativos, entre ellos Fernández Enguita (2000) destaca los siguientes: la psicología ecológica, la ecología social y el conductismo ecológico; sin embargo, ha sido difícil identificar y definir acciones o indicadores que permitan caracterizarlo. En este sentido, Villa Sánchez y Villar Angulo (1992) acotan:

“El clima está condicionado por una serie de factores que, mediatizado por los procesos de enseñanza y aprendizaje, podrían clasificarse en cuatro grandes categorías: el medio ambiente, los comportamientos y actitudes personales, los aspectos organizativos y de funcionamiento y la dinámica interna que se da en el aula”.

Por su parte, Bernstein (citado en Villa Sánchez y Villar Angulo) propuso considerar para el estudio del clima escolar y de aula, un conjunto de variables agrupadas en lo que denomina *contextos del clima*. A continuación se presenta una breve descripción de cada contexto:

(a) El interpersonal, referido a la percepción que tienen los alumnos de la cercanía de las relaciones que mantienen con los profesores y de la preocupación que éstos muestran ante sus problemas.

(b) El regulativo: que se refiere a la percepción de los alumnos de las reglas y las relaciones de autoridad en la escuela.

(c) El instruccional: que abarca las percepciones de los alumnos respecto al interés o desinterés que muestran los profesores por el aprendizaje de sus alumnos.

(d) El imaginativo y creativo que se refiere a los aspectos ambientales que estimula a recrear y experimentar.

Los indicadores que Debarbieux (1996) propone para la valoración del clima mediante su instrumento son:

- Percepción, por parte del alumnado, sobre clima general
- Percepción de comportamientos y actos de violencia
- Percepción de la calidad del entorno cercano al centro escolar
- Percepción de las relaciones entre compañeros, con el profesorado y con otros adultos del centro
- Percepción de la efectividad del aprendizaje

- Percepción general de tensión entre docentes y alumnado.

Según una investigación de Blaya y Debarbieux (2006), los escolares que sufren violencia son los que se sienten más inseguros en la escuela. Son los escolares víctimas de sus compañeros los que tienen la percepción más negativa sobre todas las dimensiones del clima; lo que se corrobora muy especialmente en la categoría que Debarbieux y Blaya (2001a) han denominado multivictimización. Así, dicha multivictimización podría considerarse un factor de degradación del clima y de la calidad de las relaciones interpersonales, en cuanto que no sólo afecta psicológicamente de forma seria a los individuos, sino que éstos, al sentirse mucho más vulnerables, en todos los aspectos, incluyen un factor social de riesgo al clima de relaciones en la escuela.

Aunque no hay acuerdo consistente en la literatura sobre los componentes del clima escolar o su importancia, la mayoría de los escritores hacen hincapié en la seguridad como un elemento central.

Varios aspectos de una escuela componen el entorno del clima, como el físico y social. Se han identificado las siguientes ocho áreas (Best Practice Briefs, 2004) :

- Apariencia y planta física
- Facultad de las relaciones
- Interacción de los estudiantes
- Liderazgo/toma de decisiones
- Medio ambiente disciplinado
- Entorno de aprendizaje
- La actitud y la cultura
- Escuela- relaciones de la comunidad

Una visión global define el clima escolar en términos de cuatro aspectos del entorno:

- Un ambiente físico que es la bienvenida propicia para el aprendizaje
- Un entorno social que promueva la comunicación e interacción
- Un ambiente afectivo que promueve un sentido de pertenencia y autoestima
- Un ambiente académico que promueve el aprendizaje y la auto-realización

1.4 Elementos clave de un clima facilitador del aprendizaje

Tomando como referencia el concepto y las características de las organizaciones capaces de aprender, basadas en las relaciones humanas y necesitadas de un orden y una estructura formal y funcional, Martín Bris (2000) identifica los siguientes elementos clave:

Comunicación: grado en que se produce la comunicación entre las personas y los grupos. Agilidad en el traslado de la información, nivel de respeto existente entre los miembros de la comunidad educativa, grado de aceptación de las propuestas existentes.

Participación: grado en que el profesorado y los demás miembros de la comunidad educativa participan en las actividades del centro, en los órganos colegiados, en los grupos de trabajo; formación de grupos formales e informales y cómo actúan respecto a las actividades del centro; existencia de cauces de participación para los alumnos: debates, asambleas de aula, reuniones de delegados, Consejo Escolar, etc.; grado de coordinación interna y externa del centro.

Motivación: grado en que se encuentra motivado, tanto el profesorado como el alumnado del centro, y nivel de satisfacción con el trabajo realizado reconocimiento social de la tarea realizada.

Confianza: sinceridad con que se producen las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa; seguridad y confianza en la obtención de los objetivos educativos programados.

Planificación: entendida como estrategia para reducir incertidumbres y resolver problemas, como base de acción, como una serie de instrumentos técnicos al servicio de la institución educativa; predominio de los planteamientos globales e interrelacionales, fundamentados en la normativa y coordinados por responsables del centro.

Liderazgo: Las organizaciones educativas tienen una vida propia que se va haciendo paso a paso desde su nacimiento. En este sentido se dice que las organizaciones son una construcción, algo que se va configurando en el tiempo, que tiene su propia historia. El liderazgo es el motor que hace funcionar los centros educativos, imprimiendo un carácter específico a cada etapa y marcando un estilo propio de actuación. El mencionado autor señala que, cada vez más, el liderazgo se viene conceptualizando como una función inherente al grupo y a la propia organización. Aparece así una función que es compartida y que, por lo tanto, ha de ejercerse desde planteamientos colaborativos.

En este mismo sentido, las ventajas del aula con un clima positivo se enlistan a continuación:

- Un ambiente positivo en el aula contribuye a un aprendizaje eficaz.
- Facilita el logro académico de los estudiantes y atiende a sus necesidades de socialización.

- Se crea una "comunidad " en la que los estudiantes satisfacen sus necesidades cognitivas, afectivas y físicas.

- Se nutre de una amplia gama de estilos de aprendizaje y experiencias subrayando al mismo tiempo individualizado al estudiante en el aprendizaje.

- Promueve la colaboración en las oportunidades de aprendizaje (Bryant, 1999; Fielding, 2006; Nystrand, Wu, Gamoran, Zeisser, y Long, 2001).

Por otro lado las dificultades asociadas con un *salón de clases* con un clima negativo:

- Los estudiantes suelen participar en las actividades tradicionales de aprendizaje pasivo y no de instrucción interactiva.

- Interacción Hay poca o ninguna relación entre profesor y estudiantes.

- El aprendizaje está basado en conferencias, con toda la clase "hablar-y sesiones de tiza".

- El medio ambiente es muy estructurado, lleno de gente y los estudiantes carecen de recursos y materiales necesarios.

- Se centra sobre todo en situaciones competitivas, y no se presta ninguna atención a las dimensiones afectivas del plan de estudios.

- El tiempo de clase se utiliza ineficazmente.

- Los maestros están desorganizados, sin preparación, y comunican sus expectativas de trabajo de los estudiantes.

- El aula con una mala gestión, los estudiantes son poco disciplinados, y las normas de buena conducta no se comunican o se forzan.

En tales ambientes:

-Los estudiantes no logran desarrollar un sentido de responsabilidad personal y en cambio se hacen depender de motivaciones extrínsecas (Comité Mixto, 1988).

-La competencia social de los estudiantes se ve afectada pudiendo causar problemas emocionales y de comportamiento.

-Los estudiantes no pueden adquirir habilidades interpersonales o de liderazgo.

-Los estudiantes pueden sufrir ansiedad, desarrollar la autoestima baja, se pueden volver agresivos y/o perturbadores.

Los incidentes de intimidación pueden afectar a los estudiantes en distintas maneras. Los que se ubican en el papel de víctimas, pueden ser infelices al ir a la escuela, pueden perder la confianza en sí mismos. Y esto influirá en su concentración y aprendizaje (Bilgic, Yurtal, 2009).

También los otros estudiantes que sólo observan los incidentes a su alrededor pueden aprender que la intimidación es la mejor manera de adquirir lo que uno quiere de una manera rápida, esto puede ser extendido y puede considerarse como un comportamiento normal (Sharp y Smith, 1994).

Existen resultados de investigaciones que muestran la correlación entre el clima escolar aula y la intimidación. Yoneyama y Rigby (2006) encontró que los estudiantes que participan en el bullying como agresores o víctimas encontraron el clima escolar de clase menos positivo que los demás estudiantes. Roland y Galloway (2002) investigaron una fuerte correlación entre las formas de gestión en el aula de docentes, la estructura social de la clase y la intimidación.

Debemos entonces tomar en cuenta que la existencia de un modelo de convivencia que regule el comportamiento y las relaciones en el aula es fundamental para evitar la aparición de conflictos, incluyendo procesos participativos en los que se implica a los niños, los resultados podrían ser muy satisfactorios y se produciría una mejora significativa del clima de aula, en este caso que nos referimos a niños preescolares, es indispensable mencionar que su desarrollo en esta etapa está planteado en diversas áreas que les permiten obtener herramientas para lograr interacciones sanas dentro del aula, ya que es aquí donde inician las primeras interacciones con sus iguales y con el mismo profesor quien puede potenciar o dificultar este proceso.

Se puede observar que el clima social del aula, a su vez se ve permeado por el ambiente de la institución, las relaciones y conflictos que se dan dentro de ella influyen de manera significativa en el desarrollo de los niños, es por eso que a continuación se describen las diferentes áreas que constituyen al niño en edad preescolar y la organización del programa de educación preescolar.

CAPÍTULO II

Desarrollo del niño preescolar

Es importante considerar como se concibe al niño en edad preescolar, en el programa de estudios de este nivel, así como saber cuáles son las habilidades que tanto alumnos como profesor deben desarrollar o tener, para lograr un ambiente de trabajo que favorezca las interacciones dentro del aula, por lo cual se abordara un panorama general de lo que es la educación preescolar en México.

2. 1 Educación Preescolar

Los primeros años de vida ejercen una influencia en el desenvolvimiento personal y social de los niños, en ese período desarrollan su identidad personal, adquieren capacidades fundamentales y aprenden las pautas básicas para integrarse a la vida social, estos años de vida constituyen un período de intenso aprendizaje y desarrollo en el cual los pequeños adquieren experiencias sociales, es decir, la interacción con otras personas, ya sean adultos o niños (Secretaria de Educación Publica SEP, 2004).

Los niños participan a temprana edad en diferentes tipos de experiencias sociales como: el reconocimiento de las capacidades propias; las pautas de la relación con los demás y el desarrollo de sus capacidades para conocer el mundo a través de la curiosidad, la atención y la observación. De estas experiencias dependen mucho los aprendizajes fundamentales para su vida futura (SEP, 2004).

La mayor o menor posibilidad de relacionarse a través de las experiencias de juego y la convivencia con niños de la misma edad o un poco más grandes, ejerce una gran influencia en el aprendizaje y en el desarrollo infantil; porque en esas relaciones entre compañeros también se

construye la identidad personal y se desarrollan las competencias socioafectivas (SEP, 2004).

Al participar en diversas experiencias sociales, entre las que destacan el juego ya sea en la familia o en otros espacios, los pequeños adquieren conocimientos fundamentales y desarrollan competencias que les permiten actuar cada vez con mayor autonomía y continuar con su propio aprendizaje. Las experiencias cotidianas no siempre les ofrecen las condiciones de seguridad y afecto necesarias para el desarrollo de sus habilidades (SEP, 2004).

Los centros educativos surgen para cubrir la atención en el niño, ya que los padres y madres al incorporarse a la fuerza de trabajo no tenían manera de atenderlos. Así toma importancia la educación preescolar y es creciente no sólo en México sino en otros países del mundo. Los cambios sociales y económicos como son: el crecimiento poblacional, la distribución de la riqueza, así como la desigualdad social y los cambios culturales, hacen necesario el fortalecimiento de las instituciones sociales para procurar el cuidado y la educación de los pequeños (Castillo et al. 1986).

Este fortalecimiento de la educación preescolar ha abierto una línea decisiva en el proceso educativo, que se ve reforzada día a día, necesita que se realice de un modo intencional y técnico y no sólo en base a la buena intención, es decir, que sea ordenada, multidimensional e integral. No se trata de acelerar procesos, ni de mejorar rendimientos, ni conquistar conductas anticipadas, sino de facilitar el proceso de desarrollo personal previsto por las pertinentes acciones educativas (Spakowsky, Label y Figueras, 1998).

La educación infantil es un concepto que implica fundamentalmente un modo de entender la educación, no es un problema de límites

cronológicos, sino de comprender que el proceso educativo acompaña al hombre durante toda su vida. Así, la educación infantil es la educación primera y temprana, que requiere de un tratamiento específico, porque estos primeros años de vida son decisivos y porque el niño es sencillamente eso, un niño en proceso de maduración, de desarrollo y no un hombre pequeño (Simms, 1992).

El preescolar por el hecho mismo de su existencia, constituye un espacio propicio para que los pequeños convivan con sus compañeros y con adultos, participen en eventos comunicativos y más variados de los que el ámbito familiar puede facilitar. Además de estas experiencias la educación preescolar puede representar una oportunidad para desarrollar las capacidades del pensamiento que constituyen la base del aprendizaje permanente y de la acción creativa y eficaz en diversas situaciones sociales (SEP, 2004).

Hablar de preescolar debe entenderse a la escolarización antes de la primaria, la cual cursan los niños de 3 a 6 años de edad, este nivel goza de todos los elementos para una formación educativa hasta el punto de reclamarse la gratuidad y aún la obligatoriedad (Simms, 1972). En el diario oficial del 12 de noviembre de 2002, se publicó el decreto donde se modifica el artículo 3º de la Constitución Mexicana en el cual se manifiesta que: La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica obligatoria.

El mejoramiento de la calidad exige una adecuada atención, considerando las características de los niños tanto las de orden individual como aquellas que se derivan de los ambientes familiares y sociales en que se desenvuelven (SEP, 2004).

2.2 Función básica de la educación preescolar

A la educación preescolar se le han asignado tradicionalmente funciones diversas, este hecho está presente en todas las organizaciones, instituciones o sistemas humanos, porque las necesidades en cada circunstancia son cambiantes según la valoración social. La educación infantil no escapa a ello, en un principio se le atribuyeron funciones de guardería infantil, con personal no calificado pedagógicamente, sin control social, con locales inadecuados, es decir, sólo interesaba la mera función subsidiaria para cubrir las necesidades elementales personales de los niños. La valoración familiar, social y aún cultural de la educación preescolar ha favorecido la mejora de este nivel escolar, dándole su importancia (Simms, 1972).

El incremento colectivo que ha experimentado la valoración de la infancia como una etapa educativa fundamental y la concientización de que el fracaso escolar tiene en gran parte su causa en el inadecuado sistema preescolar, ha contribuido a que este nivel pase a ser demandado, ampliándose tanto su extensión como sus funciones (Castillo et al. 1986). Estas extensiones consideran el estimular aquellos aspectos del niño que están vinculados a su proceso evolutivo, es decir dotarlo de instrumentos y de capacidades básicas que en este periodo de vida precisamente se inician, adquieren y se desarrollan las estructuras básicas de: pensar, comunicar, motriz, afectiva, creativa y de la relación interpersonal (Hohmann y Weikart, 2002).

La eficacia formativa de cualquier nivel educativo depende de múltiples condiciones y factores como la organización y el funcionamiento de la escuela, del apoyo y las demandas del sistema hacia los planteles escolares; sin embargo, las prácticas educativas en particular las formas de trabajo y relación con el grupo ocupan un lugar medular (SEP, 2004).

La función de la educación preescolar. Consiste en promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que cada niño posee. Ello supone atender de forma adecuada todas las dimensiones del niño como son: las sociales, cognitivas, afectivas y motrices, de una manera ordenada y jerarquizadamente según sea su potencial en esta fase evolutiva (SEP, 2004).

La primera experiencia escolar del niño puede favorecer de manera importante el desarrollo de sus capacidades personales para enfrentar, sobreponerse y superar situaciones difíciles derivadas de circunstancias familiares o sociales. Esta capacidad para sortear obstáculos puede ser fundamental para prevenir el riesgo del fracaso escolar y social (SEP, 2004). Es por ello que el ambiente del aula preescolar juega un papel importante no solo en el desarrollo académico del niño, sino también social y personal.

2.3 Organización a partir de competencias

El programa de preescolar está organizado a partir de competencias, según el programa de educación preescolar 2004, a diferencia de un programa que establece temas generales como contenidos educativos en torno a los cuales se organiza la enseñanza y se acotan los conocimientos que los alumnos han de adquirir. La selección de competencias que incluye este programa de preescolar se sustenta en la convicción de que los niños ingresan a la escuela con un acervo importante de: capacidades, experiencias y conocimientos que han adquirido en el ambiente familiar, así como social en el cual se desenvuelven.

Según el programa de educación preescolar (2004) define una competencia como:

“El conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, aptitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos como la casa y la escuela”.

Por lo tanto poseen enormes potencialidades de aprendizaje, además en el trabajo educativo se deberá tener presente que una competencia no se adquiere de manera definitiva, sino que se amplía y se enriquece en función de las experiencias, de los retos que enfrenta el individuo durante su vida y de los problemas que logra resolver en los distintos ámbitos en que se desenvuelve.

Centrar el trabajo en competencias, implica que la educadora busque mediante el diseño de situaciones didácticas desafíos para los niños y que avancen paulatinamente en sus niveles de logros.

La naturaleza de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los menores de seis años hace sumamente difícil, y con frecuencia arbitraria, el establecer una secuencia detallada de metas específicas, situaciones que deben realizarse sucesivamente con los niños. También se tendrá en cuenta la satisfacción que produce la manipulación de determinados objetos y situaciones, aún cuando no se tenga un propósito determinado, sino simplemente a su conocimiento y a mejorar la propia capacidad, éste es el caso del juego infantil, que lleva al conocimiento de diferentes situaciones y contribuye a aumentar la competencia. En este sentido el programa tiene un carácter abierto, ello significa que es la educadora quien debe seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere más convenientes para que los alumnos desarrollen las competencias propuestas y logren los propósitos fundamentales. Igualmente tiene la libertad de adoptar la modalidad de trabajo, taller o proyecto, para interesar a los alumnos propiciando con esto los aprendizajes.

2. 4 Propósitos fundamentales de la educación preescolar

Los propósitos fundamentales son la base para la definición de las competencias que se espera logren los alumnos en el transcurso de la educación preescolar. Estos propósitos, sirven como guía para el trabajo pedagógico, se favorecen mediante las actividades cotidianas, la forma en que se presentan permite identificar la relación directa que tienen con las competencias de cada campo formativo, todo ello depende del clima educativo que se genere en el aula y en la escuela. Estas competencias se han agrupado en los siguientes campos formativos (SEP, 2004).

Campos formativos	Aspectos en que se organiza
Desarrollo personal	Identidad personal y autonomía Relaciones interpersonales
Lenguaje y comunicación	Lenguaje oral Lenguaje escrito
Pensamiento matemático	Número Forma, espacio, y medida
Exploración y conocimiento del mundo	Mundo natural Cultura y vida social
Expresión y apreciación artísticas	Expresión y apreciación musical. Expresión corporal y apreciación de la danza. Expresión y apreciación plástica. Expresión dramática y apreciación teatral.
Desarrollo físico y salud	Coordinación, fuerza y equilibrio. Promoción de la salud.

El programa de educación preescolar 2004 parte de reconocer, como fundamento de la educación básica, debe Contribuir a la Formación Integral, pero asume que para lograr este propósito debe garantizar a los pequeños, su participación en experiencias educativas que les permitan

desarrollar de manera prioritaria sus competencias afectivas sociales y cognitivas.

Se espera que los niños vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y aprendizaje y que gradualmente logren los siguientes propósitos:

- Desarrollar un sentido positivo de sí mismos; expresen sus sentimientos; empiecen a actuar con iniciativa y autonomía, a regular sus emociones, muestren disposición para aprender y se den cuenta de sus logros al realizar actividades individuales o en equipo.
- Tener la capacidad de asumir roles distintos en el juego y en otras actividades de trabajar en colaboración; de apoyarse entre compañeros; de resolver conflictos a través del diálogo; reconocer y respetar las reglas de convivencia tanto en la escuela como fuera de ella.
- Adquirir confianza para expresarse; dialogar y conversar en su lengua materna; mejorar su capacidad de escuchar; enriquecer su lenguaje y vocabulario para comunicarse en situaciones variadas.
- Reconocer que las personas tienen distintos rasgos culturales y que puedan compartir experiencias de su vida familiar.
- Desarrollar la capacidad para resolver problemas de manera creativa mediante el juego, que le ayuden a la reflexión, explicación y la búsqueda de soluciones.
- Apropiarse de los valores como: el respeto a los derechos de los demás, la responsabilidad, la justicia, la tolerancia (SEP, 2004).

Solo se mencionan algunos de los propósitos, de los cuales los pertenecientes al campo formativo “desarrollo personal”, es el que se relaciona directamente con la construcción de un clima del aula favorable en este nivel, ya que va encaminado al desarrollo de la identidad personal y autonomía del niño, así como el establecimiento de relaciones interpersonales basadas en el respeto, esto se lograra día a día mediante el trabajo de la educadora con los niños y entre los mismos alumnos, lo que implica gran sensibilidad por parte de la educadora, ya que se espera que el niño exprese sus sentimientos y regule sus emociones, es decir que tenga un autocontrol sobre sí mismo en las situaciones que se le presenten en el salón de clases y en la escuela en general, hasta llegar al grado de ser capaz de resolver conflictos por medio del dialogo, es decir dotar al niño de herramientas que le permitan tener un autocontrol sobre si mismo en diversas situaciones que se presenten en la escuela, por ejemplo escenarios donde se presente algún tipo de agresión en el mismo salón de clases.

Aunque no existen patrones estables respecto al momento en que un niño alcanzará los propósitos o desarrollará los procesos que conducen a su logro, se ha considerado conveniente establecer propósitos fundamentales para los tres grados.

Tomando en cuenta que los propósitos están planteados para toda la educación preescolar, en cada grado se diseñarán actividades con niveles distintos de complejidad en las que habrán de considerarse los logros que cada niño ha conseguido y sus potencialidades de aprendizaje, para garantizar su consecución al final de la educación preescolar. El logro de los propósitos educativos, sólo se concreta en la práctica cuando su aplicación se realiza en un ambiente propicio y bajo un trabajo congruente con estos, es decir, se esperaría en general que los niños tuviesen algunas de las habilidades y conceptos antes mencionados.

En la educación preescolar existen formas de intervención educativa que se basan en concepciones, desde las cuales se asume que la educación es producto de una relación entre los adultos y los niños. Sin embargo, muchos resultados de investigación en psicología destacan el papel relevante de las relaciones entre iguales, en el aprendizaje de los niños. Se señalan dos formas de aprender como son: los procesos mentales como producto del intercambio y de las relaciones con otros; y el desarrollo de un producto interpretativo y colectivo en el cual los niños participan activamente en un mundo social lleno de significados definidos por la cultura en la que se desenvuelven (SEP, 2004).

Como vemos las interacciones que se den en el salón de clases, tanto con los iguales como con la profesora influyen directamente en desarrollo del niño, ahora daremos un breve panorama de las diversas áreas que conforman la identidad del niño y que son de suma importancia para conocer como se dan las relaciones interpersonales a esta edad.

2. 5 Desarrollo del niño preescolar

El niño dentro de los primeros cinco años de vida, desarrolla múltiples habilidades que le servirán de base para los nuevos aprendizajes de su vida escolar, las cuales se encuentran divididos en varias áreas como la cognitiva, social, afectiva, entre otras. Las cuales no se aíslan la una de otra, sino que se complementan para favorecer el crecimiento de los niños. Ahora se describirán el área de lenguaje, comunicación, psicomotricidad, intelectual, emocional y social.

2.5.1 Lenguaje y Comunicación

Las primeras etapas del aprendizaje del lenguaje han sido bien estudiadas, quizás por el extraordinario progreso que se logra en ella.

El lenguaje en educación preescolar es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva. Además de ser una herramienta que le permite al sujeto relacionarse e interactuar con los demás, ser parte de una cultura con costumbres y tradiciones propias del lugar donde vive.

A través del lenguaje el ser humano manifiesta sus sentimientos y emociones, intercambia, confronta y expresa sus ideas a partir de la interacción con los demás. En el P.E.P. (2004) se menciona al respecto que:

“Con el lenguaje también se participa en la construcción del conocimiento y en la representación del mundo que nos rodea, se organiza el pensamiento, se desarrollan la creatividad y la imaginación, y se reflexiona sobre la creación discursiva e intelectual propia de los otros” (p. 57).

Aunque se ha estudiado menos el desarrollo lingüístico de niños de mayor edad, los niños aprenden muchas más cosas sobre el lenguaje en los años escolares entre los 5 y los 6 años, su progreso en la obtención de vocabulario o en la sintaxis puede ser menos espectacular pero las estructuras y estrategias pragmáticas que van perfeccionando son esenciales para su competencia posterior como hablantes y escritores adultos. De hecho alcanzar la competencia comunicativa, o sea aprender a utilizar el lenguaje en forma apropiada (saber que palabras y que estructuras emplear en cada ocasión) es un aspecto importantísimo del crecimiento lingüístico durante la niñez, la adolescencia y hasta la edad adulta (Hymes, 1974)

A los 5 años de edad los niños no cometen los errores fonológicos ni sintácticos típicos de los de 3 años. Los preescolares saben producir varias oraciones complejas en el que en que se combinan dos o más oraciones, al mismo tiempo la sintaxis y el vocabulario se amplía rápidamente. De modo permanente se aprenden nuevas palabras o se

expande la comprensión de lo que significa una palabra. Desde el punto de vista conceptual resulta difícil comprender las palabras referentes al espacio como junto a o entre.

Además de las estructuras de las oraciones podemos entender que el niño en edad escolar progresa rápidamente en los usos sociales (pragmáticos) de la lengua. Aprenden a realizar intercambios más sostenidos y eficaces por medio de las rimas y por los sonidos graciosos.

Es importante no dejar a un lado el entender que los niños no aprenden el lenguaje por su cuenta, desde el primer momento el lenguaje es social, la madre ve a su hijo a los ojos y pronuncia su nombre. Sabemos que el ser humano está predispuesto a aprender el lenguaje; saber también que el aprendizaje lo estimulan los adultos y el ambiente que alientan de la comunicación, en ocasiones el adulto supone que el niño aprenderá el lenguaje, se comportan como si el niño participara en el juego lingüístico. Los adultos y los niños son socios en la creación del significado y cooperan en la construcción del lenguaje (Ochs, Schiffelin y Platt, 1979) un niño quizá solo necesita señalar su carro favorito, para que el adulto inicie un dialogo largo acerca de él.

Los hablantes adultos organizan el ambiente del niño, de modo que el aprendizaje se realice más fácilmente (Snow, 1986) inundan el mundo con sus platicas, aun cuando el niño es demasiado pequeño para emitir sonidos, constantemente se dirigen a él.

2.5.2 Psicomotricidad

Durante los años preescolares los músculos del niño se fortalecen y mejora su coordinación física. Ahora puede lanzar una pelota sin perder el equilibrio, sostenerse sobre una pierna y correr con mayor fluidez. A los 5 años todos pueden atrapar un balón con las dos manos, dar volteretas y

brincar. Entre los 5 y 6 años, casi todos los niños pueden copiar figuras geométricas simples manipular botones y cierres automáticos y quizá atarse las agujetas de los zapatos.

Así como existen determinados progresos en los niños existen también algunas limitaciones tales como:

El egocentrismo es la tendencia a “percibir”, entender e interpretar el mundo a partir del yo (Millar, 1993) esta tendencia se maneja sobre todo en conversaciones entre preescolares, como son incapaces de adoptar la perspectiva de otros, hacen poco esfuerzo por modificar su habla a favor del oyente. Los niños de 3 años parecen realizarlos llamados monólogos colectivos. En los cuales los comentarios de los interlocutores no guardan ninguna relación entre si entre los 4 y los 5 años de edad el niño comienza a mostrar capacidad para ajustar su comunicación a la perspectiva de los oyentes.

Tanto Piaget y Vigotski destacaron la importancia que tienen los compañeros en el desarrollo cognoscitivo. Conforme a la teoría de Piaget, los niños pueden influir mutuamente en su desarrollo cognoscitivo cuando dicen o hacen algo que choca con lo que piensan los otros. Este conflicto lo lleva a reestructurar su pensamiento (acomodación) a fin de restaurar el equilibrio.

2.5.3 Emocional

Es de gran importancia considerar que las relaciones entre compañeros contribuye sustancialmente al desarrollo de las competencias sociales en los niños, así como la capacidad de crear y mantener relaciones con otras personas, reguladas mutuamente, también la capacidad de adquirir modos efectivos de expresión emocional y de participar en indagaciones efectivas sobre la realidad social tomando en cuenta que proceden de las

interacciones con otros niños así como las que se producen con los adultos.

Tanto la literatura científica como los medios habituales de comunicación han mostrado un interés considerable por las influencias mutuas entre las relaciones adulto-niño y las que se dan entre compañeros. Unas normas aparecen en uno de estos contextos y otras en otro; por ejemplo, los amigos se suelen escoger según las normas que se dan entre compañeros mientras que los objetivos educativos se establecen según los valores de los adultos (Brittain, 1963). Sin embargo, las elecciones de los amigos suelen ser aprobadas por los padres, igualmente es probable que las aspiraciones del terreno educativo sean consistentes con los valores de la cultura de los compañeros.

Regularmente los malentendidos en relación con las concordancias entre las relaciones niño-niño y niño-adulto son las más habituales en el estudio del desarrollo infantil. La diferenciación en las relaciones sociales de los niños comienza en la primera infancia.

La búsqueda de afecto disminuye generalmente durante los años de preescolar y los besos y abrazos, caricias y te quiero no se incluyen en el repertorio de las relaciones niño-niño tan abundantemente como en las de niño-adulto sólo en circunstancias extremas podemos encontrar en la interacción entre compañeros un apego muy intenso y mantenimiento de la proximidad (Freud, Dann, 1951).

Quizás las normas más generalizadas que se manifiestan durante este periodo están relacionadas con el sexo. Los niños juegan mucho más frecuentemente con otros niños que con niñas y a la inversa. También la naturaleza de la actividad social varía en relación al sexo (Shure, 1963; Edelman y Orkman, 1973) por lo general estas divisiones tempranas tienen su base en intereses compartidos por los niños del mismo sexo

más que un rechazo al sexo opuesto, pero sea cual sea el origen, las normas basadas en el papel sexual se manifiesta en las interacciones de compañeros a una edad muy temprana.

Los niños aprenden a dominar los impulsos agresivos en el contexto de las relaciones entre compañeros. Los estudios de campo muestran que en todas las especies primates los pequeños tienen juegos rudos y desordenados, pero esto ocurre muy raramente entre padres e hijos. Esta actividad promueve la adquisición de un repertorio de conductas agresivas efectivas y al mismo tiempo establece los mecanismos reguladores necesarios para modular los sentimientos agresivos (Harlow, 1969).

La agresión ocurre más frecuentemente en la relación niño-niño que en la relación niño-adulto en muchas culturas diferentes (Whiting y Whiting, 1975) y se ha mostrado claramente mediante estudios observacionales en EE.UU. que el feedback de otros niños produce aumento o disminución en las tasas de agresión en los niños de guarderías.

La agresión y el mantenimiento de los apegos son pues contrapuestos, por lo que los niños necesitan algún contexto social en el que poder aprender conductas agresivas y el control de los sentimientos agresivos. Ya que la interacción entre compañeros proporciona una oportunidad de experimentar la *agresividad con los iguales* (esto es individuos cuyas habilidades cognitivas y sociales son comparables), este contexto social parece ser adecuado para tales requisitos de socialización.

En la infancia temprana, las emociones pueden ser extremas y no son fáciles de regular por el niño ni, para el caso, por sus padres. Al término de los años preescolares, los niños son capaces de prever sus emociones y las de los otros, de hablar acerca de ellas y de utilizar su naciente

conciencia psicológica para mejorar el manejo de su experiencia emocional cotidiana (Thompson, 1990, 1994).

Es una meta del proceso de socialización llegar a desarrollar la capacidad del autocontrol, que lleva consigo que el sujeto sea capaz de retrasar o diferir recompensas eligiendo una conducta adecuada que, momentáneamente, no le recompensa tanto como otra inadecuada pero que, a la larga, le va a permitir conseguir otra recompensa mayor. Todos necesitamos del autocontrol para desenvolvemos en la sociedad y en nuestra vida cotidiana.

2.5. 4 Social

El estudio de cómo los niños van comprendiendo el mundo social que les rodea ha experimentado un notable auge en los últimos quince años. Hasta la mitad de los años 70, el interés predominante de los psicólogos del desarrollo en este campo se centraba en la comprensión de la realidad social.

Debido a ello es importante resaltar que el niño va construyendo su conocimiento social de la realidad a través de una continua actividad y experiencia en diversos niveles, observando, comunicándose, preguntando, ensayando nuevas conductas imitando el comportamiento de los otros, reflexionando y comprendiendo las diferentes proposiciones que personas, grupos y naciones adoptan ante los hechos, experimentando relaciones afectivas, y amistosas, aplicando sus reglas morales, participando a su vez en situaciones de conflicto, percibiendo y asimilando el efecto de la conducta sobre otros.

Por lo cual el conocimiento del niño no termina en su comprensión de los pensamientos, sentimientos e intenciones de las otras personas, sino que se extiende también al conjunto de instituciones y de relaciones sociales

que poco a poco va descubriendo. Y que constituye en mundo de la sociedad. Un mundo que está formado por normas valores y creencias que se organizan y actúan en diversas áreas de la realidad: familiar, económica, política, religiosa etc. Los niños al estar en un proceso de desarrollo modifican los esquemas o concepciones que tienen del mundo mediante la interacción con el medio social, pasando de unos esquemas individuales a unos sociales. Cuanta más experiencia tenga un individuo de una situación, más habilidad adquirirá para interactuar, lo que implica la competencia social que requiere un conjunto de comportamientos aprendidos, adquiridos, y es fundamental que las docentes la entrenen desde la infancia. (Valles y Valles, 1996).

Las relaciones sociales del niño son sin duda, una de las dimensiones más importantes del desarrollo infantil ya que el niño es un ser social desde su nacimiento, cuyo conocimiento de si mismo se produce a través de conocimiento de los otros y cuya conducta adaptativa supone de una u otra forma el aprendizaje progresivo de saber vivir en compañía de los demás.

Selman ha señalado que existen 5 niveles en el conocimiento y habilidad de situarse en la perspectiva social, que se desarrolla en una secuencia ordenada a lo largo de la infancia y la adolescencia

Nivel 0: adopción de una perspectiva social egocéntrica de los 3 años 6 años aunque el niño puede identificar emociones sencillas en otras personas, confunde a menudo su propia subjetividad con la de otros. No se da cuenta de que los otros pueden ver las cosas de forma diferente. No hay por tanto diferenciación entre su propia perspectiva y la de otras personas.

Nivel 2: Adopción de una perspectiva social subjetiva de los 6 a los 8 años el niño comienza a comprender que los pensamientos y sentimientos de

los otros pueden ser iguales o diferentes a los suyos. Sin embargo no puede manejar simultáneamente su propia perspectiva y la de otros, ni tiene la habilidad de verse a sí mismo desde la perspectiva de otros.

Por el momento nos centramos en estos dos niveles debido a la edad en la que se debe puntuar para el capítulo que se está abordando dentro de estos niveles como menciona Selman están orientados a dar cuenta que se producen en las diferentes interacciones sociales humanas.

Siguiendo en el aspecto social y de interacción, la amistad juega un papel importante en el proceso de socialización del niños, implica mantener contacto con la otra persona así como compartir los conocimientos, inquietudes, intereses y efectos del otro (Hess, 1972). Esperamos agradar a nuestro amigo, confiarnos y confiar en ellos con el fin de obtener diversas gratificaciones. Incluso los niños insisten en características como ser estupendo, amable, leal y sincero.

Aunque la concepción de la amistad que tienen los niños se ha explorado y estudiado de la manera en que hablan y escriben de ella. Selman y colaboradores argumentan que las concepciones que tienen los niños sobre la amistad se van diferenciando cada vez más con la edad. Y que tienen una experiencia más amplia y variada con sus amigos que con otras personas, lo que podría proporcionar a los niños una mayor información para describir a sus amigos con mucho más detalle que otros.

2.5. 5 Socio-emocional

Es importante entender que durante la niñez el niño debe adquirir un sentido básico de confianza como fundamento de su desarrollo futuro en la medida en que obtenga una confianza básica de alimento, cuidados y comodidad. La niñez temprana e intermedia son periodos importantes en la adquisición del autocontrol, de la iniciativa y de las metas, entre los 3 y

6 años de edad el niño intenta resolver los conflictos relacionados con la tercera etapa de iniciativa frente a la culpa.

Para obtener el sentido de iniciativa se requiere la “cualidad de emprender, planear y enfrentarse a una tarea por el deseo de ser activo y dinámico” (Ericsson, 1963) Los preescolares son muy espontáneos, pero deben darse cuenta de que no siempre pueden dejarse llevar por sus impulsos. Necesitan aprender a conciliar sus acciones ajenas. Pero si no se les permite tomar la iniciativa o si constantemente se les recrimina lo que hacen mal, adquirirán un fuerte sentido de culpa y se abstendrán de tomar la iniciativa.

Después de revisar en general la organización de la educación preescolar, de los propósitos que persigue se pone en evidencia la importancia de las interacciones con sus iguales y con la profesora que toma un papel de mediadora y pieza fundamental en la construcción de un ambiente agradable que propicie el aprendizaje, ahora veremos cómo es que el maltrato entre compañeros tiene efectos en los ambientes escolares.

CAPÍTULO III

Maltrato entre compañeros

3. 1 Antecedentes

El maltrato escolar entre los estudiantes es realmente un fenómeno muy antiguo. Aun cuando muchos están familiarizados con el tema no ha sido hasta muy recientemente a principio de los años 70 que este fenómeno ha sido objeto de un estudio más sistemático (Olweus, 1973,1978).

Durante unos años, estos esfuerzos se circunscribieron en Escandinavia. No obstante, a finales de la década de los 80 y de los 90 el maltrato escolar entre los estudiantes atrajo la atención de diferentes países como Japón, Gran Bretaña, Holanda, Canadá, Estados Unidos y España (Olweus 1993). En Los últimos 10 años ha habido un gran desarrollo en este campo, tanto en términos de investigación como de intervención y políticas nacionales.

A finales de la década de 1960 y principios de la de 1970, en Suecia se empezó a despertar un profundo interés por el fenómeno conductual de la violencia entre escolares, al que se le llamo acoso (Harris y Petrie, 2006).

El noruego Dan Olweus es uno de los primeros en estudiar el fenómeno de la victimización en el entorno escolar, que denomina bullying. Lo define como una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un/a alumno/a contra otro/a, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a la víctima en una posición de la que difícilmente puede salir por sus propios medios.

La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: descenso de la autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que dificulta su integración en el medio

escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes (Olweus, 1983). Es entonces que al hacer referencia del maltrato entre compañeros se abre un panorama dentro del cual no podemos dejar de comprender el contexto social, es decir, el marco en el cual se desarrolla la vida de la institución escolar y las relaciones internas que existen, ya que es un hecho que esta violencia nos rodea, aunque la mayoría de las veces como una presencia "invisible" que acompaña nuestras interacciones diarias.

Desde el momento en que los niños que asisten regularmente a clases de preescolar, pueden ser objeto de agresiones de sus compañeros. La literatura (por ejemplo, Ladd y Burgess, 1999) muestra que desde el inicio de la asistencia a la escuela, algunos niños tienden a ser agresivos y que esta tendencia tiene una cierta estabilidad en el tiempo.

La victimización se refiere generalmente a ser el beneficiario de actos de agresión. Un significado más específico de la victimización se refiere a intimidar a las víctimas de las relaciones y la posibilidad de que un niño es un objetivo de la intimidación (actos repetidos de agresión por un niño o más). Una creciente literatura sobre los problemas de agresores y víctimas durante la última década, ha puesto de manifiesto la magnitud del problema y de la correlación negativa (y, probablemente, consecuencias) de las víctimas a largo plazo (Hawker y Boulton, 2000).

Si bien la victimización a menudo se ha interpretado en la literatura psicológica como la interacción diádica entre el agresor y la víctima, en las investigaciones recientes se ha ampliado su enfoque para examinar como un proceso de grupo.

O'Connell, Pepler, y Craig (1999) informó de que la victimización no es aislada, a menudo algunos compañeros activa o pasivamente refuerzan la

intimidación, mientras que otros pueden intervenir para ayudar a la víctima.

3. 2 Violencia escolar

La violencia entre escolares y el acoso es un problema grave y cotidiano tanto para el sistema escolar como para la sociedad en general. Por tal motivo diversos autores se han ocupado del tema aportando conceptos importantes sobre este tópico.

La violencia escolar es cualquier tipo de violencia que se da en contextos escolares. Puede ir dirigida hacia alumnos, profesores o propiedades. Estos actos tienen lugar en instalaciones escolares (aula, patio, lavabos, etc.), en los alrededores del centro y en las actividades extraescolares. El término acoso (bullying) hace referencia a un comportamiento repetitivo de hostigamiento e intimidación, cuyas consecuencias suelen ser el aislamiento y la exclusión social de la víctima.

Hablamos de acoso cuando se cumplen al menos tres de los siguientes criterios:

- La víctima se siente intimidada.
- La víctima se siente excluida.
- La víctima percibe al agresor como más fuerte.
- Las agresiones son cada vez de mayor intensidad.
- Las agresiones suelen ocurrir en privado.

Ordinariamente, suele considerarse que el acoso va acompañado de una "ley del silencio".

Para comprender estas situaciones de violencia debemos reflexionar sobre ellas teniendo en cuenta el contexto social, es decir el marco en el cual se desarrolla la vida de la institución escolar y las relaciones internas

que existen, así como los factores o causas que la generan por lo cual es importante conocerlas.

3. 3 Causas de la violencia escolar

El fenómeno de la violencia escolar esta multideterminado por factores que van, desde la personalidad o la educación personal recibida (factores personales, pasando por las influencias de la familia, el centro educativo o las relaciones con los iguales (factores sociales) hasta los factores demográficos, entre los más asociados están el género y la edad (Trianes, 2000).

Fernández (2003) menciona que existen agentes exógenos a la escuela que, aunque decisivos en la formación de rasgos de personalidad de los alumnos, se mantienen lejanos a la acción directa y controlada dentro de la institución escolar. Estos son: contexto social, características familiares y medios de comunicación.

Por otro lado se tienen a los agentes endógenos o de contacto directo dentro de la escuela, los cuales se pueden tratar, al prevenir y responder a los actos violentos; estos son: clima escolar, relaciones interpersonales, rasgos personales del los alumnos en conflicto, entre otros. (Gráfico 1)



Gráfico 1

A continuación se irán describiendo brevemente las causas asociadas a la violencia escolar, iniciando con los agentes exógenos y posteriormente los endógenos.

3.4 Agentes exógenos

3.4.1 Contexto social

La sociedad actual y su estructura social con grandes bolsas de pobreza y desempleo favoreces situaciones donde es más propicio un ambiente de agresividad, delincuencia y actitudes antisociales.

Los aspectos sociales que destacan como impulsores de la agresividad son: los medios de comunicación, la estructura social y educativa, las características de los ecosistemas en los que residen los individuos, la posición socioeconómica, el estrés social provocado por el desempleo y el aislamiento social (Melendo, 1997 citado en Fernández).

3.4.2 Medios de comunicación

Los medios de comunicación están siendo cuestionados como primer canalizador de la información. La violencia televisiva es una opción del propio medio. Los niños recogen el impacto de sus imágenes de un modo directo, a la escena solo le queda la posibilidad de ayudarles a discernir sobre el mensaje mediático y principalmente a ser críticos con la información que se comunica en dicho medio. Muchos de los estudios se centran en los contenidos y frecuencia de imágenes violentas que se pueden ver en el transcurso del día en la televisión Es precisamente en los espacios infantiles donde más actos violentos suelen aparecer, lo cual no deja de ser significativo. Se presenta a la violencia como algo inmediato, cotidiano y frecuente (Fernández, 2003).

3.4.3 La familia

La familia es el primer modelo de socialización de niños y niñas. El desarrollo personal del individuo se nutre de los primeros afectos y vínculos maternos/paternos. Es sin duda un elemento clave en la génesis de las conductas agresivas. Es también un componente fundamental para entender el carácter peculiar del niño agresivo con conductas antisociales o conflictivas. La escuela suple en cierta forma los aspectos que un núcleo familiar no puede albergar, también supone el ensanchamiento del mundo cercano de los niños, sus primeras experiencias fuera del contexto protegido de su familia. En definitiva, familia y escuela son los principales agentes socializadores y educativos de la población infantil y en consecuencia mayor peso y responsabilidad (Fernández, 2003).

Se puede considerar que los siguientes aspectos familiares son factores de riesgo para la agresividad de niños y adolescentes:

- La desestructuración de la familia, donde los roles tradicionales son cuestionados por ausencia de uno de los progenitores o por falta de atención.
- Los malos tratos y el modelado violento dentro del seno de la familia, donde el niño aprende a resolver los conflictos a través del daño físico o agresión verbal.
- Los modelados familiares mediante los que se aprende que el poder se ejerce siendo el más fuerte, con falta de negociación y diálogo.
- Los métodos de crianza, con prácticas excesivamente laxas o inconsistentes, o a la inversa, restrictiva y en algunos casos demasiado punitivos.
- La falta de afecto entre cónyuges con ausencia de seguridad y cariño, lo que provoca conflictividad familiar.

3.5 Agentes endógenos

3.5.1 Escuela

Factores de la propia institución también favorecen la agresividad, puesto que el propio estamento escuela presupone un formato y unos principios básicos de socialización. A la vez la escuela se fundamenta en una jerarquización y organización interna que en si misma alberga distensión y conflicto (Fernández, 2003).

Sin duda que la agresión no es enseñada en situaciones formales de aprendizaje, pero puede aparecer en la interacción interpersonal entre alumnos y entre éstos y profesores. Estas interacciones pueden proporcionar un aprendizaje directo, en el que el alumno reciba refuerzo y aprobación por su conducta agresiva, también a través de un aprendizaje vicario, en el que aprenda a partir de la observación de otros que también reciben refuerzo por su comportamiento agresivo (Trianes, 2000).

3.5.2 Relaciones interpersonales

Son posiblemente las relaciones interpersonales y todo su complejo mundo de sentimientos, amistades, desencuentros, y elementos vinculantes los aspectos que mayor números de factores aportan para la creación de un clima favorable o desfavorable de convivencia dentro de los centros escolares.

A continuación se hace un breve análisis de las relaciones diádicas dentro del marco escolar, es decir, la relación profesor-profesor, profesor-alumno, alumno-alumno y se enumeraran los aspectos más influyentes del conflictividad en el clima de un centro escolar en cuanto a estas relaciones.

3.5.3 Relación profesor-profesor

La cohesión interna del claustro de profesores, su vinculación personal y respeto profesional es primordial para una tarea educadora. Esto supone que la este tipo de relación ejerce una fuerza y motivación primordial al indagar sobre el clima escolar. Mejorar las relaciones interpersonales y profesionales entre el profesorado redundaría en un clima de compromiso y confianza que favorece las decisiones colectivas, el compartir sentimientos y dudas, en actuaciones coherentes ante el alumnado. Este clima armonioso, es factor de prevención para la violencia escolar.

Podría decirse que la violencia circula en el entorno, la encontramos en ocasiones sin darnos cuenta en la vida cotidiana, como anteriormente se menciona pero en muchas otras de manera tan consciente que nos convierte en actores de esta dinámica llamada bullying.

3.6 Intimidación entre compañeros.

Sanders y Phye (2004), afirman que la mayoría de los expertos en el ámbito de la intimidación están de acuerdo en que hay un considerable debate sobre una clara definición para el término bullying. Una exhaustiva búsqueda de bibliografía sobre el tema de la intimidación puso de manifiesto el problema de la claridad en la definición de acoso y se menciona en la mayoría de las publicaciones. Ross (2002) indicó que los investigadores están de acuerdo en que la intimidación es un problema común, sin embargo, muy pocos están de acuerdo sobre una definición ampliamente aceptada de este concepto.

Muchos investigadores usan la definición de bullying, propuesta por Olweus (1993), "... un estudiante está siendo intimidado o es víctima cuando está expuesto en repetidas ocasiones y a lo largo del tiempo a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes". El término acciones negativas abarca una amplia variedad de comportamientos que

van desde la agresión no verbal, miradas y bromas, a las agresiones físicas graves.

Smith y Sharp's (1994, en Sanders y Phye, 2004) afirman que el bullying es "un sistemático abuso de poder". Esta definición incorpora el carácter repetitivo de intimidación similar a la explicación de Olweus (1993). Además, implica un desequilibrio de poder dentro de la interacción. Esto es, la víctima no puede defenderse a sí misma fácilmente, por diversas razones, tales como la edad o ser débil físicamente. Esta definición implica también que otros están obligados a intervenir si los derechos de la víctima son tomadas en cuenta. Según Crick y Dodge (1999), esta definición es demasiado vaga y es vulnerable ya que abarca demasiadas interacciones que no necesariamente debe caer en la categoría de la intimidación.

La mayoría de las definiciones de acoso categorizan como un subconjunto de comportamiento agresivo que implica una intención de lastimar a otra persona. Este comportamiento intencional negativo puede manifestarse en una variedad de maneras. No sólo puede ser mostrada físicamente, también puede ser sutil y difícil de identificar. Como se indica por Rivers y Smith (1994, en Sanders y Phye, 2004), comentarios verbalmente agresivos pueden pasar en el salón de clases sin que los maestros estén conscientes de que la intimidación se están llevando a cabo. Más recientemente, la intimidación ha sido etiquetada como una forma de terrorismo en que se trata de un "ataque no provocado" con la intención de causar daño a la víctima (Ross, 2002 en Sanders y Phye, 2004).

Una definición estrecha de la intimidación implica el acoso físico. Esta es la opinión más común de la intimidación. McCudden (2001, en Sanders y Phye, 2004) señala que muchos niños creen que si no han tocado físicamente a otra persona, entonces no se le ha agredido. Incluso

algunos educadores han indicado que el acoso verbal no debe considerarse como agresión. La mayoría de los adultos (incluidos los educadores) consideran a la intimidación verbal como "normal" e "inofensiva". Boulton (1997, en Sanders y Phye, 2004) entrevistó a 138 profesores de preescolar el noroeste de Inglaterra, escuelas primarias, y centros de enseñanza secundaria e informó que uno de cada cuatro docentes cree que poner apodos, difundir rumores, intimidar con la mirada, y tomar las pertenencias de otras personas, no son actos de intimidación. Las tres principales conductas que fueron consideradas como de intimidación fueron:

1. Golpes, empujones, patadas.
2. Obligar a la gente a hacer cosas que ellos no quieren hacer.
3. Amenazar a la gente.

Además, Shields y Cicchetti (2001, en Sanders y Phye, 2004) encontraron que los profesionales de la educación (maestros y consejeros) consideran que las amenazas físicas o malos tratos fueron significativamente más graves que el abuso emocional verbal y / o social. Estos resultados son inquietantes ya que los educadores no consideran la exclusión social como un acto grave. No obstante, la investigación indica que los efectos a largo plazo de la exclusión social son perjudiciales para un desarrollo saludable (Sharp, Thompson, y Arora, 2000, en Sanders y Phye, 2004). El acoso emocional es mucho más difícil de identificar y probar, pero debería incluirse en la definición del bullying.

3.7 Clasificación de los roles en la intimidación: Un enfoque diádico

Para algunos educadores e investigadores, el acoso es considerado un proceso diádico en el que participan un agresor y una víctima. Esta perspectiva de investigación se centra principalmente en la designación por parte de los iguales y / o profesor, en un informe que les pide

identificar a los niños y / o los profesores, que son agresores y a los que son víctimas.

Olweus (1978) amplió el punto de vista diádico identificando dos tipos de agresores: intimidador agresivo y el agresor ansioso. Afirmó que el intimidador agresivo es activo, impulsivo, enérgico, fuerte, y se le provoca fácilmente: toma la iniciativa en la iniciación de la agresión y, a menudo, busca que otro agresor siga sus instrucciones. Estos agresores son diestros en evitar la culpa y no sentir remordimiento o empatía por sus víctimas. Ellos tienen más probabilidades del uso directo e indirecto agresiones verbales, tales como palabras hirientes, gestos y miradas (Olweus, 1993). De acuerdo con este autor la mayoría de los agresores entran en esta categoría.

El agresor ansioso, por otra parte, rara vez inicia la intimidación. Él o ella usualmente trabajan junto a un intimidador agresivo. Este tipo de agresor se caracteriza por contar con baja autoestima, falta de confianza, temperamento y perturbadores rabietas. Olweus (1978) indicó que el agresor ansioso sigue al intimidador agresivo para compensar la insuficiencia de sentimientos acerca de sí mismo. Por lo tanto, el agresor ansioso busca desesperadamente la aprobación de los intimidadores agresivos.

Así mismo se ha desarrollado una postura que considera en esta dinámica no solo al agresor y a la víctima, sino a todos los miembros del grupo ya que estos se ven expuestos a observar esta conducta.

3.8 Clasificación de los roles en la intimidación: Un enfoque de grupo

De acuerdo con Sutton y Smith (1999), la intimidación no puede ser vista exclusivamente como un proceso diádico. Sino que debe considerarse

como un fenómeno de grupo. La mayoría de los niños están directa o indirectamente implicados en el acoso que se produce en su escuela. Pepler y Craig (1994) encontraron que los compañeros estaban presentes en el 85% de las situaciones de acoso, por lo tanto, estos casos no sólo impactan al agresor y la víctima, sino también a las personas que son testigos de la intimidación y las personas que oyen acerca de la ocurrencia de este fenómeno. Salmivalli et al. (1996) sostuvo que todos los niños de una determinada clase o escuela donde se produce la intimidación de alguna manera están involucrados en el proceso. A pesar de que no se puede participar activamente en el comportamiento de intimidación, la respuesta a este acto puede tener repercusiones si se repite. La investigación indica que la mayoría de los niños tienen una actitud negativa o neutral hacia la intimidación. Sin embargo, muchos de ellos hasta refuerzan al agresor. Si una persona esta alegre, se ríe, observa o la intimidan y no hace nada, estas acciones o "no acciones" refuerzan el comportamiento de intimidación y aumentan la probabilidad de que se produzca de nuevo. Por otra parte, otros niños no pueden observar directamente la escena, pero puede oír hablar a sus compañeros, en todos los casos, estos individuos se encuentran expuestos a la intimidación en algún nivel (Sanders y Phye, 2004).

McKinnon (2001, en Sanders y Phye, 2004) encontraron que los niños que pertenecían a un grupo de aula y tenían un destacado liderazgo era más probable que asumieran la función de tutor o intimidador. Los niños que eran miembros de un grupo clase prominente, pero sin funciones de liderazgo son más susceptibles de servir como transeúntes activos en una situación de acoso. Por último, los niños que no pertenecen a un grupo social en una clase tienen más probabilidades de ser víctimas de una situación de acoso. Por lo tanto, la dinámica de grupo parece desempeñar un papel central en la intimidación.

En general, la literatura de investigación indica que la intimidación se está

viendo más a menudo como un fenómeno de grupo en contraposición a una interacción diádica. Aunque muchos de los niños y los jóvenes no pueden ser la reproducción de las funciones "predominantes" de intimidar y / o ser víctima, desempeñan un papel en el proceso. Si su papel implica la defensa de la víctima, el alentar al agresor, y / o ser extraño a la situación, también se ven afectados por la intimidación.

A continuación se describen las características principales de los participantes en el maltrato entre iguales.

3.9 La dinámica bullying

El proceso de victimización de un alumno o alumna por parte de sus iguales, pongamos por ejemplo por los compañeros de clase, está relacionado con el esquema dominio sumisión. Esta relación asimétrica de poder se pone de manifiesto cuando un individuo o grupo de individuos en una escalada de acciones diversificadas de hostilidad y falta de respeto a la valía personal del otro llegan a hacerle la vida imposible, creando así un círculo de victimización.

Puede comenzar por un detalle sin importancia, como reprocharle alguna singularidad, ponerle un apodo e ir pasando lentamente y de manera progresiva, si el entorno lo permite, a otros actos más graves (reírse, burlarse, aislarle, agredirle físicamente...) finalmente la persona asediada entra en una situación de la cual difícilmente puede salir sin ayuda externa.

Básicamente hay tres tipos de protagonistas: el agresor (bully), la víctima, los compañeros y los observadores.

- **El agresor:** puede actuar solo y/o en grupo.
- **La víctima:** con frecuencia se encuentra aislada.

- **Los compañeros observadores:** es frecuente la falta de apoyo por parte de los compañeros que, en el mejor de los casos observan sin intervenir y con demasiada frecuencia se añaden a las agresiones y amplifican el proceso. Esto se explica desde dos vertientes: por una parte el miedo a sufrir las mismas consecuencias si apoyan a la víctima, (mientras le agraden a él/ella, no se meten conmigo) y por otra por el fenómeno de contagio social que fomenta la participación en los actos de intimidación (Ortega 1992). Sin embargo esta caracterización se ha dado para niños mayores de ocho años, ha habido poca investigación a edades más tempranas, la cual sugiere que este fenómeno puede ocurrir con frecuencia y puede tomar varias formas. Bjorkqvist et al. (1992) observó que la agresión puede ser directa (física, cara a cara) o indirecta en la naturaleza (a través de un tercero).

En definitiva el ser humano tiene conductas muy complejas las cuales son alimentadas por el entorno en el que se desarrolla, el cual le permite tomar distintos roles en la dinámica del maltrato entre compañeros. Es por ello que ahora se muestra el perfil de los participantes en este proceso.

3.10 El perfil psicológico de los protagonistas del bullying

No podemos categorizar un perfil psicológico para los protagonistas principales (agresor, víctima) pero parece evidente, y diversos estudios lo confirman, que las características, las cogniciones sociales y las conductas de los agresores, víctimas y agresores-víctimas pueden diferir considerablemente.

En el caso del agresor, y pese a las controversias existentes, se dibujan dos tipologías:

- Predominantemente dominante: con una tendencia a la personalidad antisocial.

- Predominantemente ansioso: con una baja autoestima y niveles altos de ansiedad.

En el caso de las víctimas es más difícil concretar unas características psicológicas, pero generalmente se encuentran dos tipos de víctimas(Sanders y Phye, 2004):

- La víctima clásica: físicamente débil, que refuerza las actitudes del agresor llorando, quejándose manifestando dolor, con pocas habilidades sociales. Generalmente tiene pocos amigos, y consecuentemente menos protección de sus iguales y más posibilidades de ser rechazado.
- La víctima provocadora: puede contribuir a la conducta de intimidación por ser irritante (hiperactivo) o bien por presentar cualquier diferencia física respecto al grupo (etnia, cuerpo, altura, vestido...) o maneras de ser o de pensar propias y que difieren de la mayoría.

El tercer grupo se categoriza como agresores-víctimas, es decir, chicos y chicas que por una parte son victimizados por algunos compañeros pero que a su vez victimizan a otros. Hay que tener en cuenta que la conducta de intimidación o bullying debe entenderse como un fenómeno relacional y dinámico y hace falta analizar variables fuertemente implicadas, como las familiares, las sociales y las escolares. Por ejemplo, se ha demostrado que los estilos parentales autoritarios o punitivos, la disciplina inconsistente, la indiferencia o la falta de calor emocional abundan en los antecedentes familiares de los chicos y chicas implicados en conductas bullying. Pero hay que tener presente que, de la misma forma que no se conoce la causa directa de la conducta de intimidación, tampoco se sabe por qué algunos niños/as de los que podría esperarse que manifestaran una conducta intimidadora no lo hacen. Puede ser que factores del entorno social o escolar del niño impidan que el bullying crezca o se mantenga (Pope 2000, en Sanders y Phye, 2004).

Bien entonces podemos analizar que dichas dinámicas tienen diversas caras y pueden adoptar una serie de patrones culturales de comportamiento ya que, mientras unos sienten miedo y vergüenza otros pueden disfrutar y regocijarse de gusto con el malestar ajeno, ejerciendo alguno de los tipos de agresión que se describen en seguida con las siguientes características.

3.11 Tipos de agresión que participan en la intimidación

Rivers y Smith (1994, en Sanders y Phye, 2004) identificaron tres tipos de agresión que participan en la intimidación: agresión física directa, la agresión verbal directa, la agresión indirecta.

- Las agresiones físicas directas implican comportamientos tangibles, tales como pegar y empujar.
- Las agresiones verbales directas incluyen insultos y amenazas.
- La agresión indirecta es la menos identificada y más difícil de probar, se trata de comportamientos tales como la propagación de rumores y la narración de chismes.

Dodge (1991) introdujo la noción de dos tipos de agresión: la agresión proactiva y agresión reactiva. La agresión reactiva implica enojo y reacciones defensivas a la frustración, mientras que la agresión proactiva presenta características, dominantes, coercitivas y comportamientos de una persona dinámica que muestra su agresión a sangre fría y utiliza la agresión para llegar a su objetivo. Por otro lado, los agresores reactivos suelen malinterpretar las señales sociales y atribuir intenciones hostiles a sus pares. Estos dos tipos de agresión se han atribuido a los déficits o errores en el procesamiento de información social (Crick y Dodge, 1996).

Podemos darnos cuenta que los estudios nos muestran diversos matices de agresiones a las que el ser humano puede estar expuesto ya sea de manera física o psicológica, es por ello que se han desarrollado distintas

posturas acerca de este fenómeno, las cuales se describen a continuación.

3.12 Perspectivas teóricas de la intimidación

Entonces es evidente hacer mención de estas teorías ya que muchos investigadores y educadores han refutado la teoría que explica el fenómeno del bullying. Por lo tanto, numerosas perspectivas se han utilizado para tratar de hacer sentido del por qué los individuos deciden participar en la intimidación.

Según Sutton (2001), la intimidación está fuertemente regulada por la cognición social y los factores ambientales. Recientemente, expertos en el campo se han centrado en estos factores para desarrollar marcos teóricos para explicar por qué se produce la intimidación. En particular, existen dos teorías fuertemente estudiadas: teoría social del procesamiento de la información, la teoría del marco de la mente y la teoría del desarrollo moral, las cuales serán discutidas.

3.12.1 Teoría Social de procesamiento de la información

El tratamiento de la teoría social de la información (TSPI) fue desarrollado originalmente por Dodge en 1986 y redefinido por Crick y Dodge en 1994. La nueva teoría secuencial implica seis etapas de procesamiento de información social. En el paso uno, el individuo codifica la información sensorial que se están adoptando en el "Sistema" En segundo lugar, cada uno de los intentos de tener sentido o interpretar la información sensorial. A continuación, la aclaración de la información y se produce la fijación de objetivos. En cuarto lugar, el individuo busca ideas para posibles respuestas o desarrolla algunas en su propia cuenta. En quinto lugar, una

decisión acerca de cuál es la respuesta más adecuada que debe producir. Por último, la persona sigue adelante con la respuesta de comportamiento.

El uso de este modelo, Crick y Dodge (1994) afirmó que el proceso del bullying se produce como resultado de sesgos o déficit en una o más de las seis etapas del tratamiento de la información social. Los resultados de la investigación han apoyado sus ideas.

Por ejemplo, Camodeca et al. (2003) informó que las víctimas presentan déficit en la segunda fase de la transformación (respuesta de la toma de decisiones), y que los agresores y las víctimas se visualizan con menor competencia social que los niños no participan directamente en el episodio de intimidación. Llegaron a la conclusión de que el conocimiento social puede estar a disposición de los niños, sin embargo los agresores y las víctimas no siempre lo aplican con éxito. Además se encontraron diferencias significativas entre los individuos en cómo interpretar las señales durante situaciones de conflicto.

Sanders y Phye (2004), argumentan que las personas que presentan la intimidación lo hacen porque no tienen un proceso de información social preciso. Ellos muestran lo que él denomina la ceguera social en el sentido de que se carece de habilidades para comprender las perspectivas de la gente. Es decir, los agresores tienen poca conciencia de lo que otros están pensando en ellos y muestran una deficiente: capacidad de empatía. Las pruebas sugieren que este déficit es el resultado de influencias del medio ambiente. Los niños que están expuestos a la negligencia o la insuficiencia de otros componentes son propensos a desarrollar relaciones humanas con modelos de trabajo interno que no son sanos o normales. Por lo tanto, el resultado es la incompetencia social.

3.12.2 Teoría del Marco de la Mente

Recientemente, la Teoría Social del Procesamiento de la Información ha sido impugnada (Sutton et al. 1999). En lugar de explicar el comportamiento de intimidación como consecuencia de la incompetencia social, Sutton y sus colegas afirman que algunos agresores realmente poseen una capacidad "superior". Sutton (2001) describió la teoría del marco de la mente (TM), que define como "la capacidad de los individuos para atribuir estados mentales a sí mismos y a otros con el fin de explicar y predecir el comportamiento". Es decir, las personas que posean bien desarrolladas estas habilidades estarán más preparadas para entender y los sentimientos y las emociones de otras personas. Por lo tanto, no falta la competencia social implícita en el marco de la TSPI, sino que tienen una capacidad avanzada en la lectura a otras personas.

Sutton y sus colegas (1999) sostuvieron que el éxito de la intimidación puede ser el resultado de las competencias mentales superiores. El ser capaz de comprender los estados mentales de los demás y predecir sus comportamientos puede ser utilizado para manipular las mentes de los demás. Esto podría potencialmente ser una habilidad útil en aspectos de la intimidación, en particular con la agresión indirecta, como la difusión de rumores, la exclusión de las víctimas de los grupos sociales, y evitar quedar atrapados en un episodio de acoso. Por ejemplo, para un agresor excluir socialmente a su víctima, el debe entender los sentimientos de los demás en el contexto social para manipular a otros y hacer que la víctima se sienta "excluida".

Estos resultados implican que la participación en los métodos indirectos de intimidación requiere un marco bien desarrollado. Sin embargo, algunos críticos de la TM sostienen que el hecho de tener conocimientos avanzados no sólo puede dar lugar a diversos tipos de intimidación, sino que también puede inclinarse a un gran comportamiento prosocial, por lo

tanto, "tener un marco superior no dice nada acerca de cómo los conocimientos que se utilizarán" (Arsenio y Lemerise, 2001).

Sutton (2001) afirmó que antes de la investigación presta apoyo a la perspectiva de TOM. Cuando Sutton clasificó a los estudiantes en una de las seis funciones de los participantes en el bullying también evaluó la comprensión cognitiva de falsas creencias y las emociones, argumentaron que la investigación midió las competencias de los niños.

Los resultados revelaron que las puntuaciones de un agresor fueron significativamente más altas que los de los asistentes del agresor, los defensores de la víctima, los testigos, y las víctimas. Además, los resultados indicaron una correlación positiva entre la intimidación y la cognición social. Borkqvist et al. (2000) también informaron de una significativa correlación positiva entre inteligencia social y la agresión indirecta. Por lo tanto, estos hallazgos apoyan la noción de que los agresores poseen habilidades cognitivas más avanzadas que los demás actores en el episodio de intimidación. Estas propuestas teóricas ponen de manifiesto que si bien los participantes en este fenómeno pueden carecer de habilidades para la interacción o no lograr procesar de manera adecuada la información que les permita enfrentar asertivamente una situación conflictiva con sus compañeros, el trabajo de intervención a niveles tempranos podría prevenir y en otros casos redirigir el camino para lograr una convivencia sana en el aula de clases. En este sentido esta presente investigación está dirigida desde el enfoque de grupo, es decir, en el maltrato entre compañeros participan el agresor, la víctima y los testigos. Respecto a la postura teórica, consideramos importante tomar en cuenta ambas perspectivas, la del procesamiento de la información y la teoría del marco de la mente, ya que proporcionan elementos importantes para dar explicación al porqué del fenómeno.

3.13 Maltrato entre compañeros en preescolar

Después de haber visto como el fenómeno se presenta en educación primaria y secundaria, ahora se verá cómo es que la investigación sobre maltrato entre compañeros en preescolar ha sido abordada.

Diversos estudios señalan que desde el momento en que los niños acuden regularmente a clases de preescolar, pueden ser objeto de agresiones de sus compañeros. La literatura (por ejemplo, Ladd y Burgess, 1999) muestra que desde el inicio de la asistencia a la escuela, algunos niños tienden a ser agresivos y que esta tendencia tiene una cierta estabilidad en el tiempo.

Ortega (2010) reitera que esta clase de ataques tienen lugar desde edades tempranas, incluso en la escuela elemental. En estos casos se relacionan con el juego y con la existencia de líderes agresivos, frente a víctimas retraídas y poco sociables, a pesar de su corta edad. Este tipo de 'bullying temprano' aporta nuevas oportunidades para comprender los primeros procesos en los caminos hacia la victimización y detectar sus factores iniciales de riesgo, sociales e individuales.

Sin embargo, el fenómeno del maltrato entre compañeros en nivel preescolar ha sido poco estudiado tanto en México como a nivel internacional. En esta etapa del desarrollo, los estudios se han abocado principalmente a la agresión entre compañeros, Ostrov y Crick (2007) han identificado tres tipos principales de conductas agresivas entre los compañeros: agresión física, verbal y relacional y estas a su vez se tipifican en agresión proactiva (dirigida al cumplimiento de una meta específica) y agresión reactiva (en respuesta a una amenaza real o percibida).

Entre los tipos anteriores, la agresión proactiva, ya sea física, verbal o relacional, es la que se considera como bullying, cuando la intención o meta está dirigida a dañar o lastimar a los demás (Gini y Pozzoli, 2006) y se cumplen los demás criterios para definir bullying (ausencia de provocación, persistencia y desequilibrio de poder). La agresión que se da en algunos niños de edad preescolar hacia otros, puede presentarse a través del juego o en cualquier circunstancia, solo se considera de ataque cuando lo hace de forma deliberada, causando daño a otro, a través de pateos, empujones, pellizcos, mordidas, berrinches, etc. Se emplea en muy diversos sentidos. El más común implica una manifestación externa de hostilidad, odio o furor (Mussen, 1999).

Ortega y Monks (2005) señalan que en el nivel pre-escolar, el bullying se caracteriza por una mayor frecuencia de agresiones físicas y verbales, es decir, por el uso de agresiones directas, que a la vez son más visibles y fáciles de detectar, Esto lo encuentran en su estudio con 92 niños y niñas de preescolar de entre 4 y 6 años de edad, de cuatro aulas de educación infantil. En cambio, el bullying relacional e indirecto es menos frecuente en esta etapa, lo cual no sólo se debe a las dificultades para detectarlo, sino a que su utilización puede requerir del desarrollo de habilidades de lenguaje expresivo y de la comprensión de los efectos de las propias acciones en un contexto social.

Los niños de edades comprendidas entre los 4 años parecen entender el término "víctima". Sin embargo, tienen una comprensión diferente de la expresión "intimidación" de los niños mayores, definiéndolo como la agresión en general [Smith et al., 2002, Smith y Levan, 1995] en lugar de como un acto repetido por uno más poderoso agresor. La comprensión de la expresión en niños menores puede ser un reflejo de una menor capacidad cognitiva para diferenciar las construcciones complejas, pero también puede reflejar algunas diferencias en experiencia, en comparación con la de los niños mayores. Es posible que al iniciar la

escuela, los niños agresivos no tengan como objetivo particular a los niños más débiles, pero son agresivos con muchos compañeros (Perry et al., 1990). Por lo tanto, aquí, se hace una diferencia entre el papel de agresor, en lugar de intimidador, en los niños más pequeños.

Otros investigadores como Ladd y Burgess (1999) encontraron que, el comportamiento agresivo es moderadamente estable desde el jardín de infantes al 2º grado. Aunque otros estudios han informado sobre la estabilidad de la victimización en los niños más pequeños. Kochenderfer y Ladd (1996) encontró que una proporción sustancial de niños en el jardín de infantes fueron expuestos a la victimización (20,5%), sin embargo, para la mayoría de estos niños no se trataba de una experiencia estable, con sólo el 9% restante como víctimas a través de una escuela plazo. Crick et al. (1999) informó de que la victimización es una experiencia estable para niños de 3 a 5 años de edad durante un intervalo de 1 mes.

En otras palabras, los niños pueden volverse agresivos, menos víctimas de agresión por sus compañeros ya que en general se vuelven más tolerados, o incluso hay aprobación por parte de los pares, es decir, como los niños crecen la agresión se vuelve menos correlacionada con el rechazo de pares.

Los niños más pequeños a menudo pueden designar a sus compañeros el papel de agresor, víctima y defensor, es frecuente que identifiquen a los compañeros funciones más periféricas como de asistente del agresor, o extraño en la agresión (Monks et al., 2002, 2003).

Los resultados de un estudio realizado en 1998, llevado a cabo a través de observaciones de aula y entrevistas a niños de preescolar tres en Nueva York y Massachusetts, y en paralelo con estudios de niños mayores. Revelaron que los niños inician tres veces más las bromas y los incidentes de intimidación que las niñas; que las niñas y los niños son

misma probabilidad de ser los beneficiarios y que los niños son más propensos a responder físicamente, mientras que las niñas tienen más probabilidades de responder verbalmente a los incidentes iniciados contra ellos. Además, aunque hubo adultos que estuvieron presentes, esto no afectó el 71% de los incidentes observados (en Sprung, Froschl y Hinitz, 2005, p.12).

Los niños son conscientes de lo que está pasando, ellos saben quién es el niño que se burla y hace daño a otros. En palabras de un niño de preescolar: "Los niños persiguen a las niñas, porque eso es lo que los niños hacen, perseguirlas". Son también conscientes de que los adultos no están poniendo la atención adecuada, "los maestros no hacen nada", explicó un niño. Ante esta situación, lo más probable es que los niños salgan con el mensaje de que las burlas y la intimidación son toleradas. También es probable que los niños interioricen que los maestros están dando licencia a los niños se comportan de esta manera, lo que perpetúa dicha actitud (Sprung, Froschl y Hinitz, 2005).

Actualmente, se pueden señalar diversas aproximaciones metodológicas para medir el bullying en pre-escolares, por ejemplo, la observación de la interacción en una situación de juego artificial (Wonderlich, 2007), la observación estructurada o no estructurada en escenarios naturales (Crothers y Levinson, 2004), el análisis de dibujos de niñas y niños acerca de lo que significa el bullying para ellos, el uso de cuentos para estimular la conversación grupal (Morash, 2007) y el uso de diversos procedimientos sociométricos para analizar el estatus social entre los compañeros (Crothers y Levinson, 2004).

En un estudio realizado por Monks, Smith y Swettenham (2005), con niños de entre 4 y 6 años, muestran que no hay relación significativa entre un bajo nivel de funciones ejecutivas y el tipo de agresión utilizado, las víctimas están ligeramente por arriba del nivel promedio en las

evaluaciones, lo que no es compatible con que tienen deficiencias en las habilidades sociales ni que son más inseguros que los otros, los agresores no resultaron ser más hábiles en tareas de planificación, control y engaño. Por último los niños que defienden a otros, están por encima de la media en las habilidades sociales cognitivas, lo que les permitiría por un lado desarrollar estrategias agresivas en su relación con los demás o bien, elegir métodos para ayudar a las víctimas.

El estudio desarrollado por la Secretaría de Educación del DF y la Universidad Intercontinental, explora los tipos de bullying más frecuentes en etapa preescolar, los actores que participan en esta interacción, así como las estrategias de afrontamiento que ponen en juego las víctimas ante esta situación. Fue un estudio de tipo exploratorio, cuyo objetivo consistió en conocer las características básicas de esta problemática, en el nivel pre-escolar, el instrumento utilizado fue el Cuestionario sobre Maltrato e Intimidación entre Compañeros y Compañeros (CURMIC-PR), en su forma preescolar y fue aplicado en 16 escuelas de la Ciudad de México que formaron parte de la muestra.

Ahora bien los niños pequeños pueden intimidar presionando a otros lejos en los columpios o trepadoras, por agarrar los juguetes, o al hacer cumplir sus propias normas. Aunque todos los niños lo hacen de vez en cuando, es el uso excesivo de la fuerza una y otra vez es lo que nos hace pensar en un niño como un agresor "No se puede tener un giro aquí, tú no eres mi amigo." "Los niños no son permitidos en este escalador!" "Dame la plastilina, quiero todo." Estas son todas las declaraciones típicas de un niño en edad preescolar, pero cuando se utiliza todo el tiempo, se habla de un típico agresor, implícitas en las reglas del acosador es que el agresor está a cargo y va a cambiar la norma para adaptarse a sus efectos. A menudo, los niños agresores se portan mal cuando los adultos no están mirando. Otros niños se sienten amenazados por el agresor y bien hacen lo que dice el acosador, o lo evitan por completo. Ellos no

saben cómo contrarrestar el uso del poder que parece fuera de lo común y excesivo (Ucci, 2004).

Los niños tienen alguna dificultad en aprender a compartir, y todos los niños, tratan de hacer su propia voluntad sobre los demás. A pesar que la intimidación es común entre los niños en edad escolar, es en realidad raro que traten de intimidar a los demás. Sin embargo, cuando el comportamiento de acoso se produce, se deben tomar las medidas necesarias. (Ucci, 2004)

El efecto sobre los otros niños es que pueden tener miedo o simplemente ignorar al niño. Sin embargo, el efecto sobre el agresor suele ser tan dañino o más perjudiciales. Los agresores, los niños que están abusando del poder empujando o amenazando a otros, no están en buen control de sí mismos. Ellos se sienten "fuera de control" y por lo general quieren que los adultos los ayuden a tomar el control para que se detengan. Debido a que sus compañeros de clase les tienen miedo o los ignoran, los agresores a menudo están solos y terminan por sentirse aislados y abandonados. También es difícil cambiar la forma en que los compañeros de clase ven al agresor. Una vez que un niño ha intimidado a otros, él o ella llevan rápidamente una reputación de "niño malo" o "niña mala".

Como podemos ver este tipo de 'bullying temprano' aporta nuevas oportunidades para comprender los primeros procesos en los caminos hacia la victimización y detectar los factores iniciales de riesgo, sociales e individuales.

Contemplando los puntos antes mencionados acerca de la dinámica del maltrato entre compañeros, así como los diferentes enfoques que le dan explicación a este, podremos entonces ver la relación de este con el clima social del aula en donde se encuentran inmersos estos protagonistas, mejor aún, en donde intervienen de manera directa dentro de la

institución educativa, específicamente en el aula escolar, donde a partir de diferentes tipos de interacciones entre alumnos y profesores, se va construyendo el ambiente donde los niños podrán desarrollar habilidades que les permitan transitar por los siguientes niveles educativos, y si este ambiente fue armonioso no solo repercutirá en sus futuras interacciones con sus iguales sino también en su aprendizaje.

CAPÍTULO IV

Método

RELACIÓN ENTRE CLIMA SOCIAL DEL AULA Y EL MALTRATO ENTRE COMPAÑEROS EN EDUCACION PREESCOLAR.

4.1 Pregunta de investigación

¿Existirá relación entre el clima social del aula y el maltrato entre compañeros en niños de educación preescolar?

4.2 Objetivo general:

Analizar si existe relación entre el clima social del aula y el maltrato entre compañeros en niños de educación preescolar.

4.3 Objetivos específicos:

- Definir el concepto de clima social del aula.
- Caracterizar el maltrato entre compañeros.
- Analizar los factores que intervienen en el clima social del aula.
- Identificar el tipo de clima social del aula que se presenta.
- Evaluar el maltrato entre compañeros.
- Adaptar el instrumento de clima social del INEE a nivel preescolar.
- Evaluar el clima social del aula.

4.4 Tipo de investigación: descriptiva

Debido a que este tipo de estudios se concentran en los perfiles, características y propiedades de las personas, grupos o comunidades, que sean sometidos a un análisis. Y que además miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar (Sampieri, 2003). En este caso se buscará identificar si está presente el maltrato entre compañeros, y de qué tipo es,

identificar los diferentes roles (agresor, víctima y testigo), y conocer la percepción de los niños y niñas

Describir como se encuentra el clima del aula en sus diferentes categorías: interacción profesor-alumno y alumno-alumno, comunicación y confianza. Teniendo en cuenta que rol que desempeñan, se podrá conocer cómo es que percibe cada uno el clima social del aula, e incluso si existen diferencias.

Se podrá ver si existen diferencias o coincidencias en la percepción del clima social del aula y el maltrato entre compañeros en niños de educación preescolar.

Además saber si existe relación entre el clima del aula y el maltrato entre compañeros.

4.5 Diseño de investigación

Se trata de un diseño no experimental de campo.

La aplicación se hará en un solo momento, con niños de tercer grado que por lo menos hayan estado un ciclo escolar juntos. Se evaluará el clima social del aula y el maltrato entre compañeros, para saber si están presentes y si existirá relación entre ellos.

Los instrumentos se aplicarán individualmente.

4.6 Variables

Interviniente: Maltrato entre compañeros

Dependiente: Clima social del aula

4.7 Definición conceptual de las variables

Maltrato entre compañeros.

Una situación social en la que uno o varios escolares toman como objeto de su actuación injustamente agresiva a otro/a compañero/a y lo someten, por tiempo prolongado a agresiones físicas, burlas, hostigamiento, amenaza, aislamiento social o exclusión social aprovechándose de su inseguridad, miedo o dificultades personales para pedir ayuda o defenderse (Ortega y Mora-Merchán, 2000).

Clima social del aula

Es aquél en el que la dinámica de las relaciones que se establecen entre los diversos actores del aula propicia la comunicación y el trabajo colaborativo; existe cierto nivel de armonía; el nivel de conflictividad es mínimo; existen canales adecuados de comunicación y reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño (Instituto Nacional de Evaluación Educativa. INEE, 2005).

4.8 Hipótesis

Hipótesis conceptual

- En un clima abierto, participativo, ideal, coherente, existirá mayor posibilidad para la formación integral del educando desde el punto de vista académico, social y emocional, logrando una convivencia armónica. El otro extremo sería desfavorable y estaría representado por el clima cerrado, autoritario, controlado y no coherente, no se estimulan los procesos interpersonales, ni la participación libre y democrática, generando comportamientos hostiles, que inciden negativamente en la convivencia y el aprendizaje (Cava, Musitu, 2002).

Hipótesis de Trabajo

- El clima del aula favorable estimula la comunicación, oportunidades de convivencia sana y relaciones de apoyo entre pares y con el profesor, fortaleciendo estas relaciones de manera positiva, creando un lugar constructivo para el aprendizaje. Por el contrario el clima desfavorable ínsita comportamientos hostiles que no facilitan la convivencia, la comunicación y reducen las relaciones de apoyo entre los miembros del grupo, creando un lugar que dificulta el aprendizaje.

4.9 Sujetos y Muestreo

El procedimiento para seleccionar a las instituciones de educación preescolar fue no probabilístico intencional.

Se trabajo con 78 niños de tercer grado de preescolar, de los cuales: 36 fueron niñas y 42 niños.

4.10 Escenario

Cinco escuelas de educación preescolar, de las cuales cuatro pertenecen a la delegación Tlalpan y una a Iztapalapa, todos son centros comunitarios de educación preescolar, con turno completo. Por escuela los niños se distribuyeron de la siguiente forma:

Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4	Escuela 5
17 niños	13 niños	17 niños	16 niños	15 niños

4.11 Instrumentos

Para la presente investigación se utilizaron dos instrumentos.

Maltrato entre compañeros

Este instrumento fue diseñado por Ortega y Monks (2005). El cual evalúa el rol dentro de la dinámica de maltrato entre compañeros, mediante una entrevista individual , utilizando la técnica de nominación entre iguales y nominación propia sobre los roles descritos (agresor, víctima, y testigo). Que consta de 4 imágenes con situaciones diferentes de compañeros involucrados en el maltrato entre compañeros, correspondientes a las siguientes categorías:

- a) Agresión directa relacional(un niño/a dice a otro que el/ella no puede jugar)
- b) Agresión física directa (un niño/a pega, golpea, empuja a otro/a)
- c) Agresión relacional indirecta(un niño/a levanta y distribuye rumores desagradables sobre otro/a)
- d) Agresión verbal directa(un niño(a grita e insulta a otro)

Se complementa con una entrevista individual sobre cada situación (ver anexo 4). Esta consta de cuatro preguntas:

- 1. ¿Qué piensas que ocurre en este dibujo?
- 2. ¿Quién de tu salón lo ha hecho?
- 3. ¿Tú lo has hecho alguna vez?
- 4. ¿Quién es tu mejor amigo?

Se le presento la viñeta a cada niño sobre cada situación de agresión y se le formularon las preguntas anteriores. En la primera pregunta el niño describe la situación por ejemplo: “un niño le da un golpe a otro y como le pegaron se pone triste”, con la segunda pregunta el niño menciona los nombres de los niños que han golpeado o dicho groserías, según corresponda la viñeta, en la tercera pregunta dice si el mismo ha

golpeado a otros, dicho groserías, etc. o si no lo ha hecho, es decir se autodomina. Y por último se le pide que diga los nombres de sus amigos.

Clima social del aula

Para evaluar el clima social del aula se tomo como base el cuestionario diseñado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2005), que se divide en tres categorías:

- Dinámica de la relación entre actores(profesor-alumno, alumno-alumno)
- Comunicación
- Confianza

El cual ha sido adaptado para este estudio considerando su uso en población preescolar. Y se llevó a cabo un piloteo del instrumento, mismo que se describe en este apartado, después del cual se creó el instrumento final, mismo que fue utilizado en el proceso de evaluación.

Adaptación

1. Se eligieron los reactivos correspondientes a las categorías antes mencionadas.
2. En la primera versión estuvo constituido por 24 reactivos(ver anexo 1) distribuidos de la siguiente manera:

- **Dinámica de la relación entre actores(profesor-alumno, alumno-alumno)**

Ejemplo de reactivo: En esta clase todos tenemos oportunidad de conocernos y de trabajar juntos.

- **Comunicación**

Ejemplo de reactivo: El profesor nos anima mucho en el trabajo.

- **Confianza**

Ejemplo de reactivo: Puedo decirle a mi maestra lo que pienso

3. Por cada reactivo se buscó una imagen alusiva a la situación.
4. Se modificaron las opciones de respuesta de acuerdo al nivel de los niños, por círculos de diversos tamaños que indican la frecuencia con la que se da determinada actividad en el salón de clases. En la que 4 indica que siempre se presenta; 3 casi siempre está presente; 2 está presente pocas veces y 1 nunca se presenta la situación.
5. Después de las modificaciones correspondientes se llevó a cabo el piloteo, con un grupo de tercer grado de preescolar.

Piloteo

Se piloteó en un Centro de Desarrollo Infantil, con un grupo de 16 niños y niñas de tercer año de preescolar, los cuales tenían en su mayoría cinco años.

El procedimiento de aplicación, fue el siguiente:

- a) Se le presenta al niño un cuadernillo con las imágenes.
- b) Se le da la siguiente instrucción: “En la primera parte tienes que marcar tu sexo, pones un tache en la carita del niño o de la niña y escribes tu edad sobre la línea”.
- c) Después se le indica que se le van a leer unos enunciados, la indicación es la siguiente: “Te voy a leer unos enunciados y al termino vas a marcar solo uno de los círculos que se encuentran debajo de cada dibujo, para saber que tanto pasa esto en tu salón, es decir, el circulo grande si pasa siempre en tu salón, si pasa casi siempre, si pasa poco o si nunca pasa (se va señalando cada circulo).

d) Con cada reactivo se repite el procedimiento.

Posteriormente, en la revisión del piloteo se hizo necesario modificar reactivos, para una mejor comprensión de los niños, se optó por quitar cuatro reactivos:

- ✓ El reactivo 1 se quitó ya que causaba confusión y los niños no sabían que contestar.
- ✓ El reactivo 2 debido a que los niños confundían el “poco” del enunciado con el “poco” en la opción de respuesta.
- ✓ El reactivo 16 se eliminó ya que no entendían la palabra confianza, y en su lenguaje lo describían como el reactivo 19, al que se le agrego “lo que siento”.
- ✓ El reactivo 24, ya que los niños lo consideraron muy parecido al reactivo 5, tomando en cuenta la palabra felicita no importando si era frente al grupo o no.
- ✓ Se adaptó el lenguaje de los reactivos 9, 12,15, 17.

Reactivo	Antes	Después
9	Me doy cuenta de que mis compañeros me aprecian y valoran mi trabajo.	Me doy cuenta de que mis compañeros me quieren y valoran mi trabajo.
12	En esta clase todos tenemos oportunidad de conocernos y de trabajar juntos.	En esta clase todos podemos conocernos y de trabajar juntos.
15	Los compañeros de mi clase colaboran entre sí en las tareas que pone la maestra.	Los compañeros de mi clase nos ayudamos en las tareas que pone la maestra.
17	La maestra procura que todos seamos amigos en clase.	La maestra ayuda para que todos seamos amigos en clase.

Finalmente el cuestionario quedo constituido por 20 reactivos (ver anexo 2), distribuidos de la siguiente forma:

<p>Dinámica de la relación entre actores profesor-alumno</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. La maestra nos anima mucho en el trabajo. 2. La maestra nos ayuda para que todos seamos amigos en clase. 3. La maestra es como un amiga que ayuda en todo. 4. Me gusta estar con mi maestra 5. La maestra me felicita cuando hago bien las cosas 6. La maestra me hace caso cuando le hablo 7. La maestra nos quiere 8. La maestra me trata bien 9. La maestra nos regaña
<p>Dinámica de la relación entre actores alumno-alumno</p>	<ol style="list-style-type: none"> 10. En mi clase nos ayudamos mucho unos a otros en el trabajo. 11. Me doy cuenta de que mis compañeros me aprecian y valoran mi trabajo. 12. La mayoría de los alumnos estamos contentos con la clase. 13. En esta clase los alumnos hacen muchas amistades. 14. Los compañeros de mi clase nos ayudamos en las tareas que pone la maestra. 15. Me llevo bien con mis compañeros del salón
<p>Comunicación- confianza</p>	<ol style="list-style-type: none"> 16. En esta clase todos tenemos oportunidad de conocernos y de trabajar juntos. 17. Me siento contento por lo que he aprendido 18. A mi maestra le gusta enseñar 19. Puedo decirle a mi maestra lo que pienso y siento 20. La maestra le da premios a los niños que trabajan mejor.

A continuación se muestra un ejemplo de un reactivo del factor comunicación: “En esta clase todos tenemos oportunidad de conocernos y de trabajar juntos”.



Con la última versión, se llevo a cabo la aplicación con el procedimiento antes mencionado. Se procedió a calificar los cuestionarios, posteriormente se formo una base de datos y con la finalidad de obtener la confiabilidad total del cuestionario de Clima social del aula, se realizó una prueba Alpha de Cronbach, obteniendo que la confiabilidad fue de $\alpha=.8613$.

4.12 Procedimiento

Se solicitó permiso de aplicar los dos instrumentos en un Centro de educación preescolar: Clima social del aula y maltrato entre compañeros, con la finalidad de hacer el piloteo.

Se llevó a cabo la aplicación con un grupo de tercero de preescolar. Posteriormente al hacer la revisión de los instrumentos, y las dudas de los niños durante la aplicación, se hicieron las modificaciones pertinentes al cuestionario de clima social del aula, ya que en el instrumento de maltrato entre compañeros no hubo adecuaciones.

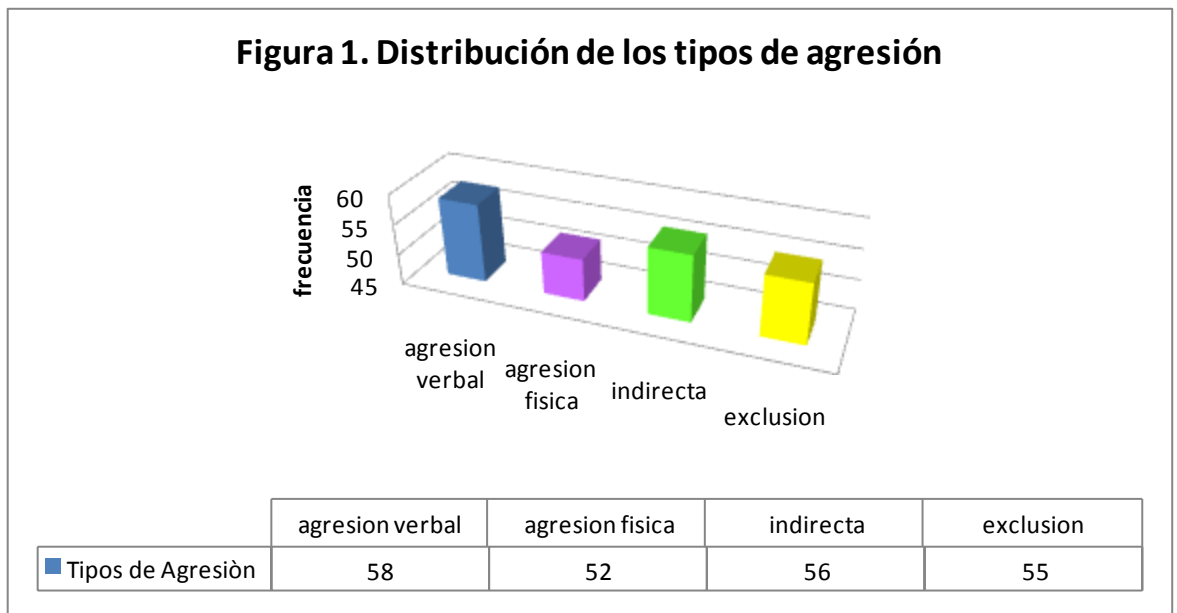
Al tener la versión final de ambos instrumentos, se solicitó permiso en cuatro centros más, y se aplicó a todos los niños de tercero de preescolar.

Se procedió a calificar los cuestionarios, y con los datos obtenidos finalmente realizar el análisis descriptivo y de correlación entre las variables: clima social del aula y maltrato entre compañeros.

CAPÍTULO V. Resultados

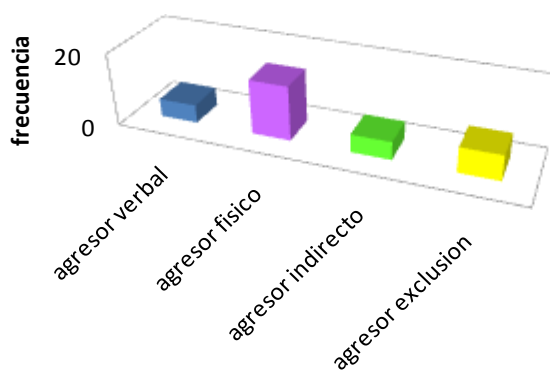
5.1 Análisis descriptivo

En cuanto a la prevalencia de cada tipo de maltrato entre compañeros, se encontró que la agresión verbal, es decir cuando un niño insulta o pone apodos a sus demás compañeros, está se presenta en el 74.4% (58)de los niños, le sigue la agresión indirecta que expresa los chismes propagados entre ellos, con 71.8%(56), después la agresión de exclusión referida por los niños que no incluyen a sus compañeros en el juego con 70.5 %(55) y por último la agresión física constituida por golpes pellizcos, jalones de cabello que uno niño le genera a otro con un 66.7% (52) (Ver figura 1).



En la categoría auto nominación de agresor, el 19.2% (15) de los niños acepta haber agredido de manera física a sus compañeros, el 9% (7) se nombra como agresor de exclusión, el 6.4%(5) dice ser agresor verbal es decir el que insulta o dice groserías a sus iguales y con el mismo porcentaje mencionan ser agresor de forma indirecta (Ver figura 2).

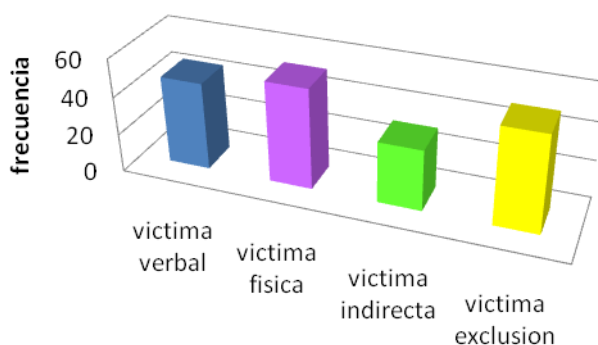
Figura 2. Distribución de la autonominación de agresor



	agresor verbal	agresor físico	agresor indirecto	agresor exclusion
■ autonominación	5	15	5	7

Siguiendo con las categorías de autonominación se encuentra que el 68%(53) dice ser víctima, es decir, comenta haber recibido golpes, jalones o pellizcos, el 65.4%(51) manifiestan haber sufrido rechazo por parte de sus compañeros al desear participar en actividades lúdicas, con un 59%(46) se encuentran los que han sufrido insultos y el 41%(32) de agresión indirecta esto es, divulgación de chismes. (Ver figura 3)

Figura 3. Distribución de la Autonominación de víctima



	víctima verbal	víctima física	víctima indirecta	víctima exclusion
■ autonominación	46	53	32	51

5.2 Correlación entre maltrato entre compañeros y clima social del aula

Se aplicó un análisis de correlación de Pearson para saber si había relación entre los diferentes tipos de maltrato y los diferentes factores que evalúan el clima del aula encontrando que:

La categoría agresión física tiene una correlación alta positiva con la agresión verbal ($r=.706/p=000$), una correlación moderada con exclusión ($r=.616/p=000$) y una relación baja con la agresión indirecta ($r=.403p=/000$) y la autonominación de víctima física ($r=.272/p=.016$). Es decir los niños y niñas que más pateen, muerdan o empujen, dirán mas groserías, pondrán apodos e insultarán, además estará presente la propagación de rumores y será más probable que no integren a sus compañeros en juegos o actividades. Igualmente los niños(as) referirán ser víctimas de este tipo de agresión (Ver fig. 4).

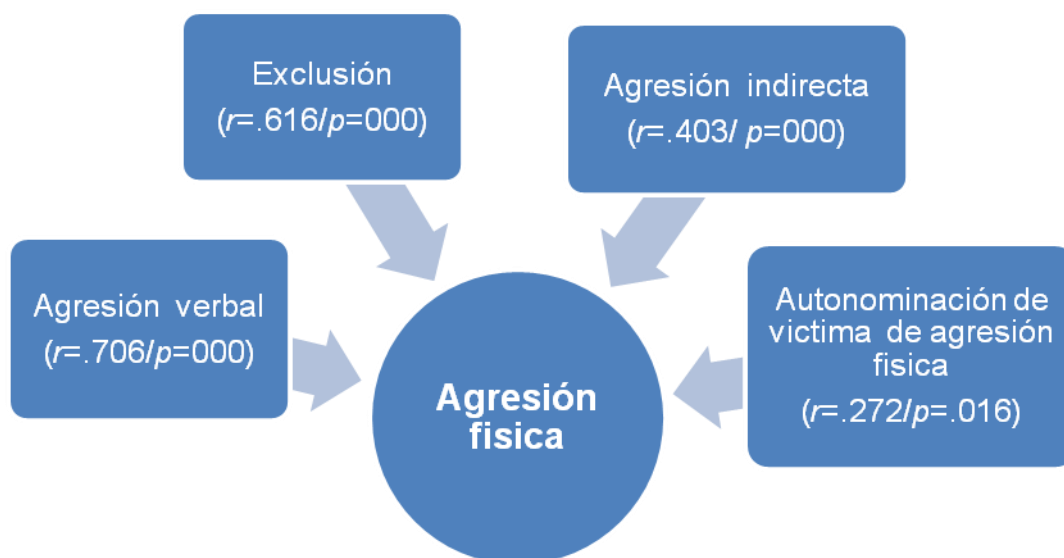


Figura 4. Relación de la Agresión física

En cuanto a la agresión verbal se encontró correlación moderada con la exclusión ($r=.586/p=000$), con la agresión indirecta ($r=.545/p=000$), y la autonominación de víctima física ($r=.415/p=000$). Lo anterior nos habla que el niño que diga groserías o insulte a sus compañeros, es más factible que integre a sus compañeros en los juegos, que haga chismes y que considere ser víctima de agresión física (Ver fig. 5).

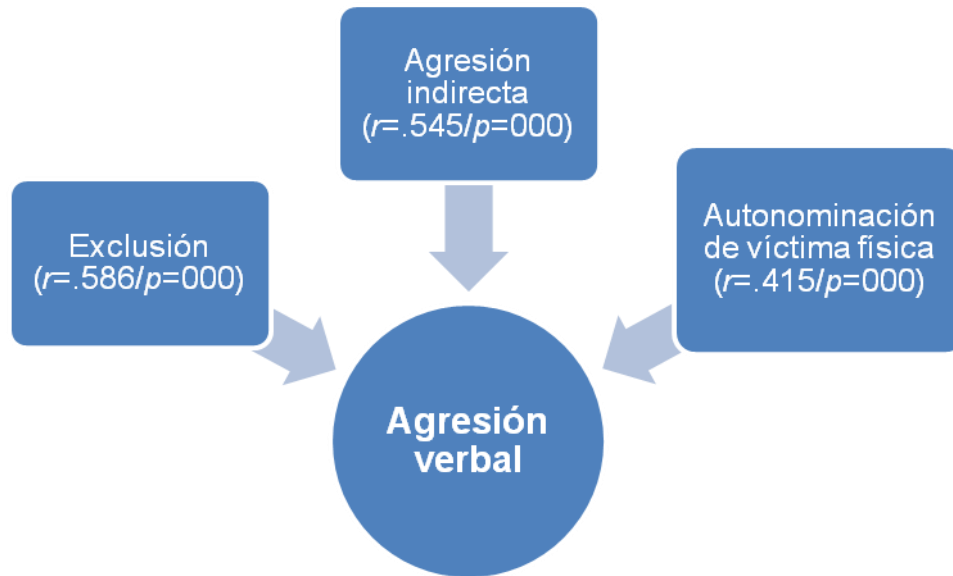


Figura 5. Relación de la Agresión verbal

Así mismo se encontró una correlación media entre la agresión indirecta y la exclusión ($r=.469/p=000$), y una baja con la autonominación de victima física($r=.302/p=007$). Esto nos indica que si un niño (a) dice malos comentarios sobre sus compañeros, hay mayor posibilidad de que lo excluyan y que exprese que es agredido de manera física (Ver figura 6).

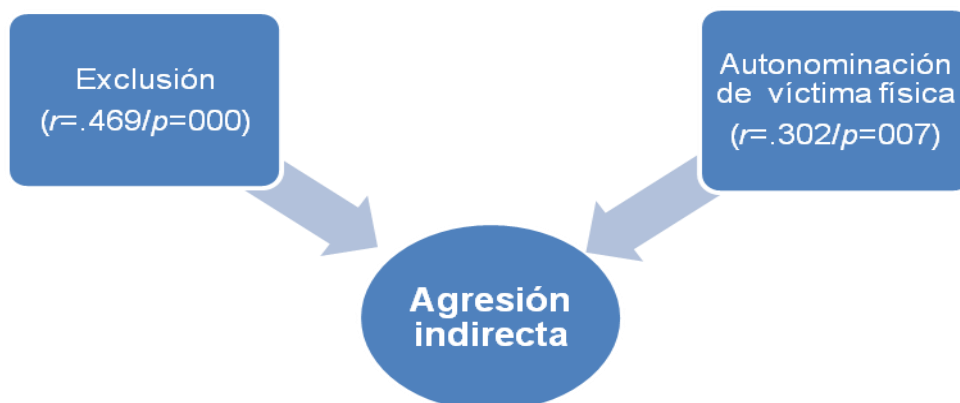


Figura 6. Relación de la Agresión indirecta

También se encontró una correlación baja entre la exclusión y la autonominación como agresor físico ($r=.244/p=.031$), cuando al niño no se le permite participar en las dinámicas con sus compañeros, el referir ser agresor físico es decir, el niño es excluido por que golpea a sus compañeros.

Entre la autonominación de víctima de agresión física y agresión indirecta ($r=.653/p=000$), existe una correlación moderada. En cuanto a los niños que se perciben como víctimas de agresión física más se consideraran como objetos de chismes.

El que el niño se nomine como agresor físico tiene una relación baja positiva con el nominarse como agresor indirecto ($r=.404/p=000$) y verbal ($r=.271/p=.017$). Es decir que si el niño acepta dar golpes a sus compañeros, también aceptara haber dicho groserías y como quien participa en generar chismes y propagarlos (Ver fig. 7).

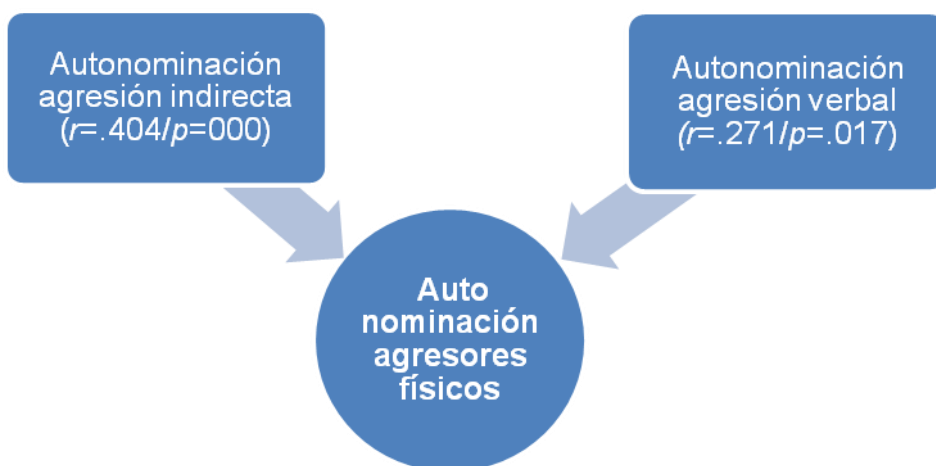


Figura 7. Relación de la Auto nominación de agresores físicos

Cuando el niño se nomina como agresor verbal eso se relaciona de forma moderada con el ser agresor a través de la exclusión ($r=.650/p=000$), y el ser agresor indirecto ($r=.573/p=000$). Lo que implica que si el niño dice haber agredido verbalmente, también admitirá haber divulgado chismes y que no deja jugar o participar a ciertos compañeros en actividades grupales (Ver figura 8).

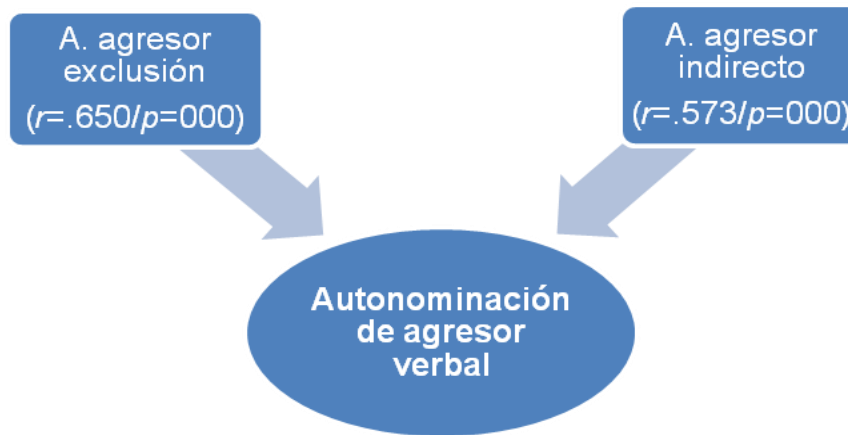


Figura 8. Relación auto nominación de agresor verbal

En la misma línea se observa que el niño que se nombre como agresor indirecto, se relación aunque de forma baja con el ser agresor de exclusión ($r=.284/p=.012$)., o sea que mientras un niño reconozca que divulga chismes, también acepta que no permite participar a sus compañeros en algún juego

Ahora bien para los roles de agresor y víctima de exclusión podemos ver que entre más el niño(a) se auto nombre como persona que excluye a otros más expresara que el también ha sido excluido ($r=.228/p=.044$).

Cuando un niño/a refiere haber sido ser lastimado (auto nominación de víctima física), mas percibirá que se han difundido comentarios ofensivos sobre él o ella (víctima indirecta) ($r=.238/p=.036$), habiendo una correlación baja entre estos factores.

Existe una correlación media entre la autonomiación de ser víctima de agresión verbal y ser víctima de agresión indirecta ($r=.431/p=000$) y ser víctima de exclusión ($r=.270/p=.017$), es decir cuando el niño reconoce que recibe insultos mas sentirá que se lanzan rumores en su contra y más sentirá que es rechazado en las actividades de equipo (Ver figura 9).



Figura 9. Relación auto nominación verbal

Relación de maltrato entre compañeros con clima del aula

En cuanto a la relación entre las categorías de maltrato y los factores del clima del aula, se encontró que existe una correlación baja negativa, entre la agresión física y el factor de comunicación y confianza del clima del aula ($r=-.227/p=/.045$), es decir cuando en el salón los niños se pegan, pellizcan o empujan habrá menos posibilidad de conocerse y trabajar juntos, no pudiendo expresar lo que piensan y sienten

También se encontraron correlaciones bajas negativas entre la presencia de agresión indirecta (divulgación de chismes), con los *factores de clima, relación entre compañeros relación con el maestro maestra* ($r=-.247/p=.029$) y *comunicación-confianza* ($r=-.247/p=.029$), que aun cuando fueron correlaciones bajas fueron estadísticamente significativas. Lo anterior nos indica que mientras más estén presentes actos como hablar mal de otros compañeros y/o se difunden ideas como “dejarle de hablar a algunos niños”, más posibilidades hay de que no haya una buena relación de los niños con su maestra, ya que no les hará caso cuando le hablan y entre los niños habrá poca posibilidad de hacer amigos, no se ayudarán en las tareas que les ponga la maestra. Existiendo una

comunicación deficiente y poca confianza entre los integrantes del grupo (Ver fig. 10)

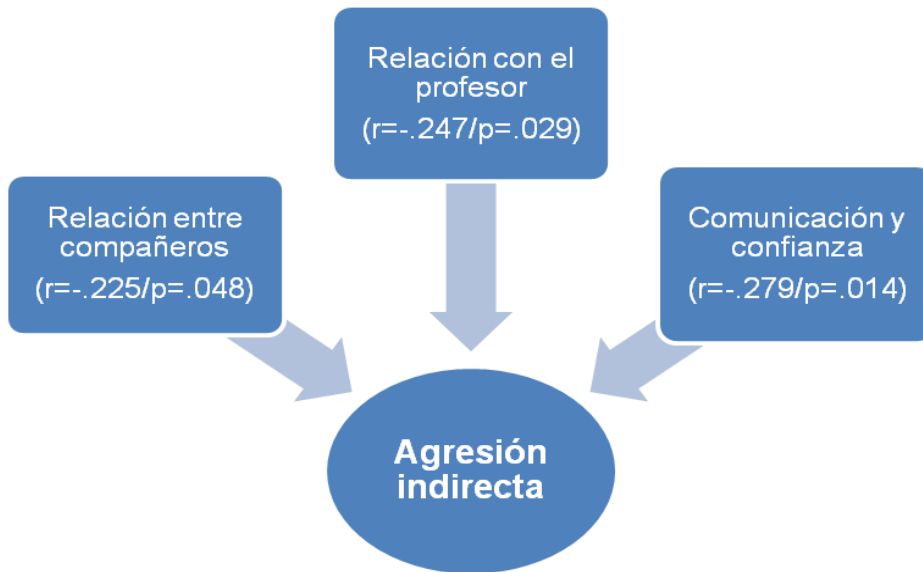


Figura 10. Relación entre agresión indirecta y clima del aula

Se encontraron correlaciones significativas entre los factores del clima del aula. Así el factor relación entre compañeros, se relaciona de forma moderada, con el factor relación maestro ($r=.527/p=000$) y con el factor comunicación y confianza ($r=.704/p=000$), es decir entre más esté presente el trabajo en equipo, el aprecio por los demás, mejor será la relación con la maestra y el ambiente en el salón de clase será mejor, pudiendo expresar los niños lo que sienten y piensan con libertad.

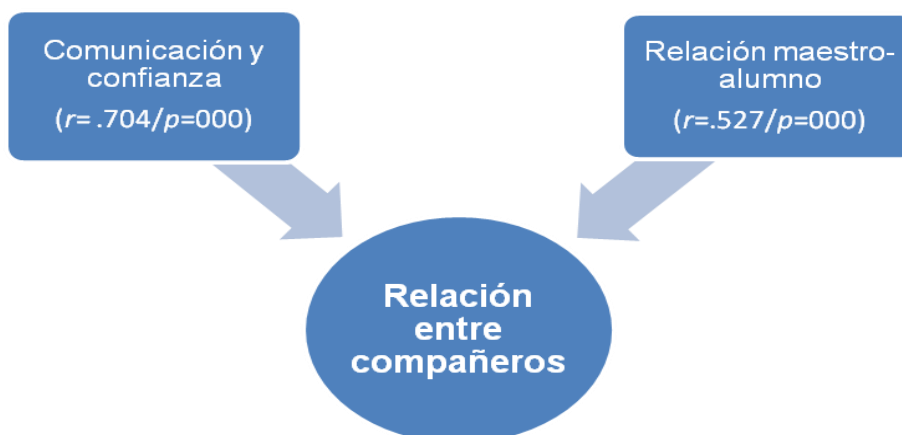


Figura 11. Relación entre los factores del clima del aula

Por último se puede observar que el factor relación con el maestro y el factor comunicación- confianza, mantienen una correlación media ($r=.672/p=000$). Así pues podemos decir que mientras exista una buena interacción de los niños y su maestra (o), existirá mejor comunicación, es decir los niños sentirán más confianza de decir lo que sienten y piensan (Ver figura 12).



Figura 12. Relación maestro-alumno y comunicación y confianza

DISCUSIÒN

El objetivo general que se persiguió dentro de la investigación fue, analizar si existía relación entre el clima social del aula y el maltrato entre compañeros en niños de educación preescolar. Se encontraron correlaciones que nos dicen, que entre más los niños se golpeen, pellizquen o empujen, etc. (agresión física) menor será la comunicación y confianza hacia el profesor y entre ellos, así mismo entre mas se dé el hablar de otros niños, inventar cosas o dejar de hablarles (agresión indirecta) más negativa será la relación con el maestro, la relación con los compañeros y menor será por consiguiente la comunicación y confianza que se dé entre todos lo que integran el grupo (Barth, Dunlap, Dane, Lochman, Wells y 2004) mostraron un efecto directo entre la estructura social de la clase y los comportamientos de acoso. Además, la gestión del aula de clase, es decir su organización está directamente relacionado con el acoso de otros niños de muchas maneras.

Mooij, (1998) mostro una correlación entre la intimidación y comportamientos agresivos y el medio ambiente de la escuela / nivel de clase, las variables que se encontraron más importante fueron a nivel de clase incluso más que las variables de la escuela.

En el mismo sentido dos estudios en jardín de niños arrojan a la luz algunos aspectos del clima de la clase que puede moderar el riesgo de problemas de relación, ya que los niños pequeños con problemas de comportamiento en el aula están en riesgo de desarrollar relaciones más conflictivas y menos cercanas con sus profesores (Buyse, Verschueren, Doumen, Van Damme, y Maes, 2008). La participación en el bullying se relaciona con la empatía y el clima de la clase, los agresores y las víctimas registran el nivel más bajo con respecto a la escuela y más pobres relaciones con sus profesores (Raskauskas, J., Gregory, J., Harvey, S., Rifshana, F., & Evans, I., 2010).

Dentro de los objetivos específicos, buscábamos analizar los factores del clima social del aula: relación maestro-alumno, relación entre compañeros y comunicación-confianza, además de evaluarlos, estos mostraron una correlación de moderada a alta, concordando con Buyse et.al., 2008, que mencionan que los profesores que ofrecen apoyo emocional, dejan a los niños exponer tanto lo que piensan, como lo que les sucede en el salón de clase, les permiten desarrollar relaciones menos conflictivas y relaciones más cercanas con sus profesores.

Se ha registrado que en las escuelas donde hay bajos niveles de violencia, el respeto a los estudiantes es un concepto importante, los estudiantes participan en la toma de decisiones, procesos, las reglas son claras, coherentes y objetivas. Existe un consenso sobre el efecto positivo del clima escolar en la reducción de la violencia en la escuela (Khoury-Kassabri, Benbenishy y Astor, 2005). Las conductas pro-sociales constituyen una de las variables relacionadas con el acoso, estas se definen comportamientos voluntarios destinados a proporcionar asistencia o beneficio para otros de maneras tales como compartir, ayudar, apoyar, proteger y cuidar (Eisenberg & Strayer, 1987; Rushton y Sorrentino, 1981). Cualquier comportamiento benéfico para otros como el fomento de ayuda y apoyo a otros puede ser definido como un comportamiento pro-social (Choi, 2005).

Al evaluar el maltrato entre compañeros, a través de los resultados vimos que si se presenta en los niños de preescolar y que tipos de agresión se presentan con más frecuencia, se hace evidente que la agresión directa verbal (insultos y groserías) es el tipo maltrato entre compañeros más frecuente en los niños de la muestra, esto coincide con lo encontrado por Monks et.al. (2002), quien observo que los niños pequeños tienen más probabilidades que los niños mayores para el uso de la agresión directa en lugar de los métodos indirectos. Pero además los niños del estudio usan frecuentemente la agresión indirecta que implica hacer chismes y

excluir a los compañeros en algún juego o actividad. Pudiendo concordar con la literatura (por ejemplo, Ladd y Burgess, 1999) muestra que desde el inicio de la asistencia a la escuela, algunos niños tienden a ser agresivos y que esta tendencia tiene una cierta estabilidad en el tiempo.

Respecto a las auto nominaciones como agresores se encontró que el 19.2% de los niños aceptan haber golpeado, pellizcado o empujado (agresión física) a sus compañeros, únicamente el 6.4% se delata como agresor verbal y el mismo porcentaje como agresor indirecto.

Dentro de las autonominaciones de víctima más de la mitad de la muestra (68%) de los niños dice haber sido víctima de agresión física, igualmente el 65 % dice haber sufrido la exclusión de sus compañeros, más del 50% refiere haber sufrido de agresión verbal, así mismo el 41% comenta haber sido objeto de chismes (agresión indirecta). Al respecto O'Connell, Pepler, y Craig (1999) mencionan que la victimización no es aislada, a menudo algunos compañeros activa o pasivamente refuerzan la intimidación, mientras que otros pueden intervenir para ayudar a la víctima es decir pueden formar parte del grupo que excluye que propaga chismes o bien el que anima al agresor verbal.

Por último son de gran importancia estos datos ya que como se muestra en otros estudios, los estudiantes que se enfrentaron con sus pares, evitaron participar en las actividades de aula y en consonancia con ello, sus logros académicos se redujeron (Buhs y Ladd, 2001). También se ha visto que estudiantes expuestos a la intimidación disminuyeron su rendimiento académico, evitaron ir a la escuela y experimentaron un sentimiento de soledad y que aunque la intimidación entre compañeros ha sido aceptada como una experiencia temporal, la evitación de la escuela por parte de los estudiantes se ha encontrado puede ser de larga duración (Kochenderfer y de Ladd, 1996).

CONCLUSIONES

Se hace evidente que el maltrato entre compañeros en niños de nivel preescolar está presente y en este caso de los cuatro tipos, es decir agresión física (golpes, mordidas, rasguños, etc.), verbal (groserías, insultos), forma indirecta (propagación de chismes) y la exclusión. Entonces podemos dar cuenta que desde los inicios de la vida escolar están presente altos índices de maltrato, en este caso más de la mitad de los niños dicen haber sido víctimas de algún tipo de agresión , pudiendo provocar falta de confianza e inseguridad en niños y niñas no solo al interior de la escuela sino en diversos contextos.

Se encontró una relación directa entre el clima social del aula y la propagación de rumores (agresión indirecta). Aunque pudimos darnos cuenta que el fenómeno del maltrato entre compañeros es muy complejo, y que un tipo de maltrato está inmerso en otro o en su defecto provoca otro, por ejemplo: entre más un niño golpee a otro, mas dirá groserías y no dejara jugar a sus compañeros, por lo que esto se convierte en un circulo en el que se van involucrando los niños, ya sea como agresor, víctima o testigo. Y esto muchas veces alentados por el medio familiar, donde se les dice que se tienen que defender “no dejarse”, y entonces el problema no se resuelve, porque se responde al maltrato con maltrato, lo que nos habla también que el fenómeno va mas allá de las aulas, y que el trabajo de intervención debe tomar en cuenta factores como los familiares, ya que este es primer medio de socialización del niño y en donde aprende las diversas formas de interacción que después lleva a la escuela.

Sabemos que los padres, profesores y psicólogos educativos tenemos el compromiso con el cuidado de los niños, sobre todo en la mejora de la calidad de vida escolar, logrando que se perciba como un lugar cordial para los niños y no como un lugar inseguro, por lo cual el intervenir sobre

el clima social del aula en un principio, repercutirá posteriormente en el tipo de interacciones que se den en el plantel escolar. Esto se hace visible en los datos de la investigación que confirman una fuerte relación entre los factores del clima social del aula (relación profesor-alumno, relación alumno-alumno y comunicación-confianza) , los cuales son parte fundamental en el trabajo sobre el maltrato entre compañeros, y donde el profesor tiene un papel fundamental, para poder generar un clima positivo que le facilitara no solo la convivencia entre y con los niños, sino también el ambiente de aprendizaje, y que tiene que ver con que se cree una empatía y cercanía con los niños lo que facilitara también que estos expresen lo que pasa en el salón y lo más importante prevenir este tipo de sucesos, y quitar esa idea incluso de algunos adultos “ que es normal que se peguen, porque son pequeños” .

A partir de los resultados obtenidos se hace evidente la necesidad de realizar intervenciones para que la agresión no se vea como algo cotidiano o “normal”, y así evitar que niños tan pequeños incluso lleguen a decir *“hay veces que no quiero venir a la escuela, porque los niños no quieren jugar conmigo”*, y poner atención que en este tipo de maltrato sobre todo el indirecto y la exclusión están presentes aspectos de discriminación como en comentarios como los siguientes: *“ no juegan con ella porque esta fea y gorda”*, *“ es que ella es güerita”*, y justamente este tipo de agresión es el más difícil de detectar, por lo que hay que poner mucha atención en el manejo de este tipo de comentarios que los niños están recibiendo ya sea de la familia, amigos y medios de comunicación.

La investigación a nivel preescolar sobre el maltrato entre compañeros, es muy escasa, y aunque es un tema que siempre ha existido, actualmente se le ha dado más importancia, por el contexto social en el que nos desarrollamos, sumado a las consecuencias que trae a corto y a largo plazo, y aunque se pensaba que este nivel escolar quedaba exento de agresiones, gracias a estudios internacionales y a primeras

investigaciones a nivel nacional empiezan, a dar cuenta que no ha sido así. En cuanto a la evaluación del clima social del aula en preescolares, se hizo necesario adaptar un instrumento para este nivel, el cual resulto ser confiable y adecuado al contexto de los niños con los que se trabajo.

Creemos que es de vital importancia la intervención desde este nivel ya que sabemos que los aprendizajes en los primeros años de vida, son los que estructuran la personalidad del niño, por lo tanto si a temprana edad se sienten inseguros en la escuela y además experimentan algún tipo de maltrato, a largo plazo tendrán una idea negativa de la escuela y de las relaciones interpersonales; además que es más fácil que el niño re-aprenda una nueva forma de interacción a esta edad, por lo cual la intervención seria más efectiva. Hacer conciencia en la comunidad educativa sobre las consecuencias graves, tanto para quien comete el maltrato, para quien lo recibe, pero también para los que los contemplan o los conocen y no hacen nada para evitarla y lo que generamos es que el agresor aprenda un modelos donde a partir de golpes e insultos puede conseguir lo que quiere, sin recibir consecuencia alguna y al contrario recibe halagos, respeto y seguidores. Este bullying temprano aporta nuevas oportunidades para comprender los primeros procesos en los caminos hacia la victimización y detectar sus factores iniciales de riesgo, sociales e individuales. También sirve de ayuda a los profesores que, generalmente, tienen dificultades para discernir entre el bullying reiterado y el resto de interacciones violentas.

Finalmente el esfuerzo para terminar con este fenómeno, va encaminada hacia un enfoque educativo que trabaja tres niveles: sociedad, escuela, familia. Los tres niveles y en este caso la escuela, se centraría en tres objetivos: prevenir el maltrato entre compañeros, formar a los niños en el buen trato y convivencia y finalmente corregir conductas de maltrato, los dos primeros objetivos encauzados a modificar el clima del aula

existente, que como revisamos es una variable que no se puede dejar de lado cuando se habla del bullying.

ALCANCES Y LIMITACIONES

Limitaciones

- Uno de los problemas que se presentaron con cierta frecuencia para el desarrollo de este trabajo, fue el ingreso a los centros de educación preescolar, debido a los extensos trámites administrativos que se requieren para ingresar.

Alcances

- Dentro de los logros más importantes de este trabajo esta la propuesta para evaluar el clima social del aula, mediante la adaptación de un instrumento de nivel primaria a nivel preescolar, así como su validación con una excelente confiabilidad.
- Se probó que estableciendo un rapport se favorece el trabajo con el niño para la aplicación de los instrumentos, facilitando la expresión de sus respuestas, aportando mayor información para el proyecto.

Sugerencias

Finalmente el esfuerzo para terminar con este fenómeno, va encaminada hacia un enfoque educativo que trabaja tres niveles: sociedad, escuela, familia. Los tres niveles y en este caso la escuela, se centraría en tres objetivos:

- Prevenir el maltrato entre compañeros, mediante talleres en los que se aborden habilidades sociales como son el autocontrol y la empatía
- Formar a los niños en el buen trato y convivencia, concientizando no solo a nivel escolar, sino también a nivel familiar y social.
- Corregir conductas de maltrato, con la participación activa de los maestros, dándole importancia a las rivalidades que se manifiesten

entre sus alumnos, así como a los niños que se quejen constantemente de ser agredidos y mostrar interés en los cambios en el estado de ánimo o aislamiento de los alumnos, lo que implica una sensibilización por parte de la maestra hacia el fenómeno.

En este sentido es recomendable que la profesora de nivel preescolar, y en general de todos los niveles, este atenta ha:

- ✓ La relación de los niños y niñas en los pasillos y en el patio, en el recreo, ya que los incidentes de agresión, suelen darse cuando los maestros no están presentes.
- ✓ La no participación habitual en salidas con el grupo por parte de un niño en particular.
- ✓ Darle importancia a las risas o abucheos repetidos en clase contra determinados niños(as).
- ✓ Estar atentos a aquellos alumnos que sean diferentes por su forma de ser o aspecto físico, así como de quien se queja de forma insistente de ser insultado, agredido o burlado.
- ✓ Si comenta que le roban sus cosas en la escuela, o si cada día pierde su material.
- ✓ Investigar los cambios inexplicables de estados de ánimo: tristeza, aislamiento personal de los niños y niñas.
- ✓ Escasas o nulas relaciones con los compañeros(as).
- ✓ Quejas de los padres de familia reportando que el niño o niña no quiere ir a la escuela.

Ahora en cuanto al tipo de trabajo que la educadora puede implementar en el aula de clases, para prevenir, formar o corregir conductas de maltrato entre los niños, como psicólogas educativas, le podemos sugerir las siguientes actividades:

1. Desarrollo de habilidades sociales, utilizando cuentos que resalten valores como la amistad, la empatía, el respeto, con la ayuda de títeres que faciliten la expresión de sus ideas, sentimientos y posibles conductas que expresen alguna situación de maltrato en la escuela.
2. Dedicar un espacio, ya sea un día a la semana o diariamente, para que los niños expresen ya sea verbalmente o mediante dibujos, como se sienten y él por qué en su espacio escolar.
3. Establecer algún espacio de reflexión en el salón de clases, donde el niño o niña que agredió o fue agredido, pueda expresar su sentir y darle solución.
4. Colocar un “buzón de sentimientos” en el salón de clases, donde con ayuda de caritas que representen los estados de ánimo: enojo, tristeza y alegría, cada niño deberá elegir una carita que represente su estado de ánimo. Así la maestra podrá llevar un control individualizado del sentir de sus alumnos y trabajar en ello, ya sea canalizando al niño o buscando distintas estrategias para generar un mayor vínculo con sus alumnos, facilitando la identificación de problemáticas tanto del ámbito escolar como personal.

Al llevar a cabo las acciones anteriores, ayudarían a la mejora del clima social del aula logrando un mayor acercamiento entre compañeros, buen trabajo en equipo, comunicación adecuada que permita a los niños expresar sus pensamientos y emociones, evitando conflictos al interior del salón de clases.

REFERENCIAS

Arsenio, W. F., & Lemerise, E. A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes, and social competence. *Social Development*, 10, 59–73.

Barth, J. M., Dunlap, S. T., Dane, H., Lochman, J. E. & Wells, K. C. (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. *Journal of School Psychology*, 42, 115- 133.

Bilgiç, E., & Yurtal, F. (2009). AN INVESTIGATION OF BULLYING ACCORDING TO CLASSROOM CLIMATE. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 5(2), 180-194. Recuperado el 18 de agosto de 2009 de la base de datos Ebsco.

Björkqvist, K., Lagerspetz, K.M. y Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behaviour*, 18, 117-127.

Bris, M. (1999): *Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros de educación*. Madrid, Universidad de Alcalá-MEC: «Clima de trabajo y organizaciones que aprenden» en revista *Educar*, 27, pp. 103-117.

Brittain, C. V. (1963) Adolescent choices and parent peer cross pressures *American sociological Review*, 285-391,.

Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46(4), 367-391. doi:10.1016/j.jsp.2007.06.009.

Canda, M. F. (1999). *Primer diccionario de Pedagogía y Psicología*. Madrid; España: Brosnac.

Castillo, Flores, Rodao, Muñiz, Rodríguez y Unturbe (1986) *Educación Preescolar Métodos, Técnicas y Organización*. Barcelona, España.

Cava, M, Musitu,G.(2002), *La convivencia en la escuela*. España, *Papeles de Pedagogía Paidós*, 42-46

Cornejo, R., Redondo, J. (2001). *El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana*. Recuperado 3 septiembre 2008.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74–101.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1999). Superiority is in the eye of the beholder: A comment on Sutton, Smith, and Swettenham. *Social Development*, 8(1), 128–131.

Crick, N. R., CASAS, J. F., & KU, H. (1999). Relacional y físico formas de victimización entre pares en el preescolar. *Developmental Psychology*, 35, 376-385.

Crick, N. R., CASAS, J. F., & Mosher, M. (1997). Relacional y abierta agresión en preescolar. *Developmental Psychology*, 33, 579-588.

Crothers, L. & Levinson, E. (2004). *Assessment of bullying: a review of methods and instruments*. *Journal of counseling and development*, 82, 4, 496- 503.

Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *THE DEVELOPMENT*

AND TREATMENT OF CHILDHOOD AGGRESSION (pp. 201-216). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Eccles, J.S. y D. Harold(1991) "Gender differences in sport involvement: Applying the Eccles Expectancy value model" en journal of Applied Sport Psychology, num. 3.

Erikson, E. (1963), *Childhood and society*, 2a ed.,. Nueva York Norton
Espelage, D., Asidao, C.S., and Vion, S. (1999). APA's 1999 Annual Convention, aug 20-24 Boston. www.apa.org/monitor/oct99/cf3.html.
[recuperado 23 agosto 2008](#).

Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos. España. Graó.
Fernández, I. (2003). *Escuela sin violencia: resolución de conflictos*. 3a ed. México. [Alfaomega : Narcea](#),

Fernández, M. (2000). *La Organización escolar: agregado, estructura y sistema*. Boletín de Novedades CREDI – OEI, Recuperado 26 agosto 2008.

Freiberg, H .G.(1999): *School Climate: Measuring, Improving and Sustaininghealthy Environments*. Londres, Falmer Press.

Freud, A y Dann, S. (1951) An in experiment in group upbringing. En R. Eisler et al. (Eds) *The psychoanalytic Study of the child*, vol. 6. New York: International Universities Prees.

Gairin Sallan, J. (1999). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. España: L Muralla.

Harlow, H.F. (1969) Age mate or peer affectional system. En D. S. Lehrman, R. A. Hinde y E. Shaw(Eds) *Advances in the study of behavior*, vol. 2. New York.

Harris S., Petrie G., Escolá R. *El acoso en la escuela: los agresores, las víctimas y los espectadores*. Barcelona, España. [Paidós](#), 2006.

Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Veinte años de investigación sobre la victimización entre pares y la inadaptación psicosocial: Un meta-análisis de revisión de estudios transversales. *Diario de Psicología y Psiquiatría de Niños*, 41, 441-455.

Haynes, N.M., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (1997). El clima escolar como factor de estudiante de ajuste y el rendimiento. *Journal of Educational and Psychologia consulta*, 8 (3), 321-329.

Hodges, E.V.E. and Perry D.G. (Fall, 1996). Victimization is never just child's play. *National School Safety Center News Journal*, 4-7.

Hymes, D. (1974), *Foundations in sociolinguistics*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press.

Kartal, H., & Bilgin, A. (2009, July). Bullying and School Climate from the Aspects of the Students and Teachers. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, Recuperado el 18 de agosto de 2009 de la base de datos Education Research.

Kochenderfer -Ladd, B., & Wardrop, J. L. (2001). La cronicidad y la inestabilidad de los niños de experiencias de victimización entre pares como predictores de la soledad y la satisfacción de las trayectorias sociales. *Desarrollo del Niño*, 72, 134-151.

Kochenderfer, B. J., & Ladd, W. G. (1996). La victimización entre iguales: Causa o consecuencia de la inadaptación de la escuela? *Desarrollo del Niño*, 67, 1305-1317.

Kumpulainen, K., Räsänen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S.L., Moilanen, I., Piha, J., Purra, K., and Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse and Neglect*, 22, 705.

Ladd, G. W., & Burgess, K., B. (1999). Trazar trayectorias de la relación agresiva, retirado y agresivo y retirado los niños durante la primera escuela primaria. *Desarrollo del Niño*, 70, 910-929.

Michigan State University. (2004). School Climate and learning. *Best Practice Briefs*, (31), 1-7. Recuperado el 28 de enero de 2009, de la base de datos EBSCO.

Monks, C., ,Smith, P.,Swettenham, J.. (2005). Psychological Correlates of Peer Victimization in Preschool: Social Cognitive Skills, Executive Function and Attachment Profiles. *Aggressive Behavior*, (25), 571-588. Recuperado el 25 de noviembre de 2008 de la base de datos Education Research Complete.

Morash, V. (2007). The many faces of bullying: elementary students' perceptions and experiences with the phenomenon of bullying. Tesis de maestría no publicada, University of Prince Edward Island, Canada.

Mussen, P. H. (1991). Aspectos esenciales del desarrollo de la personalidad en el niño. México: Trillas. p. 182

Ochs, E. B. Shieffelin y M.Platt(1979) “propositions across utterances and speakers” en E. Ochs y Schiffelin(eds) *Devolopmental pragmatics*, Nueva York, Academic Press, pp.251-268.

O'conell, P., Pepler , D., & Craig, W. (1999). Participación paritaria en la intimidación: Perspectivas y desafíos para la intervención. *Diario de la Adolescencia*, 22, 437-452.

Oliva, J. (1997). El Clima en la organización escolar. *Educación y Gestión*, IV (18),

Olson, S. L. (1992). Desarrollo de problemas de conducta y rechazo entre iguales en niños preescolares: Un análisis de los sistemas sociales. *Diario de Psicología anormal*, 29, 327-350.

Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (Eds.). *Human development. An interaccional perspective*. New York: Academic Press, pp. 353-365.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid. Morata.

Olweus, D. 1993, *Bullying at school*, Blackwell Publishers, Oxford & Cambridge, MA.

Ortega, R. & Monks, C. (2005). *Agresividad injustificada entre preescolares*. *Psicothema*, 17, 3, 453-458

Ortega, R. (1992). Relaciones interpersonales en la educación. El problema de la violencia escolar en el siglo que viene. *Revista de Educación y Cultura*, 14, pp. 23-26.

Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, "bullying" y violencia escolar*. Alianza editorial.

Ortega, R., & Mora-Merchán, J. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 515-528. Retrieved August 18, 2009, from Academic Search Premier database.

Pepler, D.J., Craig, W.M., Ziegler, S. & Charach, A. (1994). An evaluation of an anti-bullying intervention in Toronto schools. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 132(2), 95-110.

Perry, G. D., Perry, L. C, y Kennedy, E. (1993). Los conflictos y el desarrollo del comportamiento antisocial. En CU Shantz y Hartup WW (Eds.), *Los conflictos en el desarrollo del niño y del adolescente* (pp. 301-329). Nueva York: Cambridge University Press.

Peterson, R. & L. Skiba, R. (2001). La creación de climas escolares que previenen la violencia escolar. *Estudios Sociales*, 92 (4), 167-176. Preescolar. México, D.F.

Raskauskas, J., Gregory, J., Harvey, S., Rifshana, F., & Evans, I. (2010). Bullying among primary school children in New Zealand: relationships with prosocial behaviour and classroom climate. *Educational Research*, 52(1), 1-13. Recuperado el 4 de noviembre de 2009 de la base de datos Ebsco.

Roland, E. & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44, 299-312.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Kaukiainen, A., & Österman, K.(1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to SocialStatus within the Group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.

Sanders, Ch., Phye, G. (2004). *Bullying: Implications for the Classroom*. Amsterdam . Academic Press.

Schwartz, D. (2000). Subtipos de las víctimas y agresores en los niños de grupos paritarios. *Diario de Psicología anormal Niño*, 28, 181-192.

Secretaria de Educación Pública (2004) Programa de Educación.

Smith, P. K., & Levan, S. (1995). Las percepciones y las experiencias de intimidación en los alumnos más jóvenes. *British Journal of Educational Psicología*, 65, 489-500.

Sprung, B., & Froschl, M., with Hinitz, Dr. B. (2005). *The anti-bullying and teasing book for preschool classrooms*. Beltsville, MD: Gryphon House.

Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999a). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435–450.

Toro, F. (2001). *El clima organizacional: Perfil de empresas colombianas*. Colombia: CINCEL Ltda.

Torrejo, J. (coord.) J.C Aguado, J.M. Arribas, J. Escaño, I. Fernandez, S., Funes, M.et al. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia*:

Trianes, M. (2000). *La violencia en contextos escolares* Málaga, España. Aljibe.

Ucci, M. (2004). Mary Eames Ucci: Bullying And The Young Child. *Child Health Alert*, 223-4. Recuperado el 10 de marzo de 2010 de la base de datos Ebsco .

Villa, A., Villar, L. (Coords). (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, Modelos e Instrumentos de medida*. Bilbao, España: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Whiting, B. B, y Whiting, J. W. M.(1975) Children of six cultures. Chambridge, Mass: Harvard University Press.

Wonderlich, S. (2007). Predictors of bullying behaviors: a follow-up study on early childhood play behaviors of preschoolers. Tesis de maestría no publicada, Southern Illinois University Carbondale.

Yoneyama, S., & Rigby, K. (2006, September). Bully/victim students & classroom climate. *Youth Studies Australia*, 25(3), 34-41. Recuperado el 27 Octubre, 2008, de Education Research Complete database.

ANEXOS

ANEXO 1
Cuestionario Clima social del aula
Primera versión

1. El profesor trata de averiguar qué es lo que quiere aprender cada alumno de la clase para ayudarlo a que lo consiga.
2. El profesor dedica muy poco tiempo a hablar con los alumnos.
3. El profesor nos anima mucho en el trabajo.
4. El profesor es como un amigo que ayuda en todo.

5. La maestra me felicita cuando hago bien las cosas

6. En mi clase nos ayudamos mucho unos a otros en el trabajo.
7. La maestra nos regaña

8. La maestra nos quiere

9. Me doy cuenta de que mis compañeros me aprecian y valoran mi trabajo.
10. La maestra me hace caso cuando le hablo

11. La mayoría de los alumnos estamos contentos con la clase.
12. En esta clase todos tenemos oportunidad de conocernos y de trabajar juntos.
13. En esta clase los alumnos hacen muchas amistades.
14. Me siento contento por lo que he aprendido

15. Los compañeros de mi clase colaboran entre sí en las tareas que pone la maestra.
16. Yo le tengo confianza a mi maestra

17. El profesor procura que todos seamos amigos en clase.

18. Me llevo bien con mis compañeros del salón

19. Puedo decirle a mi maestra lo que pienso

20. A mi maestra le gusta enseñar

21. Me gusta estar con mi maestra
22. La maestra le da premios a los niños que trabajan mejor

23. La maestra me trata bien

24. La maestra felicita frente al grupo a quien hace bien su trabajo

ANEXO 2
Cuestionario clima social del aula
Versión final

1. La maestra nos anima mucho en el trabajo.
2. La maestra es como una amiga que ayuda en todo.
3. La maestra me felicita cuando hago bien las cosas
4. En mi clase nos ayudamos mucho unos a otros en el trabajo.
5. La maestra nos regaña
6. La maestra nos quiere
7. Me doy cuenta de que mis compañeros me aprecian y valoran mi trabajo.
8. La maestra me hace caso cuando le hablo
9. La mayoría de los alumnos estamos contentos con la clase.
10. En esta clase todos tenemos oportunidad de conocernos y de trabajar juntos.
11. En esta clase los alumnos hacen muchas amistades.
12. Me siento contento por lo que he aprendido
13. Los compañeros de mi clase colaboran entre sí en las tareas que pone la maestra.
14. La maestra ayuda para que todos seamos amigos en clase.
15. Me llevo bien con mis compañeros del salón
16. Puedo decirle a mi maestra lo que pienso y siento
17. A mi maestra le gusta enseñar
18. Me gusta estar con mi maestra
19. La maestra le da premios a los niños que trabajan mejor
20. La maestra me trata bien

Se eliminaron:

- El profesor trata de averiguar qué es lo que quiere aprender cada alumno de la clase para ayudarlo a que lo consiga.
- El profesor dedica muy poco tiempo a hablar con los alumnos.
- Yo le tengo confianza a mi maestra
- La maestra felicita frente al grupo a quien hace bien su trabajo.

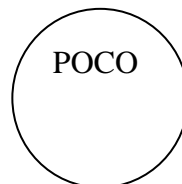
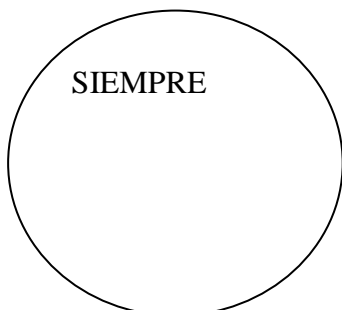
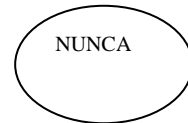
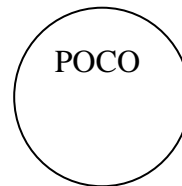
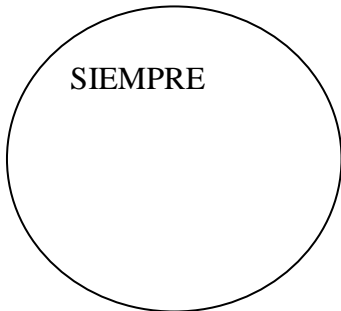
ANEXO 3

Instrumento Clima social del aula

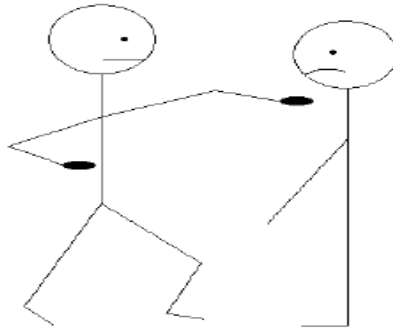


Edad: _____

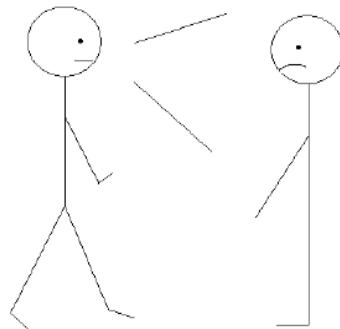
1.



ANEXO 4
Instrumento
Maltrato entre compañeros

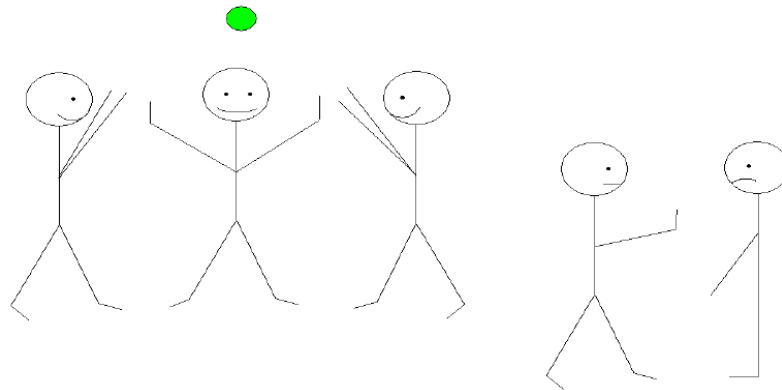


Situación de la categoría “Agresión física directa”(un niño/a pega, golpea, empuja a otro/a)

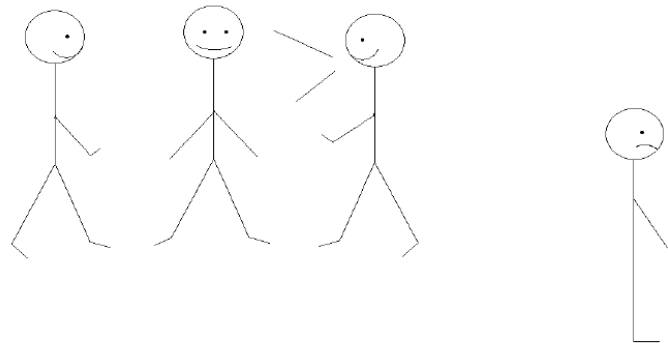


Situación de la categoría “Agresión verbal directa”(un niño/a grita e insulta a otro/a)

Situación de la categoría “Agresión de exclusión” (un niño/a no dejar jugar a otro/a)



Situación de la categoría “Agresión indirecta” (un niño/a propaga rumores o chismes sobre otro/a)



Entrevista individual

- ¿Qué piensas que ocurre en este dibujo?
- ¿Quién de tu salón lo ha hecho?
- ¿Tú lo has hecho alguna vez?
- ¿Quién es tu mejor amigo?