

BULLYING: IMPACTOS EN EL DESARROLLO PSICOAFECTIVO DE LOS
ACTORES INVOLUCRADOS

NESLY ANDREA GARCIA OVALLE
KARINA GARCÍA OVIEDO
NIRYAND ZARAITH HERNÁNDEZ RINCÓN
ELIANA MAIRUTH PÁEZ ORTIZ

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL
BUCARAMANGA
2014

BULLYING: IMPACTOS EN EL DESARROLLO PSICOAFECTIVO DE LOS
ACTORES INVOLUCRADOS

NESLY ANDREA GARCIA OVALLE
KARINA GARCÍA OVIEDO
NIRYAND ZARAITH HERNÁNDEZ RINCÓN
ELIANA MAIRUTH PÁEZ ORTIZ

Trabajo de Grado para optar al título de
Trabajador Social

Directora
ARA MERCEDES CERQUERA CORDOBA
Doctoranda en Ciencias Psicológicas Universidad de la Habana

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL
BUCARAMANGA
2014

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	11
1. PERIODO DE LATENCIA	14
1.1 LATENCIA TEMPRANA	16
1.2 LATENCIA TARDÍA	17
2. EL BULLYING EN LA LATENCIA	19
3. ASPECTOS PSICOSOCIALES	22
3.1 FAMILIA	22
4. CONTEXTO SOCIOCULTURAL	25
5. IMPACTOS DEL BULLYING EN EL DESARROLLO PSICOAFECTIVO DEL LATENTE	26
6. CONCLUSIONES	28
7. RECOMENDACIONES	30
BIBLIOGRAFÍA	31

RESUMEN

TITULO: BULLYING: IMPACTOS EN EL DESARROLLO PSICOAFECTIVO DE LOS ACTORES INVOLUCRADOS*

AUTORES: NESLY ANDREA GARCIA OVALLE, KARINA GARCÍA OVIEDO, NIRYAND ZARAITH HERNÁNDEZ RINCÓN Y ELIANA MAIRUTH PÁEZ ORTIZ**

PALABRAS CLAVE: BULLYING, IMPACTOS PSICOAFECTIVOS, ACTORES INVOLUCRADOS.

DESCRIPCIÓN

Con el presente artículo se pretende revisar desde los principios epistemológicos del enfoque psicoanalítico y desde el desarrollo de las dinámicas del sistema familiar, cómo la experiencia del *Bullying* afecta el periodo de latencia, enmarcado en la teoría del desarrollo psicoafectivo del ser humano; y los cambios a corto y mediano plazo observados en niños y niñas que se enfrentan a dicha experiencia. Para este fin se realiza una revisión teórica desde el psicoanálisis y desde áreas educativas y psicológicas una revisión del desarrollo investigativo sobre el tema. Las dimensiones consideradas para identificar los impactos en el desarrollo psicoafectivo de niños y niñas en etapa de latencia son: desarrollo psicoafectivo del latente, familia, pautas de crianza, contexto sociocultural, contexto escolar y desarrollo emocional en los latentes. Se concluye que entornos familiares desequilibrados influyen significativamente en el incremento de comportamientos agresivos en niños y niñas y limitan los procesos de desarrollo psicoafectivo de los latentes, impidiendo según la teoría psicoanalítica el alcance de los logros establecidos para este periodo y que a futuro generan impactos que afectan cada una de los sistemas relacionales del ser humano. En general el *bullying* como experiencia escolar negativa afecta la salud física y mental, dificulta: el aprendizaje, la resolución de conflictos y la inclusión adecuada en el mundo escolar y social, produce conductas disociales, ansiedad, frustración, depresión, agresión, baja autoestima e incluso puede llevar a la muerte.

*Trabajo de grado

**Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Trabajo Social. Directora Ara Mercedes Cerquera Cordoba.

ABSTRACT

TITLE: BULLYING: IMPACTS ON PSYCHO-AFFECTIVE DEVELOPMENTS IN ACTORS INVOLVED*

AUTHORS: NESLY ANDREA GARCIA OVALLE, KARINA GARCÍA OVIEDO, NIRYAND ZARAITH HERNÁNDEZ RINCÓN AND ELIANA MAIRUTH PÁEZ ORTIZ**

KEYWORDS: BULLYING, PSYCHO-AFFECTIVE IMPACTS, ACTORS INVOLVED.

DESCRIPTION

The aim of this article was review from the epistemological principles of psychoanalytic approach and the development dynamics of the family system, how the experience of Bullying affects the latency period, framed in the theory of psychosexual development of the human being; and changes in the short and medium term observed in children who face this experience. For this purpose was necessary a theoretical review from psychoanalysis and from educational and psychological areas a review of research development on the subject. The dimensions considered to identify the impacts on the psycho-affective development were: psycho-affective development in latent, family, child rearing, sociocultural context, scholar context and emotional development in latent. It is concluded that families with unbalanced environments significantly influence the increase of aggressive behavior in children and limit psycho-affective development processes of latent according to psychoanalytic theory impeding the reach of achievement established for this period and to generate future impacts affecting each relational systems of human beings. In general bullying as a negative school experience affects physical and mental health, hinders: learning, conflict resolution and the appropriate inclusion in the school and social world, produces antisocial behaviors, anxiety, frustration, depression, aggression, low self-esteem and can even lead to death.

* Graduation work.

** Department of Humans Science. School of Social Work. Director Ara Mercedes Cerquera Cordoba.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo psicoafectivo está relacionado con aspectos esenciales del ser humano; estos son los procesos sociales, afectivos, cognitivos y sexuales que lo marcan durante toda su vida (Zabaraín, 2006). La teoría del desarrollo psicoafectivo (Freud, 1935, citado en Papalia, Olds&Feldman, 2009), incluye las diferentes etapas psicosexuales que sostienen que el ser humano desde que nace posee una libido instintiva desarrollada en cinco etapas –oral, anal, fálica, latencia, genital. En la etapa oral, la fuente principal de placer se manifiesta a través del mordisqueo, chupeteo y succión; en la etapa anal los infantes sienten placer al retener y expulsar las heces, el control de esfínteres se convierte en una actividad importante en esta edad; la etapa fálica es aquella en donde niño y niña se sienten atraídos por el progenitor del sexo opuesto y más adelante se identifican con el progenitor del mismo sexo, se inicia el proceso de formación del Yo; la etapa de latencia se caracteriza por presentar una calma sexual y exploración intelectual y social, restringiendo las energías sexuales hacia otros intereses tales como el trabajo entre pares y el desarrollo de habilidades relacionales; y por último, la etapa genital, en donde el joven evidencia el desarrollo de las etapas anteriores en el inicio de su sexualidad activa. Es con el desarrollo de estas etapas que se afirma la identidad de los infantes, y son ellas las que les permitirán desenvolverse en el mundo.

En la latencia se afirma la relación entre pares, lo cual es un aspecto de vital importancia para el desarrollo del Yo y el proceso de socialización (Freud, 1905), es así como el *bullying* representa una experiencia disfuncional que produce dificultades en el proceso de desarrollo cognitivo, emocional y social de niños y niñas (Zabaraín& Sánchez 2009).

El desarrollo emocional y social de niños y niñas se ve influenciado significativamente por la familia, quien como unidad sistémica y principal agente socializador proporciona valores, creencias, costumbres, elementos

culturales, límites y normas sociales que permiten la adaptación e inserción de manera adecuada a la sociedad. Estos elementos hacen parte de procesos esenciales para el funcionamiento adecuado del sistema familiar; no obstante, cuando el contexto familiar es disfuncional, ya sea por conflictos internos, inadecuadas pautas de crianza y falta de comunicación asertiva, entre otros, se empiezan a reflejar problemas tanto a nivel interno como externo en los infantes, que se hacen evidentes en las conductas agresivas de estos hacia sus pares (Isaza, 2012).

1. PERIODO DE LATENCIA

En la etapa de latencia se disminuyen tanto las pulsiones sexuales -para ser dirigidas hacia actividades socialmente aceptadas que permitan la canalización de la energía libidinal-, como la agresión instrumental típica de la edad escolar; sin embargo, es la agresión hostil la que toma protagonismo con la intención de causar daño a otros, eliminando el propósito de obtener algo por medio de la agresión (Coie& Dodge, 1998, citado en Papalia et al 2009).

La latencia como etapa del desarrollo psicoafectivo, desde la teoría psicoanalítica, puede ser definida desde tres variables: cronológica, descriptiva y metapsicológica (Freud, 1916). Cronológicamente el periodo de latencia se ubica entre los 6 y los 12 años de edad, entre el complejo de Edipo y la pubertad: “El complejo de Edipo revela cada vez más su significación como fenómeno central del periodo sexual de la primera infancia. Después cae sepultado, sucumbe a la represión –como decimos-, y es seguido por el periodo de latencia” (Freud, 1924, p.181).

Como lo afirma Aguirre (1994):

En esta edad, las transformaciones pulsionales buscan nuevos lazos objetales más allá de los objetos infantiles. Las identificaciones parentales se muestran insuficientes e insatisfactorias, con lo que se propicia una nueva articulación del Yo y la articulación de nuevos mecanismos de defensa (p. 13).

Descriptivamente este periodo constituye una de las etapas en las que Freud (1905) explica el desarrollo global de la personalidad del niño, desde el nacimiento hasta lo que él considera la culminación del desarrollo psicosexual. En la etapa de latencia los infantes entran en una época de calma sexual, durante el cual el Ello se aplaca, el Yo se refuerza y el Superyó, heredero del complejo de Edipo, actúa con mayor rigidez; sin embargo, se debe aclarar que

esta etapa no representa una forma de placer sino de adaptación al medio y el contexto en donde se vive (López & Russo de Sánchez, 2006).

Según Freud (1905, citado en López & Russo de Sánchez, 2006) “la latencia se caracteriza por una desgenitalización de las relaciones objetales y de los sentimientos con predominio de la ternura sobre los deseos genitales, los contenidos sexuales son reprimidos, pero están allí, representados en una lucha contra la masturbación, la curiosidad de ver y tocar los genitales del sexo opuesto. Aparecen sensaciones de pudor y aspiraciones morales y estéticas” (p. 68).

Los intereses de niños y niñas en este periodo giran en torno a los deseos de aprender, descubrir diferentes aspectos del universo que los rodea e integrarse en nuevos grupos de pares fuera del círculo familiar. En esta edad introducen en sus esquemas mentales inconscientes la autonomía y desarrollo de la propia moral, normas y reflexiones con sus pares; se podría decir que se produce un cambio fundamental y pionero en el desarrollo mental y afectivo del infante (Karol, 1999).

Desde una perspectiva metapsicológica se hace referencia al cambio y transformación que tiene el aparato psíquico en los sistemas consciente, preconsciente e inconsciente, donde el Superyó va incorporando e internalizando las figuras parentales junto con los límites e ideales propuestos. Al respecto Freud (1923) afirma que:

El Superyó conservará el carácter del padre, y cuanto más intenso fue el complejo de Edipo y más rápido se produjo su represión (por el influjo de la autoridad, la doctrina religiosa, la enseñanza, la lectura), tanto más rigurosa devendrá después el imperio del Superyó como conciencia moral, quizá también como sentimiento inconsciente de culpa, sobre el Yo” (p. 36).

Por otro lado, se encuentra el yo que cumple las funciones interpuestas, dándole sentido a la nueva organización que ha sido creada; esto genera el aumento del pensamiento reflexivo y el fantaseo, donde priman los procesos mentales y aprendizajes, mientras se da la disminución de los impulsos (Freud, 1923).

Ahora bien, en el desarrollo cronológico del periodo de latencia se pueden distinguir dos subperiodos, como lo sugiere Bornstein (1951, citado por Uribarri, 2008): *latencia temprana* y *latencia tardía*.

1.1 LATENCIA TEMPRANA

En este subperiodo la nueva organización psíquica aún no está consolidada. El nuevo funcionamiento es precario y frágil. La represión se va instalando lentamente y por lo tanto el control sobre los impulsos es inestable. Es frecuente la emergencia de angustia y la necesidad de presencia del adulto como resguardo afectivo; lo anterior se evidencia en investigaciones (Alandette & Hoyos, 2009; Albaladejo-Blázquez, Ferrer-Cascales, Reig-Ferrer & Fernández-Pacual, 2013) donde se encuentra que los infantes adquieren un estilo propio de afrontar dichas situaciones y darles solución, entre las cuales, resolver de manera asertiva o acudir a un adulto, son las alternativas más utilizadas por los escolares. Un avance importante se presenta cuando el niño o niña empieza a considerar los deseos del otro y no sólo los propios. Sin embargo, la emoción no se explica por la relación entre el deseo y la situación objetiva, sino por la relación entre el deseo y la situación tal como la interpreta el sujeto (Henao & García, 2009).

Los latentes siguen disfrutando intensamente del despliegue de la actividad motriz como descarga que les ofrece gratificaciones libidinales y agresivas. Las conductas manifiestas que se observan frente a las prescripciones y prohibiciones en estas edades son también ambivalentes pues van desde la obediencia complaciente hasta la rebeldía, aunque culposa (Uribarri, 2008).

1.2 LATENCIA TARDÍA

La latencia tardía se ubica en el rango de los 8 a los 12 años de edad. Se caracteriza por la heterogeneidad y estabilidad en las instancias psíquicas, consolidándose el desarrollo del Yo y Superyó, y de esta manera se ejerce un control autónomo y eficaz de los impulsos. Es en este subperiodo donde se ven reflejadas las particularidades de la latencia: el incremento de la fantasía con una mayor nitidez del ensueño diurno, así como el aumento de la autonomía, la fluidez, la continuidad y el equilibrio de la conducta; por otro lado, disminuyen los sentimientos de temor y angustia, el grupo de pares adquiere mayor importancia y se presenta un distanciamiento con el grupo familiar (Uribarri, 2008).

Según Piaget (1964) en este subperiodo se organizan las estructuras de las operaciones concretas: el niño se hace capaz de mostrar el pensamiento lógico ante los objetos físicos y la reversibilidad le permite invertir o regresar mentalmente sobre el proceso que acaba de realizar. Alandete y Hoyos (2009) establecen que la percepción de las características agresivas, por parte de los latentes, pueden ser externas al causante y no propias del sujeto como lo piensan los latentes tempranos, lo cual demuestra que en niños y niñas de mayor edad se inicia una percepción de su contexto y no solamente las condiciones concretas del evento o situación agresiva.

Es en esta etapa donde los niños desvían la energía sexual hacia otros fines, por medio de vías de sublimación, tales como el desplazamiento de la libido hacia el desarrollo intelectual, la expresión artística y el establecimiento de relaciones interpersonales con sus pares, como forma de descarga de metas socialmente aceptadas, que a su vez entran a ser parte de los logros que pueden obtener durante este subperiodo (Blos, 1962; Freud, 1967; Uribarri, 2008).

En general, el latente debe lograr, según Blos (1971), la comprensión social, la empatía y los sentimientos de altruismo, que deben haber adquirido una

estabilidad considerable. La estructura física debe permitir independencia y control del ambiente; las funciones del Yo deben haber adquirido una mayor resistencia a la regresión y desintegración bajo el impacto de la vida cotidiana y “finalmente el yo debe ser capaz de defender su integridad con menos ayuda del mundo externo” (Blos, 1962, p.88).

2. EL BULLYING EN LA LATENCIA

Gómez (2013) afirma que el *bullying* se caracteriza por su recurrente y repetitiva forma de agresión, que va más allá de acciones aisladas que se presentan en las aulas día a día. Por su estilo repetitivo, el *bullying*, como acción negativa e intencionada, se convierte en una persecución física o psicológica por parte de un agresor hacia un niño o niña, quien se establece como la víctima (Olweus, 1993). Reyes (2012) sostiene que en esta dinámica existe una segregación del victimario hacia la víctima, quien toma por miedo una actitud de aislamiento de su mundo, generando un afecto angustiante ligado a la muerte del lazo social. Al respecto Zabaraín y Sánchez (2009) afirman que niños y niñas que se vinculan afectivamente a los demás de manera fóbica, se ven desesperados u obligados a buscar con quién relacionarse, sin tener la libertad emocional de establecer relaciones sanas con sus pares.

Ahora bien, Villalobos, Chaves y Pérez (2013) señalan que las conductas agresivas en el contexto escolar se caracterizan por tener un elemento en común, la sensación de amenaza a la integridad del escolar -impidiéndole reconocer al otro y perdiendo el dominio sobre sí mismo-, determinada por la presencia del sentimiento de peligro, que se va haciendo cada vez más constante. Todo esto conlleva a reacciones agresivas, que buscan atacar o dañar a sus pares; lo anterior se relaciona con lo que Brandón, Valera y Zárate (2008, citado por Villalobos et al. 2013) manifiestan sobre la insuficiencia de recursos que poseen los sujetos para afrontar situaciones de tensión que produce una sobrecarga emocional, y los hacen vulnerables ante la impulsividad. De igual forma, Londoño y Viveros (2010) afirman que en niños y niñas que presentan comportamientos agresivos no existe control adecuado de los impulsos libidinales y violentos, y ello se refleja en la dificultad para establecer relaciones empáticas con los objetos, en este caso sus pares.

Respecto a los roles y a la manera en como cada uno experimenta desde distintas emociones cada estatus en el conflicto, Gómez (2013) afirma que las víctimas-agresores presentan mayor ansiedad, son inseguros y sus pensamientos están enfocados a predicciones de peligro; por otra parte pensamientos típicos de la ansiedad percibieron Binsfeld y Macedo (2010) en mayor medida, al igual que actitudes y comportamientos violentos y además eran los que tendían a mantener un mayor contacto con las drogas en la etapa de la adolescencia.

Respecto del contexto familiar, se ha descrito que víctimas/agresores de *bullying* sometidos a un trato extremadamente coercitivo y hostil o están expuestos a contemplar conflictos o violencia adulta, aunque no siempre sean agredidos directamente en el seno familiar; este grupo de implicados tiende con mayor frecuencia a tener inadecuadas relaciones con sus pares (Romera, Del Rey & Ortega, 2011). Albores, Saucedo, Ruiz y Roque (2011) manifiestan que estos actores son quienes presentan mayores niveles de problemas de conducta, oposicionismo y trastorno por déficit de la atención. De la misma manera, los estudiantes victimizados disfrutaban menos de ir al colegio, presentan conductas de ansiedad, tienen menos amigos y encuentran menos utilidad en lo aprendido, lo que implica un riesgo para su proceso de aprendizaje (Albores et al. 2011; Fundación Paz Ciudadana, 2005 citado en López, Morales & Ayala 2009).

Según Gómez (2013) el agresor practica el *bullying* con la finalidad de forjar una imagen propia de dominio y de control hacia los otros. En su investigación Romera et al. (2011) encontraron que el ser agresor mantenía una concordancia en las relaciones negativas con sus pares, las conductas disociales y con el ser varón; otros aspectos observados en los agresores aunque con menor relevancia es una baja autopercepción y autoestima, como las malas relaciones de padres con docentes y haber sido expuestos a peleas violentas. Los agresores tienden a ser personas con una capacidad de empatía muy baja, por lo que son incapaces de ponerse en la situación de sus víctimas y suelen mostrar una impulsividad muy alta (Nolasco, 2012).

En el caso de los observadores, Rodríguez et al. (2008, citado en Plata, Riveros & Moreno, 2010) se identifican por evadir las situaciones agresivas, puesto que de esta manera se sienten seguros de no ser agredidos, dando esto como resultado ser cómplices de las situaciones de agresión, como también contribuyen a la exclusión de las víctimas. La mayor parte de los observadores presenta una autoestima alta, pues al no verse envueltos en situaciones de *bullying* ésta no se afecta (Plata et al. 2010).

3. ASPECTOS PSICOSOCIALES

3.1 FAMILIA

Las familias son consideradas como la unidad básica de la organización social, el primer escenario de socialización donde niños y niñas desarrollan inicialmente su personalidad, sus conductas, competencias emocionales, aprendizajes y valores, y las primeras encargadas de brindar protección, compañía, seguridad, afecto y apoyo emocional a sus hijos e hijas durante toda la vida, especialmente mientras se encuentran en su proceso de crecimiento y desarrollo (Gallego, 2011; Henao & García, 2009; López-Soler, Puerto, López-Pina & Prieto, 2009; Tur, citado por Álvarez, 2010).

En los primeros seis años de vida se forman las estructuras afectivas, que son el resultado de la interacción con los padres y hermanos. Dichas estructuras serán transferidas a todas las relaciones que se establezcan en el resto de su vida; es decir, se pueden desarrollar y orientar en otras direcciones, pero ya nunca se podrán abandonar o desligar de ellas (Freud, 1914). Las prácticas de crianza, como proceso de socialización en la infancia, orientan el desarrollo de los niños y las niñas y le transmiten un conjunto de valores y normas, facilitan su incorporación al grupo social, especialmente en la etapa escolar, influyen de forma directa sobre su comportamiento y facilitan el desarrollo de habilidades sociales (Cuervo, 2009; López, et al., 2009).

Del Barrio y Roa (2006, citado por Raya, Pino & Herruzo, 2009) mencionan que hay otros elementos familiares que se relacionan con la influencia en la conducta agresiva como la violencia intrafamiliar, el alcoholismo, la depresión, la calidad de las relaciones, el divorcio o la monoparentalidad. En relación con la monoparentalidad, la investigación de Villalobos et al. (2013) evidencia que la estructura familiar también tiende a influir en el desarrollo de la agresividad, teniendo en cuenta que la ausencia de alguno de los progenitores se ve reflejada en la ejecución de roles, ya sea paterno o materno, lo cual afecta

significativamente al niño o niña en cuanto a las orientaciones que deberían provenir de alguno de los progenitores; sin embargo no se puede atribuir a la estructura familiar como una causante directa, pero sí a la distribución y desempeño de roles. Para Raya et al. (2009) la excesiva autonomía, la falta de disciplina y compromiso con los hijos se constituyen como factores de riesgo que favorecen el desarrollo de conductas agresivas en niños y niñas.

Las dinámicas familiares disfuncionales las cuales, según Garcés y Palacio (2010) se caracterizan por “presentar negativos niveles de autoestima en sus miembros y la presencia de una comunicación deficiente y malsana que se manifiesta en comportamientos destructivos y a veces violentos, que limita el libre desarrollo de la personalidad de sus integrantes”(p. 6) y afecta la manera en que niños y niñas desarrollan la visión que tienen del mundo, la relación con sus pares y círculos sociales cercanos; lo anterior genera un mayor riesgo mayor riesgo que se presente el fenómeno del *bullying*, pues los infantes están relacionados en un ámbito social y familiar inadecuado y no encuentran en ellos un reconocimiento de su propia persona, por esto reaccionan de manera agresiva y compulsiva con el fin de lograr gratificación afectando el trato que se tiene consigo mismo, las instituciones, el núcleo de pares/núcleo social y la familia (Andrade, Bonilla & Valencia, 2011; Henao & García, 2009; Rodríguez, 2010;).

En el estudio realizado por López et al. (2009) a niños y niñas en etapa de latencia se evaluó la posible relación entre la inadaptación personal y social y los estilos educativos parentales, en el cual se le atribuye al estilo parental autoritario–restrictivo el desarrollo de la inadaptación social y se hace referencia a las conductas socialmente inadecuadas, como la agresividad hacia el grupo de pares o el rechazo de los mismos hacia el niño o niña, lo cual se explica porque existe cierto grado de incapacidad en cuanto al establecimiento de relaciones interpersonales, mientras que la inadaptación personal tiene consecuencias en el desarrollo individual y puede generar baja autoestima.

En efecto, los diferentes estudios expuestos anteriormente, en los que se pretende establecer la relación existente entre el desarrollo de conductas agresivas y la aplicación de los diferentes estilos de crianza, confirman que el entorno familiar ejerce influencias en el comportamiento de niños y niñas. De igual manera, crecer en un entorno violento, la ambivalencia en las pautas de crianza, la poca participación de uno de los padres en la formación de sus hijos y/o hijas, entre otras variables, produce factores de riesgo que llevan a los infantes no solo a adoptar conductas agresivas, sino a tener estancamientos en sus desarrollos cognitivos, sociales y afectivos, que termina impactando negativamente en la adecuada configuración de la estructura del superyó del latente (Henaó & García, 2009; Orue & Calvete, 2012; Rodríguez, 2010).

Por lo tanto, se puede ver cómo, en la etapa de latencia, el contexto social, relacional y el rol de los cuidadores en la infancia se convierten en la base y el principio fundamental para el desarrollo de la personalidad que es evidenciada inicialmente en las etapas de la teoría psicosexual, en la cual se forjan las actitudes e imaginarios que acompañarán al ser humano en su vida adolescente y adulta (Andrade, Bonilla & Valencia, 2011).

Finalmente, las conductas de los infantes con los adultos y sus pares deben ser vistas y comprendidas en el marco de las relaciones que se establecen durante la primera infancia y dentro de la estructura familiar. La diferencia que existe entre el ámbito familiar y los espacios de inmersión al mundo social y cultural permiten confrontar la imagen que ha sido desarrollada y conformada dentro de su hogar, con aquella que encuentra en el mundo escolar, por esta razón el aprendizaje se verá facilitado u obstruido por la calidad de estas relaciones (Rosenthal, 1974).

4. CONTEXTO SOCIOCULTURAL

La investigación realizada por Alandete et al. (2009) evidencia que los escolares de nivel socioeconómico alto reconocen las amenazas, insultos y otros tipos de agresión verbal como conductas agresivas en sí, mientras que los escolares de nivel socioeconómico bajo identifican la agresión principalmente en acciones de hecho, y le restan importancia a otros tipos de agresión menos directos. En otras dos investigaciones, Zabaraín (2006) y López (2007) realizaron la caracterización del desarrollo psicoafectivo en niños y niñas escolarizados en etapa de latencia de estrato socioeconómico bajo, y pudieron observar dificultad en el establecimiento de relaciones interpersonales, ya que son pasivos y poco afectivos con sus pares, se sienten inseguros, son tímidos y precavidos al momento de relacionarse; a pesar de la angustia que sienten subordinan las necesidades y metas individuales para favorecer las del grupo.

Por otra parte, el contexto cultural influye para que los infantes desarrollen conductas características *debullying*, porque actúa como represor y limitante de las expresiones, tanto de los instintos sexuales, como de aquellos que se enmarcan dentro del principio del placer. Por tal razón, “la única posibilidad de integración social es la aceptación de la autoridad de las instituciones que la misma humanidad ha construido, factor que enuncia la importancia de la familia” (Andrade, Bonilla & Valencia, 2011, p. 141). En un estudio realizado en niños de 8 a 11 años, cuyo objetivo era evaluar el papel mediador de la justificación de la violencia en la relación entre exposición a la violencia y conducta agresiva, se diferenció la exposición directa e indirecta en cuatro contextos: hogar, vecindario, colegio y TV, encontrándose que la exposición a la violencia, sobre todo en el contexto familiar, genera conductas agresivas en los niños y niñas, esto sin desconocer los demás aspectos (Orue & Calvete, 2009).

5. IMPACTOS DEL BULLYING EN EL DESARROLLO PSICOAFECTIVO DEL LATENTE

Por todo lo anterior, los impactos del bullying en el desarrollo psicoafectivo de niños y niñas afectan el desarrollo integral de los mismos. Al respecto, Barragán et al. (2010) consideran que la intimidación entre escolares tiene consecuencias en el ámbito físico y psicológico, lo cual se traduce en un incremento de los problemas de salud, sobre todo mental. En general, un inadecuado desarrollo individual en el período de latencia, genera un desequilibrio en las relaciones sociales, intelectuales y afectivas (Dolto, 1971). Las consecuencias del acoso escolar en las víctimas pueden ser de tipo psicológico (depresión, baja autoestima, inseguridad, estrés, ansiedad), físico (dolores de cabeza, dolor de estómago) o conductuales (no dormir bien o pérdida del control de esfínteres), aspectos que dificultan la integración en el medio escolar y el desarrollo normal del aprendizaje (Olweus, 1993). Así mismo, las víctimas suelen expresar intensos sentimientos de dolor, humillación e inferioridad, “viven sus relaciones interpersonales con un alto grado de timidez, que en ocasiones los llevan al retraimiento y aislamiento social” (p. 418), tienen baja autoestima, se tornan inseguros y tienen dificultad para la solución de problemas (Zabaraín & Sánchez, 2009). De igual manera, experimentan sentimientos de soledad, pues son discriminados y no cuentan con el apoyo y ayuda de los compañeros, son incapaces de expresarse y manifiestan una preocupación constante por su integridad. El impacto que la agresión ejerce en los escolares en la etapa de latencia, se manifiesta en la incapacidad del infante para reconocer, manejar y expresar las emociones, tanto propias como ajenas. Con el *bullying* las habilidades empáticas se ven limitadas y la vida intra e interpersonal del infante podría verse afectada (Sánchez, Ortega, & Menesini, 2012).

El temor de niños y niñas de no poder alcanzar sus logros y metas, derivado de la violencia física y psicológica que genera en ellos sentimientos de inferioridad, angustia y timidez, se evidencia en el bajo desempeño académico, o, en el

peor de los casos, en deserción escolar y, consecuentemente, surge en el infante la idea de abandonar todo aquello que le produce desagrado o displacer (Zabaraín& Sánchez, 2009; Prieto & Carrillo 2009). Bustos (2009) menciona que las consecuencias que provoca el *bullying* para el sujeto víctima son muchas: este queda expuesto física y emocionalmente ante el victimario, la idea de asistir a la escuela lo asusta y lo intranquiliza. La confluencia de todas estas circunstancias crean en él una sensación de tristeza y soledad que lo llevan a alejarse de sus sistemas relacionales más cercanos: familia, escuela, amigos y sociedad y ese aislamiento puede incluso llevarle a tener pensamientos suicidas.

6. CONCLUSIONES

El desarrollo psicoafectivo, desde la teoría psicoanalítica, permite identificar diferentes etapas a través de las cuales el ser humano desarrolla su personalidad e identidad por medio de las experiencias vividas en sus primeros años de vida; sin embargo no se debe desconocer los aportes que se pueden obtener de las múltiples teorías que desde diversos enfoques han estudiado el proceso del desarrollo humano.

El *bullying* se ha constituido como un fenómeno social que afecta a niños, niñas y adolescentes, sin distinción alguna por su procedencia, condición socioeconómica, raza y/o religión. Este fenómeno requiere del estudio y del análisis desde diferentes disciplinas sociales y humanas, teniendo en cuenta que es multicausal; partiendo de esto, no solo se puede valorar por sus actitudes y comportamientos al sujeto agresor, quien causa la situación de violencia, sino que, además, se hace necesario valorar a todos los actores involucrados en la dinámica del *bullying*, inmersos dentro de diferentes contextos que influyen en las conductas agresivas que desarrollan los NNA.

El *bullying* es un fenómeno que afecta la salud física y mental, dificulta el aprendizaje, la resolución de conflictos y la inclusión adecuada en el mundo escolar y social, produce conductas disociales, ansiedad, frustración, depresión, agresión, baja autoestima e incluso puede llevar a la muerte.

Este fenómeno debe ser abordado desde el principio de corresponsabilidad, lo cual implica trabajar mancomunadamente con los actores involucrados en el *bullying*: pares, docentes, familia, sociedad y Estado, para hacerlos partícipes en la solución adecuada a este problema (Jiménez, Castellanos &Chaux, 2009).

La función educativa que deben cumplir, al interior de la dinámica familiar, padres, madres y cuidadores debe permitir a niños y niñas el logro de estilos de socialización positivos, el desarrollo de competencias emocionales, sociales y actitudinales, el manejo de estrategias para la resolución de conflictos, entre

otras, necesarias para su proceso de socialización. En los estilos parentales negativos -en los que los niños y niñas se ven expuestos a relaciones hostiles, conflictivas, desagregación familiar y falta de afecto-, existe una tendencia a la desadaptación social, las adicciones, conductas disociales, conflictos con sus pares, entre otras.

La educación impartida desde la familia, que refleja la influencia del contexto cultural, muestra pautas de crianza, en la que la monoparentalidad, los estilos autoritarios o excesivamente permisivos, entre otros desequilibrios, evidencian un problema estructural, la violencia, que ha permeado las diferentes culturas, al punto que convierte las manifestaciones de agresión escolar en socialmente aceptables.

La violencia intrafamiliar, el sexismo y los medios de comunicación han puesto al alcance de los niños y niñas maneras inadecuadas de relacionarse y de expresar y canalizar sus impulsos y emociones.

Es fundamental sensibilizar a los profesionales de las distintas disciplinas de las ciencias sociales sobre la importancia de generar espacios de investigación interdisciplinar en niños y niñas que vivencian el fenómeno del *bullying*, pues es en el periodo de latencia en el que se consolidan aspectos fundamentales como las competencias y habilidades sociales, bases sobre las cuales se edifica un adecuado desarrollo a lo largo de la vida del individuo.

La formulación, ejecución y evaluación de programas, en el marco de políticas públicas, que tengan una comprensión clara de la dinámica del conflicto, como un fenómeno multicausal, pueden contribuir a la disminución de prácticas agresivas entre niños y niñas en edad escolar (Chaux, 2011).

7. RECOMENDACIONES

El *bullying* como fenómeno social ha sido abordado superficialmente desde el Trabajo Social; aspectos como la manera en que se manifiesta el fenómeno, sus causas y qué medidas se proponen para solucionarlo no han sido considerados en profundidad, y por el contrario, son relegados a una descripción general desde perspectivas conceptuales y teóricas, lo que pone de manifiesto la necesidad de investigar en torno a este fenómeno social que permita a profesionales de Trabajo Social el desarrollo de habilidades para una intervención integral.

Desde el Trabajo Social se invita a una reflexión que permita dar cuenta de aspectos disfuncionales en el contexto familiar, contemplándolos de manera integral, reconociendo los elementos que propician la agresión en el contexto escolar y sus consecuencias, para así poder intervenir sobre los mismos.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre, A. (1994). Psicología de la adolescencia. En A. Aguirre. (Ed.), *Psicología de la adolescencia* (pp. 11-13). España: Marcombo.

Alandette, Y. & Hoyos, O. (2009). Representaciones mentales sobre los tipos de agresión en escolares. *Psicología desde el Caribe*, 24, 1-25.

Albores, L., Saucedo, J., Ruiz, S., & Roque, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*, 53, 220-227.

Albaladejo-Blázquez, N., Ferrer-Cascales, R., Reig-Ferrer, A. & Fernández-Pascual, M. (2013). ¿Existe violencia escolar en educación infantil y primaria? Una propuesta para su evaluación y gestión. *Anales de psicología*, 29(3), 1060-1069.

Álvarez, M. (2010). Prácticas educativas parentales: autoridad familiar, incidencia en el comportamiento agresivo infantil. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (31), 253 – 273.

Andrade, J., Bonilla, L. & Valencia, Z. (2011). La agresividad escolar o bullying: una mirada desde tres enfoques psicológicos. *Revista Pensando Psicología*, 7(12), 139-154.

Barragán, L., Valadez, I., Garza, H., Barragán, A., Lozano, A., Pizarro, H. & Martínez, B. (2010). Elementos del concepto de intimidación entre iguales que comparten protagonistas y estudiosos del fenómeno. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(45), 553-569.

Binsfeld, A., & Lisboa, C. (2010). Bullying: Um estudo sobre papéis sociais, ansiedade e depressão no contexto escolar do Sul do Brasil. *Interpersona*, 4(1), 74-105.

Blos, P. (1971). *Psicoanálisis de la adolescencia*. Joaquín Mortiz, México. Blos, P. (1962). *En la adolescencia: una interpretación psicoanalítica*. Nueva York: The Free Press.

Bustos, A. (2009). Bullying: problemática transversal a nivel escolar. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Extraído 20 de marzo de 2014 a través de: http://www.bcn.cl/carpeta_temas_profundidad/bullying-acoso-escolar-problema-transversal.

Chaux, E. (2011). Múltiples perspectivas sobre un tema complejo: comentarios sobre cinco investigaciones en violencia escolar. *Revista Psykhe*. 20(2). 79-86.

Cuervo, A. (2009). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Revista Diversitas – perspectivas psicológicas*, 6(1), 112 – 121.

Freud, S. (1916). *Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico. Trabajos sobre metapsicología y otras obras*. Buenos Aires; Argentina. Amorrortu editores.

Freud, S. (1923). *El yo y el ello*. En *Obras Completas*: Amorrortu editores.

Freud, S. (1917). El sepultamiento del complejo de Edipo (1924). En *Obras Completas (Tomo XIX)*. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1967). *Obras completas*. Tomo I. Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1914). Sobre la psicología del colegial. En *Obras Completas*. Amorrortu Editores.

Freud, S. (1978). Tres ensayos de teoría sexual (1901-1905). En *Obras Completas (Tomo VII)*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gallego, T. (2011). Familias, infancias y crianza: tejiendo humanidad. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 35, 63 – 82.

Garcés, M. & Palacio, J. (2010). La comunicación familiar en asentamientos subnormales de Montería (Colombia). *Revista Psicología desde el Caribe*, 25, 1-29.

Gómez, A. (2013). Bullying: el poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 839-870.

Henao, G. & García, M. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785-802.

Isaza, L. (2012). El Contexto Familiar: Un factor determinante en el desarrollo social de los niños y la niñas. *Poiésis*, 23, 1 – 6.

Jiménez, M., Castellanos M. &Chaux E. (2009). Manejo de casos de intimidación escolar: Método de preocupación compartida. *Pensamiento Psicológico*, 6(13), 69-85.

Karol, M. (1999). La constitución subjetiva del niño. En Carli, S. Compiladora. "*De la familia a la escuela: Infancia, socialización y subjetividad*". De la Familia a la escuela. Santillana.

Londoño, L. & Viveros, E. (2012). Expresiones infantiles de agresividad en contextos educativos. Una interpretación desde la psicología dinámica y las relaciones familiares. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 3(1), 11-36.

López, L. & Russo de Sánchez, A. (2006). La latencia. *Revista Psicogente*, 9(15), 66 – 93.

López, L. (2007). Caracterización del desarrollo psicoafectivo en niños y niñas escolarizados entre 6 - 12 años de edad de estrato socioeconómico bajo de la Ciudad de Barranquilla. *Psicología desde el Caribe*, (19), 110-153.

López-Soler, C., Puerto, J., López-Pina, J & Prieto, M. (2009). Percepción de los estilos educativos parentales e inadaptación en menores pediátricos. *Anales de Psicología*, 25(1), 70-77.

Mitchell, S. & Black, M. (2004). Más allá de Freud: una historia del pensamiento psicoanalítico moderno. Barcelona: Herder Editorial.

Nolasco, A. (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 11(22), 35-54.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.

Orue, I & Calvete, E. (2012). La justificación de la violencia como mediador de la relación entre la exposición a la violencia y la conducta agresiva en infancia. *Psicothema*, 24(1), 42-47.

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2009). Desarrollo psicosocial en la tercera infancia. (Ed) *Psicología del desarrollo, de a la infancia a la adolescencia* (pp. 421-457). México: McGraw-Hill Editores.

Piaget, J. (1964). *Concepción de la serie del niño*. (C. Gattegno y F. Hodgson, Trans.). London: Routledge & Paul.

Plata, C., Riveros, M & Moreno, J. (2011). Autoestima y empatía en adolescentes observadores, agresores y víctimas del bullying en un colegio del municipio de Chía. *Psychologia: avances de la disciplina*, 4(2), 99-112.

Prieto, M. & Carrillo, J. (2009). Fracaso escolar y su vínculo con el maltrato entre alumnos: El aula como escenario de la vida afectiva. *Revista Iberoamericana de Educación. OEI*. 49(5), 1-8.

Raya, A., Pino, M., & Herruzo, J. (2009). La agresividad en la infancia: el estilo de crianza parental como factor relacionado. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), 211-222.

Reyes, C. (2012). Breve reflexión psicoanalítica acerca del bullying. *Boletín Científico Sapiens Research*, 2(2), 30-34.

Romera, E., Del Rey, R. & Ortega, R. (2011). Factores asociados a la implicación en bullying: un estudio en Nicaragua. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 161-170.

Rodríguez, M. (2010). Factores personales y familiares asociados a los problemas de comportamiento en niños. *Estudios de Psicología*, 27(4), 437-447.

Rosenthal, G. & Knobel, M. (1970). El pensamiento en el adolescente y en el adolescente psicopático. En: Aberastury & Knobel. *La adolescencia normal*. México: Paidós.

Rosenthal, G. (1974). El periodo de latencia. Trabajo presentado en la Asociación Psicoanalítica Argentina.

Salgado, C. (2012). Revisión de las investigaciones acerca del bullying: Desafíos para su estudio. En: Benitez, L. et al. (Ed) (pp. 127-177). *Bullying y Convivencia en la escuela. Aspectos conceptuales, aplicativos y de investigación*. Lima: Observatorio sobre Violencia y Convivencia en la Escuela.

Sánchez, V; Ortega, R; Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología*, 28(1). 71- 82.

Sourander, A., Ronning, J., Brunstein-Klomek A., Gyllenberg, D., Kumpulainen, K., Niemelä, S. et al. (2009). Childhood Bullying Behavior and Later Psychiatric Hospital and Psychopharmacologic Treatment Findings From the Finnish 1981 Birth Cohort. *Study Arch Gen Psychiatry*, 66(9), 1005-1012.

Uribarri, R. (2008). *Estructuración psíquica y subjetiva del niño de escolaridad primaria: el trabajo de latencia*. Buenos Aires, Argentina: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.

Villalobos, M., Chaves, L., & Pérez, H. (2013). Conductas agresivas en la escuela, organización psicológica y vinculación parental. *Psicología desde el Caribe*, 30(2), 325-379.

Zabarín, S. (2006). Caracterización del desarrollo psicoafectivo en niños y niñas escolarizados en etapa de latencia (6 - 12 años de edad) de estrato socioeconómico uno, pertenecientes al núcleo educativo N° 12 de la Ciudad de Santa Marta. *Pensando Psicología*, 2(2), 17 - 26.

Zabaraín, S. & Sánchez, D. (2009). Implicaciones del Bullying o el maltrato entre pares en el desarrollo psicoafectivo de niñas y niños en etapa de latencia. *Psicogente*, 12(22), 407-421.