



IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH
ISSN: 2007-4336
revista@rediech.org
Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.
México

Hamodi Galán, Carolina; Jiménez Robles, Leire
Modelos de prevención del bullying: ¿qué se puede hacer en educación infantil?
IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH,
vol. 9, núm. 16, 2018, Abril-Septiembre, pp. 29-50
Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.
México

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521654339002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

MODELOS DE PREVENCIÓN DEL BULLYING: ¿QUÉ SE PUEDE HACER EN EDUCACIÓN INFANTIL?

Prevention models of bullying: What can be done in early childhood education?

HAMODI GALÁN Carolina
JIMÉNEZ ROBLES Leire

RECEPCIÓN: ENERO 1 DE 2018 | APROBADO PARA PUBLICACIÓN: MARZO 5 DE 2018

Resumen

El *bullying* es un problema en las aulas cada vez más visible. Este artículo presenta un análisis de proyectos de prevención de bullying exitosos en diferentes partes del mundo. Los resultados muestran que son prácticamente inexistentes los que comienzan con la prevención en la etapa infantil. Posteriormente se analizaron variables que podrían influir para prevenir el fenómeno en la etapa temprana y se presenta una propuesta educativa. Las variables influyentes fueron extraídas a través de un estudio de casos donde la técnica fue la observación sistemática en contextos educativos y los instrumentos para la recogida de datos fueron el cuaderno de campo y las listas de control. Los resultados muestran que la prevención del bullying en educación infantil guarda relación con la gestión de las siguientes variables: trabajo colaborativo, distribución espacial de estudiantes, resolución de conflictos, forma de llegar a acuerdos, roles asumidos por los estudiantes y formas de trabajar apoyos.

Carolina Hamodi Galán. Docente en el departamento de Sociología y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, Campus Universitario Soria, España. Es doctora en Innovación en Educación, máster en Ciencias Sociales para la Investigación en Educación, licenciada en Sociología y diplomada en Trabajo Social. Cuenta con reconocimiento como investigadora del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación del gobierno de Colombia (SNCTe). Es miembro de la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria y de grupos de investigación de las universidades de Cartagena, Colombia, y Valladolid, España. Correo electrónico: carolina.hamodi@uva.es. ID: <https://orcid.org/0000-0002-0965-8410>.

Leire Jiménez Robles. Docente del Colegio Sagrado Corazón, La Rioja, España. Es diplomada en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid. Correo electrónico: leirejr@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-1016-7683>.



Palabras clave: BULLYING, EDUCACIÓN INFANTIL, PREVENCIÓN, PROGRAMA, PROPUESTA EDUCATIVA.

Abstract

Bullying is a problem increasingly observable in the classroom. This article presents an analysis of successful bullying prevention projects in different parts of the world. The results show that there are barely prevention projects in the childhood stage. Subsequently, variables that could influence to prevent this problem in the early stage were analyzed and an educational proposal is presented. Influential variables were extracted through a case studies where the technique was the systematic observation in educational contexts and the instruments for data collection were the field notebook and checklists. The results show that bullying prevention in childhood education is related to the management of the following variables: Collaborative work, spatial distribution of the students, conflict resolution, way of reaching an agreement, roles assumed by students and ways of working supports.

Key words: BULLYING, CHILDHOOD EDUCATION, PREVENTION, PROGRAM, EDUCATIONAL PROPOSAL.

1. INTRODUCCIÓN

El acoso escolar, o *bullying*, es un problema que preocupa a la comunidad educativa cada vez más. De ello dan cuenta el incremento de las investigaciones al respecto y las propuestas de actuación que buscan estrategias para afrontarlo.

Pero no solo se busca la manera de actuar ante el problema, sino que también se trabaja en la implantación de programas de prevención para evitar que ocurra. Aun así, todavía faltan muchos avances en este campo para reducir el número de casos registrados.

No es preciso esperar a que los chicos y chicas hablen, especialmente por lo difícil que resulta que esto ocurra, para poner en marcha medidas que prevengan el problema o para influir con tacto en la resolución de casos que podemos suponer que pueden estar ocurriendo [Del Barrio *et al.*, 2003, p. 77].

Dada la magnitud del problema en los colegios es relevante conocer cuáles son los programas de prevención que se están llevando a cabo en el mundo. También resulta importante reflexionar sobre las etapas educativas en las que se desarrollan, pues es durante la educación infantil (hasta los seis años de edad) cuando los niños adquieren una infinidad de hábitos y costumbres. Hay que tener en cuenta que, como ya



indicara Piaget (1999), una de las características de la infancia es el egocentrismo. Además, se presentan problemas para expresar las propias emociones debido a su corta edad y a su falta de fluidez verbal.

Por todo ello, el objetivo del presente trabajo es doble: por un lado, se analizan proyectos de prevención de bullying exitosos en diferentes partes del mundo; por otro lado, se analizan variables del aula que podrían influir en la prevención del fenómeno en la etapa temprana.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. PRIMERAS INVESTIGACIONES SOBRE BULLYING

Los estudios realizados por Olweus entre 1978 y 1999 en Noruega y Suecia se consideran las primeras sobre maltrato escolar. Al final de los años ochenta surgen los primeros estudios en Inglaterra de mano de autores como Whitney y Smith. En Escocia destaca Mellor y en Irlanda Byrne, O'Moore y Hillery. En los años noventa se llevan a cabo investigaciones en Alemania por parte de Funk. En 1996 se realiza un estudio pionero en Italia por Genta, Menesini, Fonzi, Costabile y Smith (León, Gonzalo y Polo, 2012, p. 24).

Martín *et al.* (2003) concluyen que todas estas investigaciones y trabajos tienen como punto en común que el acoso es un problema presente en todos los países del mundo y que genera efectos muy perjudiciales en la persona acosada. Por ello, como indican Garaigordobil y Oñederra (2010), han aumentado las intervenciones para prevenir y para acabar con el problema.

2.2. TERMINOLOGÍA BÁSICA Y TIPOS DE ACOSO

El bullying es un término que proviene de la palabra inglesa *bull*, que significa toro; por tanto, podríamos decir que aquellos que llevan a cabo esta acción se asemejan a un toro, que arremeten contra todo y todos.

Para Olweus (1983), pionero en el estudio de este fenómeno, el maltrato o abuso entre iguales es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el estudiante contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Se caracteriza por ser continuo y reiterado durante un periodo de tiempo, que se ejerce de aquellas personas más fuertes a las más débiles. No tiene por qué ser solo un maltrato físico; también puede ser psicológico o verbal (Pereira *et al.*, 2002, p. 298).

De conformidad con los estudios llevados a cabo por Dan Olweus desde el año 1973 en Noruega, la violencia escolar, llamada también “violencia entre iguales”, fue enunciada con el término *mobbing*, entendido este como “un grupo grande de personas que se dedican al asedio, y, por otro lado, una persona que atormenta, hostiga y molesta a otra” (Abello *et al.*, 2014, p. 10).



Viscardi (2011) muestra los diferentes tipos de acoso que existen:

- Físico: el agresor lleva a cabo ataques físicos directos que preceden a ataques psicológicos en etapas previas del acoso.
- Gestual: el agresor realiza gestos o expresiones que pretenden intimidar y causar miedo a su víctima.
- Social: el agresor o agresores aísla a la víctima del grupo, lo que le genera disminución de su autoestima y obtenga una imagen muy negativa de sí mismo, lo que le dificulta pedir ayuda.
- Amenazas: la víctima se ve obligada a hacer cosas contra su voluntad, y si no cumple lo que le piden tendrá consecuencias negativas; en este momento el acosado se siente humillado, lo que disminuye las posibilidades de hablar con otros, como profesores o padres, para poner fin al problema.
- Humillación: ridiculizar al otro por su físico, familia, amigos, dificultades escolares...

El medio por el que puede hacerse efectivo puede ser presencial o virtual. En este último caso hablamos de *e-bullying* o *cyberbullying* (Menesini y Salmivalli, 2017). Y los roles principales que emergen en las situaciones de acoso son fundamentalmente tres: agresores/as o acosadores/as, víctimas y espectadores/as (Castillo-Pulido, 2011).

2.3. EL BULLYING Y SUS POSIBLES CAUSAS

Debemos tener en cuenta que la violencia se produce cuando se da una mala interacción entre los individuos y el medio en el que se desarrollan y conviven. Por ello, es muy importante que los estudiantes adquieran habilidades que les ayuden a enfrentarse a situaciones difíciles y de conflicto de forma pacífica y sin recurrir a la violencia, tanto en el entorno escolar como en el resto de las esferas sociales. Como indican Viguer y Avià (2009), en ocasiones los miembros de una sociedad están expuestos de forma indirecta a una violencia continuada a través de creencias, costumbres y actitudes; esto debe cambiar y deben ofrecerse alternativas adecuadas para la resolución de conflictos.

Se ha comprobado de forma documental que aquellos niños sumergidos en un ambiente familiar, escolar y comunitario violento tenderán a reproducir acciones violentas (Ortega, Ramírez y Castellán, 2005, p. 149).

Además, Roland y Galloway (2002) comprobaron que los hijos de padres agresivos, que tienen un comportamiento de abandono y escaso apoyo hacia ellos, tienden a adoptar conductas abusivas y agresivas hacia su grupo de iguales, pues junto con la escuela, el hogar tiene una gran influencia en la personalidad de los sujetos, en especial sobre la agresividad, de tal manera que si no se frenan los comportamientos violentos desde la infancia pueden provocar efectos mucho más graves y agresivos en la edad adulta.

Según Viscardi (2011), los factores que repercuten en los estudiantes para desarrollar una conducta agresiva son: 1) en el hogar: ausencia de cariño y atención,



conductas violentas, exceso de libertad, etcétera; 2) en la escuela: normas muy rígidas, castigos humillantes, mala supervisión, falta de estrategias de motivación, escasa educación en positivo, etcétera; y, 3) otros factores sociales (violencia en películas, televisión, revistas, videojuegos, entre otros).

2.4. El bullying y sus consecuencias

Las víctimas del acoso escolar pueden adoptar una actitud pasiva o de resignación, aunque también hay otros que tratan de huir de la situación mediante diferentes estrategias poco útiles para poner fin al maltrato. De manera que están condenados a sufrir insultos, ataques psicológicos que ocasionan una baja autoestima, intimidaciones, chantajes, exclusión social, maltrato físico en forma de golpes y palizas, etcétera. Todo esto genera que la persona acosada se sienta totalmente inútil, no se quiera a sí misma en absoluto y se vea incapaz de manejar esta situación (Ortega y Mora-Merchan, 2008, p. 517).

Casullo (1998) muestra que, en los casos más extremos, el acoso escolar ha acabado de forma traumática para sus víctimas en forma de suicidio. Es una realidad muy presente hoy en día, pues hay jóvenes que no pueden soportar el abuso de sus compañeros y deciden quitarse la vida. Es una realidad que no se debe esconder, ya que va en aumento y atañe a esferas tanto personales, como sociales, familiares y educativas.

Es muy importante que los profesores cuenten con una formación adecuada para poder llevar a cabo prácticas de prevención del bullying, pues es en el colegio donde los niños pasan la mayor parte del tiempo conviviendo entre iguales y por lo tanto uno de los principales lugares de acoso. Lo más apropiado son los programas de prevención que busquen garantizar que el acoso no se va a producir; pero en muchas ocasiones no existen o estos fallan, por lo que hay que desarrollar programas de detección e intervención para erradicarlo.

Muchas veces la víctima no busca ayuda externa por miedo o vergüenza, pero hay casos en los que acuden a los demás para tratar de salir de esa situación. Según un estudio realizado por Del Barrio *et al.* (2003, p. 76), el 21% de los estudiantes optaba por huir de las personas y lugares en los que se producían las agresiones, el 26% pedían a los agresores que cesaran con el acoso y el 33% recurría a los adultos para pedir ayuda. Esta última forma de buscar solución va perdiendo presencia a medida que aumenta la edad de las víctimas, decantándose por solicitar ayuda a los iguales (debido a que los procesos adolescentes dan prioridad a los iguales como objetivo de comunicación).



3. REVISIÓN DE MODELOS DE PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR

3.1. MODELO CONSTRUCTIVO DE CONVIVENCIA PARA PREVENIR LA VIOLENCIA

Los programas inmersos dentro de este modelo plantean acciones y actividades que ayuden a los estudiantes a conocer el fenómeno del bullying para prevenirllo. Ejemplos se describirán en los siguientes subapartados.

Programa de formación de valores

Se trata de un programa de formación en valores ejecutado en México para que los niños puedan apreciar los beneficios de una convivencia pacífica. Mediante la asignatura “Por una cultura de la legalidad” se busca mostrar al individuo el valor de la convivencia armónica, la importancia del respeto a la legalidad y el alcance de la libertad individual. Propicia en los niños, en las niñas y en los jóvenes el aprecio por los valores de la democracia y de la participación ética ciudadana, al tiempo que contribuye a la formación de futuros ciudadanos con una fuerte cultura democrática y de respeto a la legalidad. Esta asignatura se imparte de manera piloto en el tercer grado de la educación secundaria (Ortega *et al.*, 2005, p. 165).

Contra la violencia, eduquemos por la paz

El proyecto “Contra la violencia, eduquemos para la paz”, desarrollado en México, pretende que los niños sean capaces de resolver los problemas de forma pacífica. Para ello es necesario que aprendan a tener un adecuado control sobre sus emociones y un correcto desarrollo del pensamiento crítico para que sean capaces de tomar decisiones razonadas y basadas en la equidad y en la cooperación. Además, se han fomentado las actividades deportivas como forma de aumentar la autoestima, la convivencia y una buena disciplina (Ortega *et al.*, 2005, p. 165).

Aprendizaje cooperativo como forma de prevención

Son varios los autores que proponen el aprendizaje colaborativo como medida para que los niños aprendan a trabajar juntos, ayudándose entre ellos y dándose cuenta así de que todos pueden aportar cosas positivas y enriquecedoras a la hora de llevar a cabo una determinada tarea. De hecho, Avilés (2006) afirma que el trabajo cooperativo no solo mejora la convivencia, sino que también constituye una medida de prevención frente al acoso escolar.

Las investigaciones que se han llevado sobre el aprendizaje cooperativo estas tres últimas décadas indican que se mejoran las relaciones humanas y resulta un método muy efectivo para prevenir los casos de acoso escolar. De manera que trabajar con grupos



heterogéneos en el aula favorece la disminución de la violencia y la exclusión, mejorando de esta manera la convivencia en el aula [León *et al.*, 2012, p. 25].

Allport (1954) indica que hay que tener en cuenta que la convivencia en el aula es difícil y da lugar a numerosos conflictos, ya que cada niño tiene un carácter diferente y una realidad familiar distinta que les condiciona a la hora de relacionarse con su grupo de iguales. De manera que mediante el trabajo colaborativo tienen que aprender a trabajar, ya que tienen que conseguir metas y objetivos comunes que solo se podrán alcanzar sumando el trabajo de todos. Además, también se favorece que los niños se conozcan entre ellos de una manera mucho más personal, sus gustos, sean conscientes de sus problemas y desarrollos así una empatía adecuada hacia el resto. Este tipo de trabajos posiciona a los niños en el mismo nivel, de manera que se evitan los diferentes estatus dentro de la propia clase y roles de carácter dominante.

Un ejemplo de trabajo cooperativo lo podemos encontrar en el colegio Ártica, en Madrid (Coop. de Enseñanza JRO, 2018), que usa como método prioritario esta forma de trabajo. Aseguran que cuando sus alumnos trabajan en grupos cooperativos se favorece la integración de todos aquellos niños que se puedan encontrar en riesgo de exclusión social. Además, se favorece el intercambio cultural, lo que les permite establecer relaciones positivas y de respeto hacia las diferentes culturas que puede haber dentro de una misma clase. Se produce así una mayor cohesión entre los propios alumnos, lo que genera el desarrollo de actitudes como la confianza o la amistad que propician la integración de todos, creando así un clima de unión en el propio centro. Todo ello reduce la aparición del fracaso escolar o la falta de unión entre los compañeros, lo que mitiga la presencia de comportamientos violentos.

Propuesta de prevención en los recreos

Los recreos son lugares donde los niños pasan parte de su tiempo libre, desarrollan la imaginación mediante el juego simbólico, interactúan con sus iguales, ponen en marcha mecanismos de resolución de conflictos, mejoran su motricidad gruesa..., pero también hay veces que el aburrimiento, la falta de supervisión o la violencia como forma alternativa de solucionar los problemas se ven presentes en estos espacios. De hecho, “el 76% de los niños víctimas de malos tratos por parte de sus compañeros en la escuela primaria son victimizados en los recreos” (Pereira *et al.*, 2002, p. 300).

Esto demuestra que los recreos son lugares con gran importancia en la relación entre los estudiantes; por lo tanto, debemos incidir en ellos para cambiar las conductas negativas que dan lugar a la violencia y a la agresión; es decir, pueden ser un punto importante para la prevención. De esta manera, los dejaremos de ver como sitios en los que los niños pasan el rato mientras que los profesores toman un café, que es lo que muchos piensan.

Es importante mejorar los recreos. No es un lujo, es una necesidad que tiene por objetivo ampliar la oferta de experiencias y oportunidades de desarrollo de los



niños. ¿Qué se puede hacer en los recreos para que se tornen en una experiencia positiva para cada niño? Basándose en la confluencia de diferentes perspectivas, Pereira *et al.* (2002, pp. 303-306) indican que se deben considerar varios niveles en la planificación de mejoras:

- El cambio ofrecido en calidad de juego por la diversificación general del espacio de recreo, formando áreas para varias actividades y el acceso a equipamientos móviles necesarios para el juego; esto es, diversificar los espacios y ofrecerles los medios para jugar.
- La creación de áreas de convivencia y reposo calmadas y acogedoras.
- Fomentar el interés de conservación de la naturaleza con prácticas tales como el cuidado de los jardines o la creación de huertos pedagógicos.
- El mantenimiento de la limpieza de los espacios y los adornos o arreglos, como, por ejemplo, la decoración con pinturas de murales destinada a la mejora del aspecto visual del entorno.
- La supervisión de los recreos.
- La implicación y el apoyo de los padres, artistas de la comunidad y servicios especializados en las mejoras que se pretenden realizar y en la conservación de los espacios.
- Oferta de actividades de tiempo libre y organización de clubes deportivos o culturales.

Se pretende conseguir que los recreos sean sitios confortables, donde los estudiantes se sientan cómodos y, sobre todo, seguros. De manera que hay que ofrecerles actividades flexibles en las que se sientan motivados y se les dé la opción de trabajar en grupo o de forma individual. Esto les permitirá conocer más a sus compañeros, les ayudará a entenderlos y les hará buscar consenso para lograr los mismos objetivos.

La escuela debe adquirir equipamientos lúdico-deportivos que se guardarán en baúles o mallas al alcance de los niños para que los utilicen durante el recreo y los puedan volver a guardar cuando termine. Para que funcione de manera adecuada se deben crear normas y es aconsejable que haya un supervisor. “La creación de normas debe ser, pues, resultado de la necesidad de regulación de la utilización y no una imposición *a priori*. La presencia de un supervisor podría facilitar la gestión de estos espacios previniendo las situaciones de agresión y victimización entre escolares” (Pereira *et al.*, 2002, p. 307).

Otro aspecto importante es la creación de clubes escolares, como por ejemplo el club de inglés, danza, teatro, coro, baloncesto..., de manera que los niños puedan participar en aquello que les guste durante su tiempo libre (en recreos, al final de la jornada escolar, etcétera). Así, se propone que los espacios sean “estructurados en clubes con un grupo de estudiantes organizados en torno a un profesor responsable, pudiendo contar igualmente con la colaboración de algunos padres, familiares u otros miembros de la comunidad para coordinar y dinamizar estos espacios” (Pereira *et al.*, 2002, p. 308).



Además, los diferentes clubes pueden contar, por ejemplo, con visitas de alfareros en el caso del club de artesanía, o realizar competiciones de ajedrez en el club de la ludoteca, hacer visitas a otros clubes, prensa, radio, etcétera. Los clubes deben estar abiertos al conjunto de estudiantes que garanticen su actividad cotidiana, pero también aquellos que solamente de forma esporádica quieran participar o apenas ver lo que se hace.

Un ejemplo de prevención lo podemos encontrar en la Escuela Acuaria, en Chile, ya que en 2007 se implantó el plan de recreos entretenidos (Díaz, 2009), en los cuales ofrecían a los niños lecturas animadas, partidas de ajedrez, partidos de taca-taca y otra serie de actividades supervisadas por profesores que se iban rotando para llevar un control permanente de todas las actividades.

La decisión de implantar recreos entretenidos se tomó al ver que un porcentaje muy elevado de las peleas se producía en las horas del recreo, donde los insultos, golpes y el acoso escolar estaban muy presentes. Por ello, se vio la necesidad de intervenir para evitar este tipo de comportamientos violentos.

3.2. MODELO DE TRABAJO EN RED Y TRABAJO COMUNITARIO

El acoso escolar es un fenómeno social; por tanto, no debemos prevenir y actuar solo en la escuela, sino traspasar también al contexto comunitario (Cuevas, 2007). La educación es una labor que implica a muchas personas, tanto del centro educativo como de fuera de él; por eso es muy importante que todos ellos estén bien coordinados para trabajar de manera cooperativa y conseguir un mismo objetivo. Es muy importante que los ciudadanos, asociaciones y diferentes agentes de entidades no profesionales también estén implicados en la tarea. Asimismo, los ayuntamientos tienen un papel muy importante de mediación, ya que constituyen un lugar de puesta en común de metodologías y se da forma a diferentes proyectos (Viguer y Avià, 2009, p. 350).

Como ejemplos dentro de este modelo encontramos diferentes programas o medidas de prevención del *bullying*, que describiremos enseguida.

Programa Kiva en Finlandia

Kiva es un programa para prevenir el acoso en los colegios llevado a cabo por la Universidad de Turku, en Finlandia. Kiva significa bienestar, y por lo tanto su objetivo es lograr una escuela de bienestar.

Sus acciones van destinadas a todos los miembros de los colegios, para enseñarles a relacionarse de manera pacífica y constructiva, asignarles tareas que requieran responsabilidad, etc. Se quiere causar un impacto sobre el entorno, para que todos los miembros del centro, tanto el personal docente como el no docente, desarrollem una responsabilidad con la comunidad educativa, pues el *bullying* es un grave trastorno social que puede ser muy perjudicial para la sociedad; sus programas de prevención y control en las escuelas debe convertirse en una herramienta sistémica y permanen-



te, causando impacto en el entorno y apelando al sentido común de responsabilidad social de toda la comunidad escolar (Viscardi, 2011, p. 16).

El programa está formado por tres unidades y cada una de ellas se dirige a niños de una edad determinada: la unidad 1 para niños de 6-9 años; la unidad 2 para niños de 10-12 años y la unidad 3 está destinada a ser utilizada después de la transición de la escuela media a la superior. Actualmente, las unidades 1 y 2 se encuentran disponibles fuera de Finlandia, pero la unidad 3 solo está disponible en aquel país.

Se plantean dos tipos de acciones: las acciones universales, que constan de clases en las que se trabaja mediante debates, trabajo en grupo, cortos sobre la temática del bullying y ejercicios de teatro para que sean capaces de adoptar diferentes papeles y ver cómo se siente ese determinado personaje, lo que permite empatizar. El profesor da 10 temas dedicando 20 horas en ellos. También existen las acciones indicadas, que son aquellas que se ponen en marcha cuando se detecta un caso de acoso. Esta acción ya no es una medida preventiva, sino de intervención (Jankue, 2016, p. 43).

Aunque todos los miembros de la comunidad educativa son partícipes en el programa, hay dos o tres profesores que son los responsables que cuentan con manuales y formación para proporcionar al resto.

El programa ofrece a los centros materiales y formación para toda la comunidad educativa e incluso también cuenta con un sistema de evaluación para analizar los resultados obtenidos y cambiar aquellos aspectos que no funcionen del todo bien.

Se ha puesto en marcha en colegios fuera de Finlandia, como en Estados Unidos, Estonia, Bélgica y Holanda, con resultados muy positivos. En España se ha llevado a cabo en espacios educativos como el Colegio Escandinavo en Madrid o el Colegio Internacional Torrequebrada en Málaga (Jankue, 2016, p. 44).

Viscardi (2011) cuenta cómo funciona Lukio Lohjan, una escuela finlandesa que ha decidido convertirse en una escuela kiva. En esta escuela hay supervisores que llevan chalecos de atención y se colocan en los lugares en los que son más comunes los conflictos (pasillos, baños, recreos, cafeterías, etcétera). Cuando se detectan indicios de abuso (ropa dañada, episodios de ansiedad, manifestaciones de miedo en situaciones cotidianas, pérdida de objetos personales...) se registra automáticamente y será compartido y dialogado por todo el personal del centro para llevar a cabo acciones de prevención.

Durante las sesiones de video, o cuando juegan a los videojuegos, también tienen clases de ética, para que sean capaces de detectar una situación de bullying que se esté produciendo a su alrededor. Se dan cuenta de todas las repercusiones negativas de sufrir acoso como: ansiedad, trastornos de alimentación, consumo de alcohol y drogas, miedo y fobias continuas.

El modelo ABC



que quiere decir: evita la agresión, sé tolerante y preocúpate por los demás. Se ha llevado a cabo por la investigadora O'Moore en el condado Donegal, de Irlanda.

Con este método se pretende concienciar a todos los miembros de la comunidad escolar de las conductas escolares negativas y proporcionar a todo el personal del centro estrategias para evitar que se produzca el acoso en los colegios. Por lo tanto, para que este modelo se pueda aplicar es muy importante que todos los componentes de la comunidad educativa (personal docente y no docente, estudiantes, familias, etcétera) tengan un buen conocimiento acerca del tema y de las medidas de preventión, además de que se encuentren motivados para aplicar el modelo, asuman las responsabilidades que conlleva y logren un consenso entre todos para trabajar en la misma línea.

Otro punto importante del programa es la formación de los padres de familia, para que se den cuenta que la colaboración tanto en el hogar como en el centro es imprescindible para llevar a cabo un programa antibullying.

También se trabaja con los llamados espectadores de la violencia, para que sean conscientes de los efectos tan perjudiciales que tiene el acoso sobre sus compañeros y el sufrimiento que este les genera; pero también que sean conscientes de que ellos pueden tener un papel activo para prevenir el bullying y denunciarlo, pero nunca pasándolo por alto o miren hacia otro lado, porque de esa forma también se es partícipe, si bien de manera indirecta.

Este programa se llevó cabo en tres fases y cada una de ellas contaba con su propia evaluación, según exponen Abello *et al.* (2014, p. 33):

1. Formación de la red de instructores: formación organizada en áreas temáticas que van desde la definición del bullying, sus mitos, su extensión, las señales de la victimización, sus efectos negativos y sus causas, hasta las estrategias de carácter preventivo y las medidas a tomar para tratar los indicios concretos del acoso.
2. Instructores: deben formar a los docentes y a los miembros del consejo directivo de las escuelas seleccionadas.
3. Aplicación del ABC en las escuelas.

Los centros en los que se llevó a cabo permanecieron cerrados durante al menos un día para que todo el personal fuera partícipe en la implantación del programa.

El programa apuesta por la educación social como manera de prevención del bullying. Así, el personal fue formado en estrategias como el enfoque de disciplina asertiva (*assertive discipline approach*) de Canter; el enfoque de la enseñanza positiva (*positive teaching*) de Merrett y Wheldall, y los enfoques de iniciativas globales de Rogers (*a whole-school approach to behavior management*) (Abello *et al.*, 2014, p. 34).

Además, se apoya en el currículo como forma de prevención de conductas agresivas. En el caso del sistema educativo irlandés, tienen dos asignaturas obligatorias, que son: la educación de la salud personal y social, y la educación cívica, social y política. De esta manera, los docentes pueden aprovechar para hablar sobre el bu-



llying y desarrollar en los niños actitudes de respeto para que no se produzca y se denuncie si se llega a producir.

El programa TEI (tutoría entre iguales)

Según se indica en su web (Programa TEI, 2016), el programa fue desarrollado en el año 2002 e implantado en diferentes colegios en 2003 en España. En el ciclo 2016/17 ascendieron a 620 los centros que lo han desarrollado, incluidos los centros españoles en París. En el ciclo 2017/18 se previó la puesta en marcha en Londres, Berlín y los centros educativos españoles en Marruecos. En América se hará la formación e implementación en centros educativos de Chile, Colombia, Ecuador y México. Se implementa en los niveles de primaria, secundaria y centros de educación especial y en fase de experimentación en infantil, formación profesional y grado medio.

González (2015, p. 24) explica que “es un programa de convivencia para la prevención de la violencia y el acoso escolar, es institucional e implica a toda la comunidad educativa”. Además, tiene como objetivo principal mejorar la integración escolar, trabajar por una escuela inclusiva y no violenta, fomentando que las relaciones entre iguales sean más satisfactorias, orientadas a la mejora o modificación del clima y la cultura del centro respecto a la convivencia, conflicto y violencia de cualquier tipo.

El proceso de implantación consta de diferentes etapas, según González (2015, pp. 25-29):

- Sensibilización e información. En este primer paso se visibiliza la importancia de afrontar los casos de la violencia entre iguales y se realizan reuniones para presentar el programa y matizarla.
- Aprobación del proyecto por parte del consejo escolar o del claustro del centro.
- Formación a profesores, estudiantes y padres. Es necesario que toda la comunidad educativa se involucre en la implantación de programa para lograr así una mejor convivencia y prevención. Estas acciones formativas tienen como objetivos básicos: informar sobre el acoso escolar (tipos de maltrato, causas, consecuencias, estrategias de detención, etcétera); dar a conocer el programa y sensibilizar a la comunidad educativa sobre la violencia entre iguales; por último, sentar las bases que definen las actuaciones que han de llevar a cabo los padres, los profesores y los estudiantes tutores en casos de acoso escolar.
- Desarrollo del programa. Se llevará a cabo la asignación de tutores y se realizarán tutorías entre el coordinador y los estudiantes. Son los propios estudiantes los que solicitan ser tutores (los estudiantes que no lo solicitan son partícipes, siendo ayudantes de coordinación). Todos los estudiantes cuentan con un tutor, pues si solo los estudiantes altamente vulnerables tuvieran tutor, los estaríamos estigmatizando respecto a aquellos que no lo tienen, por la percepción de debilidad que pueden apreciar los compañeros del grupo o clase. Cuando un estudiante es objeto de una conducta disruptiva, informa a su tutor, que interviene mediante



el diálogo con el estudiante que ha generado dicha conducta (soluciona sobre un 60% de los casos). En caso de que no logre solucionar el problema, informa al coordinador del programa (profesor) que intervendrá para resolver el conflicto. Se da mucha importancia a estas tutorías informales que se realizan en los patios, pasillos y similares.

Además, cuenta con las siguientes actividades:

- a) Tres actividades de cohesión de equipos (tutores-tutorizados).
- b) Nueve actividades dentro de las tutorías (tres de cada centro de interés).
- c) Tres actividades de evaluación (una por trimestre).
- d) Tres actividades de formación de tutores.
- Evaluación del programa. Para comprobar que todos los objetivos marcados anteriormente se han cumplido y cuáles aspectos debemos mejorar. Tanto los profesores como los estudiantes que participan en el proyecto deben llenar tanto trimestralmente como al final del curso una ficha de seguimiento que servirá para recoger opiniones, valoraciones y propuestas de mejora.
- Memoria y propuestas de mejora. Cuando el programa llegue a su fin se realizará una memoria para comparar si los objetivos marcados inicialmente coinciden con los resultados conseguidos. Una vez que se haya estudiado se propondrán planes de mejora.

3.3. MODELO DE PREVENCIÓN CENTRADO EN EL TRABAJO CON LAS EMOCIONES: EL MÉTODO SOCIOAFECTIVO

Muchos de los estudios realizados sobre el bullying muestran que las víctimas no se sienten bien consigo mismas; por lo tanto, no se valoran y tienen una mala imagen de sí. Por otra parte, en los estudios realizados los acosadores presentan muchas variaciones en los niveles de autoestima. De hecho, Garaigordobil y Oñederra (2010, pp. 244-245) defienden esta idea tras su análisis de diversos estudios donde en ocasiones los resultados son contradictorios entre unos y otros:

Mientras unos han mostrado que los que intimidan tienen un nivel alto de autoestima (Batsche y Knoff, 1994; Díaz-Aguado, 2004; Estévez *et al.*, 2006; Olweus, 1993), otros han evidenciado que los agresores tienen como mínimo niveles medios de autoestima (Parkhurst y Asher, 1992), mientras que otros han hallado un nivel bajo (Esteve, Merino y Cantos, 2001; O'Moore, 1997) y una autoestima más negativa en las dimensiones familiar y escolar (Estévez, Herrero, Martínez y Musitu, 2006). Algunos estudios que diferencian entre agresores dominantes y ansiosos, evidencian que los primeros presentan alta autoestima (Hanish y Guerra, 2004) y los segundos baja (Cammack-Barry, 2005).

Por lo tanto, vemos que la forma en la que se sienten los estudiantes, sus emociones y su propia imagen es fundamental a la hora de entender por qué actúan de una manera o de otra. Esto pone de manifiesto que trabajando todo el ámbito emocional



desde los primeros años podría resultar una forma beneficiosa de crear una buena imagen personal y de respeto hacia las demás personas.

Si los niños cuentan con una inteligencia emocional sana desde los primeros años de edad, serán capaces de desarrollar y controlar las emociones para convivir de manera respetuosa con los demás. La etapa de educación infantil es clave para ello, ya que es cuando se empiezan a formar y a trabajar emociones y sentimientos tan importantes como la empatía.

A partir de los 2 y 3 años, gracias al lenguaje y al juego simbólico, se va a producir un interesante avance en la comprensión de las emociones de los demás; los niños/as se interesan por los estados afectivos de los demás (*¿qué le pasa?, ¿por qué llora?*), y los padres y adultos explican la causa de esas emociones, estableciendo unos diálogos con los niños/as que contribuyen de manera decisiva tanto al desarrollo emocional personal como a la comprensión de las emociones de los demás [Caruana y Tercero, 2011, p. 167].

En el segundo ciclo de educación infantil, según indican Caruana y Tercero (2011, p. 167), entre los 4 y los 5 años, gracias a avances en la capacidad cognitiva, también necesaria para el desarrollo emocional y social, los niños y niñas empiezan a darse cuenta de que los demás tienen estados mentales que no coinciden con los propios; incluso empiezan a ser capaces de imaginarse en el lugar del otro.

En este punto es muy importante trabajar la empatía. Esto puede hacerse a través del método socioafectivo.

Las primeras naciones en llevar a cabo proyectos que buscaron desarrollar la empatía para comprender situaciones de vulnerabilidad fueron los países nórdicos, mediante proyectos de educación para la paz, pero tras años de ejecución y luego de la evaluación del impacto de estos se observó que cuando se preguntaba al alumnado sobre cifras, informes, tratados, etcétera, relacionados con la paz, las respuestas eran positivas. Pero, por el contrario, cuando se les preguntaba su opinión acerca de situaciones de vulnerabilidad en determinados países del mundo, sus respuestas se asemejaban a argumentos como: “menos mal que yo tengo de todo”, “que suerte que no vivo ahí”, etcétera. Por lo tanto, se observó que “los niños llegaron a conocer con lujo de detalles las razones del desequilibrio Norte-Sur, pero esto no cambió su actitud vital” (Aguilera *et al.*, 2009, p. 42). Es decir, no hubo un cambio de actitud en esos niños con los que se había trabajado la idea de paz. “De esta experiencia se desprendió la importancia de no sólo introducir contenidos, sino de poner un énfasis especial en otros apartados de la educación: actitud del profesorado, organización escolar y la metodología con la que se impartían esos contenidos” (CIDE, 2008, p. 230).

Diferentes autores (Aguilera *et al.*, 2009; CIDE, 2008; Jares 1995, 2004; UNESCO, 1983; Vidal y Caireta, s.f.) abogan por la utilización de este método que busca potenciar lo afectivo y lo vivencial a la hora de abordar temas o problemas sociales. Este enfoque no desprecia lo cognitivo, sino que lo complementa con lo emocional



y empático, permitiendo que, en el proceso educativo, la persona tome parte en su totalidad, con el objetivo de pasar por estas fases: sentir, pensar, actuar.

4. METODOLOGÍA

El anterior análisis sobre los modelos de prevención de bullying evidencia la carencia de experiencias desarrolladas en educación infantil. Por ello, la investigación empírica llevada a cabo planteó como objetivo detectar variables que pudiesen influir en la prevención de este problema en esta etapa a través de un estudio de casos en el que se implicaron cuatro grupos de educación infantil de tantos centros diferentes. Stake (2007, p. 11) define el estudio de caso como “el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. Por ello, mediante el estudio de estos casos, el objetivo de la investigación pretendía comprender cuáles podrían ser las variables influyentes en el fenómeno, incluso para poder ser de utilidad en diferentes contextos, pues, como indican MacDonald y Walker (1975, p. 3) “el estudio exhaustivo del caso puede dar ideas de relevancia universal”.

Como técnica en el estudio de casos se utilizó la observación sistemática en contextos educativos durante un curso académico, puesto que permite “definir conceptos clave desde el punto de vista de los actores implicados en la realidad social que se estudia” (Guasch, 2002, p. 36).

Los instrumentos para la recogida de datos fueron dos: el cuaderno o diario de campo y las listas de control.

El diario de campo es un “texto escrito donde el científico/a y/o profesional, registra aquellos acontecimientos que transcurren en el día a día de su experiencia profesional o académica y que le resultan especialmente significativos” (Albertín, 2007, p. 14). Así, el diario de campo fue utilizado como un instrumento de investigación donde se recopilaron las diferentes percepciones, comportamientos, emociones, impresiones, actitudes, reacciones y reflexiones tanto del grupo de alumnos observados como de los observadores. Según Velasco y Díaz de Rada (1997, p. 51), este instrumento de investigación es óptimo para recoger al propio investigador, por un lado, y por otro para captar la investigación como situación.

Las listas de control utilizadas sirvieron para sintetizar y sistematizar el proceso, la duración y frecuencia de los registros. En ellas se incluía una pequeña matriz donde se recogieron los elementos identificativos (nombre del observador, fecha, horario, lugar y tipología de la actividad que se está observando) y posteriormente una lista con las diferentes categorías para observar.



5. RESULTADOS: VARIABLES INFLUYENTES EN LA PREVENCIÓN DEL BULLYING

Los resultados obtenidos en el estudio de casos a través de la observación en el contexto educativo permitieron definir las siguientes variables como influyentes para contribuir a la prevención del bullying: 1) la metodología de trabajo colaborativo; 2) la distribución de los estudiantes en clase; 3) las formas de resolución de conflictos; 4) la forma de llegar a acuerdos; 5) los roles asumidos por los estudiantes; y, 6) las formas de trabajar los apoyos.

5.1. METODOLOGÍA DE TRABAJO COLABORATIVO

Es fundamental realizar actividades mediante el trabajo cooperativo. Los niños deben llevar a cabo actividades que les ayuden a trabajar de forma conjunta contando con el trabajo de todos. Aunque, como dicen Barba, Martínez y Torrego (2012, p. 216):

El aprendizaje cooperativo va más allá de trabajar de forma grupal (Slavin, 1999). Este tipo de aprendizaje presenta cinco características enunciadas por los hermanos Johnson (Johnson, Johnson, y Holubec, 1984; Johnson y Johnson, 1994) y aceptadas por la comunidad científica. Estas son: (a) interdependencia positiva, consistente en pensar como “nosotros”; (b) interacción promotora, basada en ofertar ayuda y animar a los compañeros y compañeras; (c) responsabilidad personal e individual, que se traduce en un compromiso de trabajo concreto dentro del desarrollo grupal; (d) habilidades interpersonales y de grupo, que posibilitan aprender cómo relacionarse positivamente con los demás; y (e) procesamiento grupal o autoevaluación, que desarrolla la capacidad de reflexionar sobre lo que hacen tomando decisiones en consecuencia.

Desarrollar este tipo de trabajo fomenta las relaciones interpersonales y la cohesión grupal, dejando menos cabida a las situaciones de bullying. Pero para ello también es importante la distribución espacial en el aula.

5.2. DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN EL AULA

Los criterios que deben seguirse para la distribución del alumnado en la clase deben estar orientados a favorecer el éxito escolar del estudiante y, por supuesto, no darse agrupamientos discriminatorios. Han de ser flexibles y heterogéneos (buscando la diversidad en los niveles cognitivos). Por ello se propone ser cambiados de sitio cada cierto tiempo para favorecer las relaciones interpersonales y la cohesión grupal.

Un ejemplo para trabajar en las etapas más tempranas puede ser dividir la clase en grupos compuestos por cinco personas en cada uno de ellos. Puede ponérseles un nombre; por ejemplo, los elefantes, los leones, los cocodrilos, los ratones, los caballos, los gatos, los perros, las jirafas, los monos, los hipopótamos, etcétera. Esta distribución facilita las diferentes actividades que se realizan, ya que ellos saben



a qué grupo pertenecen y no se pierde tiempo en realizar agrupaciones cuando se realiza trabajo cooperativo.

Esta organización permite que se ayuden entre ellos y se refuerzen los lazos de compañerismo. Así, a los estudiantes que tienen mayor dificultad, se sienten reforzados al ver que no son juzgados por sus compañeros, sino ayudados.

En la práctica se observa que los estudiantes con mayor capacidad motivan a aquellos compañeros del grupo más atrasados. De hecho, en muchas ocasiones son ellos mismos quienes preguntan si pueden ayudar cuando acaban cualquier actividad. Se dan cuenta de que cada uno de ellos es diferente, tienen ritmos de aprendizaje distintos y otras maneras de trabajar. Pero esto no genera rechazo hacia los otros, sino que a través de la ayuda se fomenta la solidaridad y el respeto. Así empiezan a estar en disposición de colaborar entre ellos sin la intervención constante del docente, de manera que trabajan las relaciones entre iguales evitando el aislamiento. Pero, en cualquier caso, cabe resaltar que debe enseñarse a los niños a diferenciar entre ayudar a un compañero y hacerle la tarea.

Todas estas actitudes deben ser potenciadas y felicitadas por el docente, de manera que se favorezca que se sientan satisfechos con sus actuaciones y que las reiteren.

5.3. FORMAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

El refuerzo positivo es fundamental. Es decir, premiar mucho y valorar aquellas actitudes adecuadas para incentivar que el resto sea capaz de seguir este ejemplo. Se pretende así que no se dedique demasiada atención a aquellos que tienen un mal comportamiento, buscando que los protagonistas sean aquellos que tienen conductas que se pretenden reforzar.

Cuando dos niños entran en conflicto, debe buscarse la resolución del mismo mediante la escucha de ambos y hacerles preguntas que logren poner a cada uno en lugar del otro. En estas ocasiones es de gran ayuda la utilización del método socioafectivo, que busca desarrollar la empatía para que los niños se pongan en el lugar de la otra persona. Tras el desarrollo de una dinámica que lo permita, o del diálogo con los estudiantes, debe fomentarse una reflexión (en la que intervine el docente para hacerles empatizar) e intentar que sean ellos mismos los que lleguen a una solución. En la mayoría de las ocasiones los niños acaban pidiéndose perdón sin necesidad de que el docente lo exija. Así se fomenta su autonomía y los niños se acostumbran a solucionar los problemas mediante el diálogo y se va reduciendo la violencia como forma de respuesta hacia una conducta que no les gusta. Esto les ayuda a escucharse, darse cuenta de los errores, ver cómo se sienten los demás cuando actúan de una determinada manera y solucionar los conflictos. Es una tarea compleja que requiere cierto trabajo previo por parte del profesorado para ayudarles a tratar los problemas y enseñarles a resolverlos.

No faltan las ocasiones en las que los niños intentan ocultar la verdad cuando son conscientes de sus errores tras el desarrollo de un conflicto. Para ello es importante



explicar a los niños el valor de la honestidad y hacerles reflexionar sobre sus faltas a este valor, enseñándoles a afrontar los problemas y asumir las consecuencias de sus actos. Así asimilan la frustración que les produce reconocer que lo han hecho e interiorizan la idea de que la mentira no es una opción para afrontar los problemas.

5.4. CREACIÓN DE SITUACIONES EDUCATIVAS PARA FOMENTAR LA LLEGADA A ACUERDOS

Debe fomentarse la realización de actividades donde los estudiantes tengan que llegar a acuerdos entre los miembros del grupo. Por ejemplo, pedirles que decidan la canción que se va a cantar o el cuento que se va a leer. Mediante estas acciones aprenden a ceder y a reflexionar sobre cómo en ocasiones las situaciones no desembocan en el final que han imaginado inicialmente. Las primeras veces es difícil que los estudiantes lleguen a consensos sin intervención del docente, sobre todo si existen diferentes roles de liderazgo en el grupo. Por ello al principio la intervención del docente es relevante y toma un papel más protagonista enseñándoles estrategias como la de contabilizar qué quiere la mayoría.

Paulatinamente, a través de actividades tan sencillas y cotidianas, los niños aprenden a llegar a acuerdos, a argumentar sus ideas y a ser conscientes de que no siempre pueden obtener lo que quieren. Esto requiere de cierto entrenamiento y de una buena conducción de la actividad por parte del docente (siendo consciente de cada hecho, pero solo interviniendo cuando se hace necesario para que los niños aprendan a ser más autónomos).

5.5. ROLES ASUMIDOS POR LOS ESTUDIANTES

El rol que desempeña cada estudiante en el aula es importante, pues de ello depende una mayor o menor cohesión grupal. Una propuesta para que los estudiantes tomen diferentes roles es la siguiente: todos los días se nombra al encargado de ese día que tiene diferentes funciones, como por ejemplo repartir la bandeja de los estuches, repartir los libros de sus compañeros, asegurarse de que al finalizar una actividad su grupo deja los libros ordenados en la estantería, dejar la mesa ordenada y limpia, meter la silla y recoger la bandeja de los estuches una vez de que el resto de sus compañeros haya finalizado la actividad, etcétera. A los estudiantes les motiva desempeñar este rol.

Esta forma de trabajar busca que todos adquieran responsabilidades, sean capaces de organizar a su grupo y asuman este rol, dando oportunidad a todos. Así toman conciencia de que todos son igual de importantes y válidos dentro del grupo. Nadie destaca sobre nadie, ya que todos desempeñarán el rol de mayor liderazgo en algún momento.



5.6. TRABAJO DE LOS APOYOS EN LOS NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

El ritmo de aprendizaje varía de un niño a otro y sobre todo en edades tempranas; por ello debe ser respetado, pues se sientan las bases de los aprendizajes más básicos y se adquieren hábitos necesarios para la vida y las etapas educativas posteriores. Si un niño necesita algún tipo de refuerzo o la entrada de otro profesional (por ejemplo, del logopeda), debe realizarse en clase. Durante una rutina normal de clase puede aprovecharse cualquier actividad para reforzar con el estudiante aquellos aprendizajes que no tiene adquiridos. Continuando con el ejemplo del logopeda, un niño que tiene problemas de habla puede realizar diferentes ejercicios con el profesional dentro de la clase e incluso en ocasiones pueden realizarlo toda la clase con el logopeda. Se pretende conseguir con esta medida que no haya discriminación hacia aquellos estudiantes que tienen algún tipo de necesidad educativa especial y sean estereotipados. Se debe apostar por una escuela inclusiva en la que los apoyos se realicen dentro del aula para favorecer la igualdad, el respeto y valorar las diferencias como algo positivo de lo que se pueda extraer aprendizaje.

6. CONCLUSIONES

No existe un acuerdo en la comunidad científica acerca de las causas que pueden desencadenar en que los estudiantes sean acosadores o víctimas de bullying. Son muy variables y dispersas y cada caso es diferente. Por ello es complicado conocer cuándo se tendría una mayor probabilidad en un centro de que se desencadenara una situación de este tipo. Por ello, es muy importante considerar que cualquier programa o acción dirigida a abordar la temática del bullying debe enfocarse en primer lugar desde la prevención y no solamente desde la intervención. Es decir, no debe esperarse a tratar el acoso una vez que este se manifiesta en las aulas, sino que debe trabajarse para que no se dé.

Existen modelos de prevención en los que se pone el foco de atención en aspectos diferentes. En el modelo constructivo de convivencia, lo más relevante es la formación académica de los estudiantes en aspectos relacionados con el acoso (mediante asignaturas o proyectos específicos centrados en la temática). El modelo socioafectivo también se centra en la formación de los estudiantes, pero da un paso más allá, pues el objetivo no es formar académicamente a los estudiantes sobre el bullying para prevenirlo, sino que busca impactar mediante la activación de emociones y sentimientos; así se fomenta la capacidad empática, fundamental para ponerse en el lugar de otras personas y prevenir las situaciones de acoso. A diferencia de estos dos modelos centrados en el trabajo con los estudiantes, el de trabajo comunitario se posiciona en la importancia que tiene el entorno (docentes, familias, agentes de la comunidad, etcétera) y su implicación para la prevención de este fenómeno. Son muy escasos los programas que se fundamentan sobre este último modelo, al requerir el traspaso del entorno meramente educativo (la escuela).



Por otro lado, el análisis realizado de los programas de prevención que se han puesto en marcha para tratar el bullying en diferentes países del mundo permite vislumbrar que estos están contextualizados en etapas educativas como primaria (a partir de los 6 años) o secundaria (a partir de 12 años) o incluso ciclos formativos (a partir de 16 años). Por lo tanto, puede concluirse que son prácticamente inexistentes las experiencias de este tipo en la etapa de educación infantil (hasta 6 años), a pesar de que es una etapa muy importante en el desarrollo personal, pues es cuando mayor impacto tiene el proceso de socialización, a través del cual los niños adquieren una serie de normas, valores y pautas de comportamiento necesarias. Por lo tanto, para que la efectividad de un programa de prevención pueda maximizarse, debe comenzar en la edad temprana y continuarse en las etapas posteriores. Asimismo, es fundamental considerar que el trabajo de prevención no puede ser puntual o esporádico, sino que debe ser constante y transversal durante todo el curso académico.

Debido a la importancia de la prevención del bullying y a la escasez de programas o acciones en educación infantil, debe ponerse el foco de atención en una serie de variables que influyen dentro del aula para prevenirlo en esta etapa:

a) Una de ellas es el desarrollo de una metodología basada en el trabajo cooperativo. Pero no es lo mismo el trabajo grupal que el trabajo cooperativo. Son muchas las características que los diferencian, pero una de las más significativas es que en el trabajo en grupo, los miembros se reparten las tareas para alcanzar el objetivo y suele aparecer una figura de líder. Por el contrario, en el trabajo cooperativo se requiere de la interdependencia de todos los miembros para alcanzar la meta y se busca que todos desarrollemos ciertas capacidades de liderazgo.

b) Para el tipo de metodología cooperativa se requiere de otra de las variables: una distribución en el aula que permita las agrupaciones de los estudiantes, y a su vez que estas sean creadas con el objetivo de ser flexibles y heterogéneas. No obstante, se debe considerar lo siguiente: que el aula esté estructuralmente predisposta para esto (por ejemplo, mediante agrupación de mesas) no siempre implica la integración del trabajo cooperativo.

c) Otra de las variables es la forma de resolver los conflictos. Es fundamental el refuerzo positivo de las acciones favorables a la convivencia y la implicación de los protagonistas de los conflictos para su resolución mediante el método socioafectivo, con el objetivo de desarrollar una mayor empatía.

d) La creación de situaciones educativas en las que se requiera llegar a acuerdos por parte de los estudiantes es otra variable influyente a la hora de prevenir el bullying, pues así aprenden a solventar circunstancias que encontrarán en su cotidianidad para las que requieran gestionar la frustración.

e) La forma de trabajar los apoyos de los estudiantes con necesidades educativas especiales es otra de las variables que pueden ayudar a prevenir el acoso. Si se trabaja dentro del aula con estos niños, naturalizando las situaciones, promoviendo la ayuda entre los compañeros y la cooperación, se fomenta el asentamiento de bases más sólidas para poder prevenirlo en estos casos.



Para que la prevención del bullying sea real, lo más efectivo es ejecutar proyectos que impliquen aspectos de cada uno de los tres modelos existentes y que se consideren las variables antes señaladas dentro del aula. Es decir, que se busque la implicación de la escuela y la comunidad, que se forme a los estudiantes sobre el bullying y que además se fomente el trabajo de valores y la empatía. Para esto último, lo que sucede dentro del aula es muy importante; por ello conviene fomentar el trabajo cooperativo y adaptar el aula para ello, ayudar a resolver conflictos implicando a los estudiantes, enseñarles a llegar a acuerdos, otorgar roles de liderazgo a todos en momentos diferentes y fomentar una educación inclusiva.

Además, a pesar de que el involucramiento de toda la comunidad educativa es relevante para prevenir el bullying, debemos ser conscientes del importante rol que desempeña el docente en el aula. Su figura es clave a la hora de que los alumnos interioricen los valores del respeto y la tolerancia hacia los compañeros, pues el currículum oculto está presente en la cotidianidad del aula, y los docentes transmiten no solo con lo que dicen, sino también con lo que hacen y con su forma de comportarse y relacionarse con el entorno.

REFERENCIAS

- ABELLO, L.M., BAUTISTA, A.M., CANO, A.L. y REBELLÓN, J.A. (2014). *Presencia de los elementos de la formación en valores en los programas de prevención de la violencia escolar-bullying* (tesis de licenciatura no publicada, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia).
- AGUILERA, B., GÓMEZ, J., MOROLLÓN, M. y DE VICENTE, J. (2009). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos* (7a. ed.). Madrid, España: Catarata.
- ALBERTÍN, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (30), 7-18.
- ALLPORT, G. (1962). *La naturaleza del prejuicio* (trad. de Robert Malfé). Buenos Aires, Argentina: Universitaria de Buenos Aires.
- AVILÉS, J.M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca, España: Amarú.
- BELLIDO, A. (2015). Programa TEI “tutoría entre iguales”. *Innovación educativa*, (25), 17-32.
- CARUANA, A. y TERCERO, M.P. (coords.). (2011). *Cultivando emociones: educación emocional de 3 a 8 años*. Valencia, España: Conselleria de Cultura, Educació i Esport, Generalitat Valenciana.
- CASTILLO-PULIDO, L.E. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 415-428.
- CASULLO, M.M. (1998). *Adolescentes en riesgo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA (CIDE). (2008). *Por preguntar que no quede*. Madrid, España: Área de Educación / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- COOP. DE ENSEÑANZA JRO. (2018). *Colegio Ártica. Aprendizaje cooperativo*. Madrid, España. Recuperado de <http://labmadrid.com/aprendizaje-cooperativo/>
- CUEVAS, F.J. (2007, marzo). Trabajando desde las redes comunitarias para la resolución de conflictos en la escuela. Ponencia presentada en las “II Jornadas internacionales sobre políticas educativas para la sociedad del conocimiento”, Granada, España.



- DEL BARRIO, C., ALMEIDA, A., VAN DER MEULEN, K., BARIOS, Á. y GUTIÉRREZ, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN-Bullying. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 63-78.
- DÍEZ, J.R. (2009). Proyecto: Recreos Entretenidos. *Ser Corporal*, (1), 18-28.
- GARAIGORDOBIL, M. y Oñederra, J.A. (2015). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256.
- JANKUE, K. (2016). *Prevención e intervención escolar ante actos autolíticos* (trabajo final de grado no publicado). Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, España.
- JARES, X. (1995). Los sustratos teóricos de la educación para la paz. *Cuadernos Bakeaz*, (8), 1-12.
- JARES, X. (2004). *Educar para la paz en tiempos difíciles*. Bilbao, España: Bakeaz.
- LEÓN, B., GOZALO, M. y POLO, M.I. (2012). Aprendizaje cooperativo y acoso entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 35(1), 23-35.
- MARTIN, E., FERNÁNDEZ, I., ANDRÉS, S., DEL BARRIO, C. y ECHEITA, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 79-95.
- MENESINI, E. y SALMIVALLI, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health and Medicine*, (22), 240-253.
- OLWEUS, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (eds.), *Human development. An interactional perspective* (pp. 353-365). Nueva York, EEUU: Academic Press.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 515-528.
- ORTEGA, S., RAMÍREZ, M. y CASTELÁN, A. (2005). Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la Ciudad de México. *Revista Iberoamericana de Educación*, (38), 147-169.
- PEREIRA, B., NETO, C., SMITH, P. y ANGULO, J.C. (2002). Reinventar los espacios de recreo para prevenir la violencia escolar. *Cultura y Educación*, 14(3), 297-311.
- PIAGET, J. (1999). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona, España: Crítica.
- PROGRAMA TEI. (2016). *Introducción. Programa TEI*. Recuperado de <http://programatei.com/>
- UNESCO. (1983). *La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria*. París, Francia: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- VELASCO, H. y DÍAZ DE RADA, Á. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid, España: Trotta.
- VIDAL, C. y CAIRETA, M. (s.f.). *Metodología socioafectiva y aprendizaje cooperativo en la educación universitaria*. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- VÍGWER, P. y AVIÀ, S. (2009). Un modelo local para la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia entre iguales desde el ámbito comunitario. *Cultura y Educación*, 21(3), 345-359.
- VISCARDI, N. (2011). Programa contra el acoso escolar en Finlandia: un instrumento de prevención que valora el respeto y la dignidad. *Construcción Psicopedagógica*, 19(18), 12-18.

