



Una Experiencia de Prevención del Acoso Entre Pares en Niños Escolarizados

Resumen. En el presente trabajo se presenta la experiencia de capacitación con docentes y directivos en relación a la prevención del acoso entre pares (presencial y virtual) en niños de Escuelas Municipales de la ciudad de Córdoba. Se adopta el enfoque de educación en habilidades para la vida como estrategia para la construcción de una convivencia saludable en el ámbito escolar, en consonancia con los lineamientos formulados por la Organización Panamericana de la Salud (2001), la cual recomienda que los programas escolares integren al currículo los conocimientos, valores y habilidades necesarias para el desarrollo de estilos de vida saludable. Sensibilizar y concienciar a los docentes sobre la necesidad de intervenir y desarrollar actuaciones para fortalecer habilidades interpersonales y de la comunicación como forma de reducción y prevención del acoso entre pares. La experiencia se abordó desde la metodología de Investigación Acción Participativa. Se desarrollaron 4 encuentros con modalidad de jornada taller de 4 horas cada uno. Participaron 45 docentes y 60 directivos. Los participantes discriminan conductas de riesgos en relación al acoso entre pares de aquellas acciones que favorecerían la salud y convivencia; destacaron la importancia de favorecer la comunicación; proponen el trabajo cooperativo, fomentando la solidaridad; reconocen la problemática del acoso entre pares y su incidencia en edades tempranas. El trabajo demuestra que el docente, en la medida que fortalece en los alumnos diferentes habilidades interpersonales y de la comunicación, potencia la construcción de vínculos solidarios orientados a la convivencia saludable a nivel escolar, familiar y comunitario.

Abstract. This paper presents the experience of training with teachers and principals in relation to bullying prevention between peer (real and virtual) in children of municipal schools of the city of Córdoba. The focus of education in life skills as a strategy for building a healthy coexistence in schools is adopted, in consonance with the guidelines formulated by the Pan American Health Organization (2001), which it recommends that school programs integrate the curriculum knowledge, values and skills needed to develop healthy lifestyles. Sensitize and educate teachers on the need to intervene and develop actions to strengthen interpersonal skills and communication as a way of reducing and preventing bullying among peers. The experience was approached from the Participatory Action Research methodology. 4 meetings with workshop day mode 4 hours each were developed. They participated 45 teachers and 60 managers. Participants discriminate risk behaviors in relation to peer harassment of those actions that would favor health and coexistence; they stressed the importance of promoting communication; propose cooperative work, fostering solidarity; they recognize the problem of bullying between peers and their incidence in younger ages. The work shows that the teacher, to the extent that strengthens in student different interpersonal skills and communication, power, building solidarity links oriented healthy school, family and community level coexistence.

1. Introducción

En los últimos años, los hechos de violencia en escenarios sociales, como la escuela, constituyen una preocupación central en la sociedad. Específicamente en nuestro contexto (Córdoba, Argentina) la institución escolar está atravesada por diferentes formas de violencia, entre ellas se destaca específicamente el bullying (acoso entre pares). Signo de esta inquietud es la incorporación de la

Cardozo, G. ^{a,b}, Dubini, P. ^{a,b},
Fantino, I. ^a, Ferreriro, I., Ramallo
G. y Serra, A. ^{a,b}

^a. Universidad Nacional de
Córdoba, Facultad de Psicología

^b Universidad Católica de Córdoba,
Carrera de Psicología

Palabras claves

Infancia; Escuela; Prevención del
acoso entre pares presencial y
virtual.

Keywords

Childhood; School; Peer bullying
prevention, real and virtual.

Enviar correspondencia a:

Fantino, I.

E-mail: ivanafantino@hotmail.com

enseñanza de la problemática relacionada con el acoso y la violencia escolar (Ley Provincial n° 10151 Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2013). Recientemente se publicaron datos del Instituto de Género y Promoción de la Igualdad del Defensor del Pueblo de la Provincia de Córdoba, correspondientes a escuelas públicas y privadas, según los cuales el acoso escolar afecta a tres de cada 10 adolescentes (35,4%), 36% es víctima de expresiones aisladas de maltrato, y el 95,6% de los chicos observa conductas de agresión hacia un compañero de manera regular (Decara, 2015).

Una primera aproximación nos permite reconocer que asistimos al auge del discurso acerca del bullying: se impone en el campo mediático, los especialistas opinan sobre el tema, proliferan las publicaciones, se realizan campañas de prevención, incluso los niños y adolescentes lo incorporan a su jerga (“*me bulinean*”). Tal como señala Berger (2011), la sobre-exposición del tema de la violencia en los medios suele implicar que muchas situaciones sean interpretadas como tal sin mayor reflexión sobre las mismas; esta indeterminación se concretiza en la noción de bullying, concepto de gran presencia mediática y, por lo mismo, de muy poca claridad sobre lo que significa.

Reconociendo la ambigüedad de la expresión bullying se impone un ejercicio de delimitación de sentidos. La palabra “bullying” no es de fácil traducción tanto en su uso puramente técnico como cotidiano, y no existe un acuerdo en la comunidad científica sobre el término más adecuado en español; las traducciones más comunes del bullying al español son acoso, abuso, hostigamiento, intimidación, matonismo, maltrato. Según un estudio realizado con niños en la ciudad de La Plata, con una metodología cualitativa y narrativa, se postula que la palabra “molestar” aparece como la categoría más subjetiva, prototípica y la más utilizada por los niños, para referirse al fenómeno conocido como bullying en el entorno local (Gorostiaga y Paladino, 2013). La literatura científica nos ofrece diferentes conceptualizaciones, en general es definida como una “forma específica de violencia entre iguales continuada en el que uno o varios agresores con mayor poder e intencionalidad de causar dolor tienen sometido con violencia a un compañero del colegio (víctima) que es más débil” Garaigordobil y Oñederra (2010, p.36). Incluye diferentes tipos de actos violentos físicos, psicológicos, sociales. Se considera que el sentimiento de intimidación es clave para definir si existe o no acoso (Sanmartín, 2006).

Cabe subrayar que la violencia se adapta a los elementos que la cultura ofrece y es así como actualmente se vehiculiza a través de las nuevas tecnologías. En consecuencia, los autores sostienen que no puede descuidarse el estudio del ciberbullying o ciberacoso (Castro Santander y Varela Torres, 2013; Kowalski, Lamber y Agatston, 2010; Mora-Merchán, Ortega, Calmaestra y Smith, 2010; Buelga y Pons, 2012; Garaigordobil, 2011). Existe una superposición entre el acoso tradicional y cibernético (Castro Santander y Varela Torres, 2013). Sin embargo, es posible señalar algunas particularidades de este último: implica una invasión permanente hacia la víctima, en donde en esta modalidad a diferencia del acoso cara a cara, la audiencia posee una gran amplitud, la invisibilidad o anonimato facilita que el acosador se sienta menos culpable e incluso ignore las consecuencias de sus actos; además, se puede dar en cualquier lugar, en cualquier momento y perdura en el tiempo por lo cual el impacto del daño puede

ser mayor. Las principales categorías de ciberacoso son: insultos electrónicos - hostigamiento - denigración - suplantación de identidad - desvelamiento y sonsacamiento - exclusión - ciberpersecución (Kowalski, et.al, 2010).

En cuanto a los antecedentes del estudio de esta temática se encuentra que, a principio de los años 70, el bullying fue objeto de investigación sistemática con los trabajos de Dan Olweus, y a partir de finales de los años 80 se extendió a otros países de Europa, con un importante cuerpo de conocimiento científico (Olweus, 2006; Ronald, 2010); sin embargo, este avance es más escaso en Latinoamérica (Romera, Del Rey y Ortega, 2011). En los últimos cuarenta años las investigaciones realizadas sobre este fenómeno fueron pasando de estudios descriptivos, con escasa profundización de los aspectos analíticos, a estudios de corte explicativo, centrados en el análisis de las características de agresores y víctimas (Sánchez y Ortega, 2010).

Desde una perspectiva descriptiva, se apunta a establecer determinadas caracterizaciones y clasificaciones de los diferentes protagonistas que participan de las situaciones de acoso (victimarios, víctimas, testigos); se trataría, en el caso principalmente de los dos primeros, de sujetos que asumen posiciones fijas, en función de ciertos atributos personales, y en base a tal formulación de perfiles, se derivan pronósticos que marcan destinos u operan al modo de profecías autocumplidas. Así, los perfiles constituyen la base para etiquetas o rótulos, términos que califican al sujeto, apuntando a su identidad y al hacerlo la cristalizan, pudiendo derivar en procesos de estigmatización (Campelo, 2014; Levy, 2013).

Las investigaciones más recientes sobre el bullying han realizado un giro que denotan una evolución hacia el estudio del tema que implica una comprensión ecológica del mismo (Castro Santander y Varela Torres 2013), desde la cual se asume que nos encontramos frente a un fenómeno complejo, por lo cual se torna necesario una definición comprensiva que integre los diferentes factores que intervienen y sus interacciones (Villarreal González, Sánchez Sosa y Musitu Ochoa, 2010). Desde esta línea de análisis se pretende trascender el estudio de la violencia escolar y específicamente del bullying, como un fenómeno que se deriva no sólo de características particulares de las personas involucradas o por circunstancias individuales, sino también por las relaciones o interacciones entre los sujetos y el contexto socio-cultural en el que estas se producen. La hipótesis que se sustenta es que, si los comportamientos que asumen las personas son situacionales, es decir - guardan relación directa con el contexto en que se producen - entonces no necesariamente determinan identidades; por lo tanto, no hay niños o adolescentes víctimas o victimarios, sino que asumen ese rol en unas circunstancias dadas (Campelo, 2014; Levy, 2013).

Por otro lado, y si se trata de analizar los vínculos que se ponen en juego en la escuela cabe la pregunta por el rol que desempeñan los adultos. Ante los hechos de acoso entre pares, ¿se enteran? ¿qué miran y cómo miran? ¿actúan y cómo actúan? ¿ejercen ellos algún tipo de violencia hacia los niños o niñas? Del mismo modo es fundamental poner en consideración el lugar del adulto y su papel en la regulación de las dinámicas vinculares, la construcción de legalidades y la manera de ejercer la

autoridad. En este sentido es importante el desempeño del docente, tanto para la constitución del grupo de pares como en la implementación de las dinámicas que éste adopta, sean, por ejemplo, competitivas o cooperativas (Campelo, 2014).

A la luz de los anteriores aportes teóricos, se considera que la escuela es un ámbito privilegiado desde donde puede ponerse en práctica la construcción de un aprendizaje de la convivencia ya que ella como institución educativa, es una formación social en dos sentidos: está formada a partir de la sociedad y a la vez expresa las características de esta sociedad. Por consiguiente su lenguaje particular, se manifiesta en el discurso, en lo que se habla en cada escuela. Lo que se habla en cada escuela, es el lenguaje particular de la sociedad. Por tal motivo, no es ajena a la profunda crisis socio política en la que estamos inmersos y que como ciudadanos nos afecta. La función socializadora de la escuela se manifiesta en las interrelaciones cotidianas, en las actividades habituales; también se hacen explícitas en las charlas espontáneas o en discusiones y diálogos planificados para reflexionar sobre esas interrelaciones, para reconocer los acuerdos, las diferencias, las formas de alcanzar el consenso, de aceptar el disenso. Además, como señalase Bleichmar (2008), se trata de pasar de la idea de la puesta de límites a una construcción de legalidades que permitan recomponer las subjetividades sociales. Sólo de esta manera se aprende a convivir mejor.

2. La educación en habilidades para la vida en el marco de la prevención del bullying y cyberbullying.

Asumiendo esta perspectiva de trabajo se considera que los enfoques preventivos más prometedores son aquellos que apuntan a los factores sociales y psicológicos orientados de un modo específico a las influencias concretas que pueden llevar a niños/as a situaciones de conflicto. Por lo tanto, no sólo se promueve un amplio rango de habilidades sociales y personales que mejoran la competencia psicosocial, sino que además se les enseña a aplicar esas habilidades en situaciones concretas en las que pueden experimentar presiones. Ejemplo de experiencias realizadas en esta línea de abordaje, son los trabajos enfocados desde la prevención del bullying en la educación infantil en base a la promoción de habilidades como la regulación emocional la autoestima, las habilidades sociales, la resolución de conflictos de forma pacífica y el pensamiento crítico, a partir de los cuales se inculca a los niños/as actitudes, valores y normas de convivencia positivas (Núñez Quintero, 2016; Monjas Casares, 2006; Robledo Ramón y Arias-Gundín, 2009; Ferreira y Muñoz Reyes, 2011).

La propuesta sigue los lineamientos formulados por la Organización Panamericana de la Salud la cual recomienda que los programas escolares integren al currículo los conocimientos, actitudes, valores y habilidades necesarias para el desarrollo de estilos de vida saludable; hagan énfasis en los factores protectores de la salud e incluyan el componente de educación en habilidades y competencias psicosociales (Ippolito-Shepherd; 2003). El enfoque de habilidades para la vida hace referencia al desarrollo de destrezas psicosociales que facilitan a la persona enfrentarse adecuadamente a las

exigencias y desafíos que se le presentan en la vida cotidiana; cabe destacar la naturaleza psicosocial de estas habilidades en tanto se aplican en el ámbito de las acciones y relaciones del sujeto consigo mismo y con los otros a través de conductas que se ponen en juego en la interacción social. Entre las habilidades para la vida podemos mencionar las *Habilidades interpersonales y para la comunicación* (entre ellas habilidades para la comunicación interpersonal, para la negociación o el rechazo, la empatía, para la colaboración y el trabajo en equipo y para la abogacía); *habilidades para la toma de decisiones y el pensamiento crítico* (contempla las habilidades para la toma de decisiones o la solución de problemas y el pensamiento crítico) y *habilidades para afrontar situaciones y el manejo de sí mismo* (incluye las habilidades para aumentar el locus de control interno, para el manejo de sentimientos y para el manejo del estrés) (OMS, 2003). En la misma dirección, Castro Santander y Varela Torres (2013) refieren, a la luz de un estudio comparativo de programas de prevención de la violencia en la escuela, que las estrategias que tienen efectos positivos incluyen la clarificación y comunicación de normas y un amplio rango de competencias sociales, por un período prolongado que permita reforzar las habilidades.

Se ha señalado que uno de los ejes centrales con respecto a los beneficios que puede esperarse de una educación basada en habilidades para la vida es la inclusión social positiva a través de la formación en y para la convivencia e integración social. Esta aspiración es más urgente cuando constatamos que la problemática de la violencia en sus distintas formas radica en que arroja al sujeto fuera del lazo social y convierte al otro en pura amenaza, puro objeto, fácilmente eliminable (Duschatzky, 2014).

Por otro lado, diversos autores (Fernández Batanero, 2015; Delgadillo Guzmán y Argüello Zepeda, 2013; Herrera Torres y Bravo Antonio, 2012; Bravo Antonio y Herrera Torres, 2011) coinciden en señalar la importancia de promover el desarrollo de habilidades sociales, mediante su inclusión en el currículo, como factor de calidad de la convivencia escolar y la prevención de la violencia. Se entiende que la convivencia remite a la calidad de las relaciones interpersonales que se han establecido en la institución y que dan lugar a un determinado clima escolar que, a su vez, influye sobre éstas y consecuentemente, las manifestaciones de bullying revelan un deterioro en la interacción social entre pares. Según demuestran Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas (2013) parece existir una fuerte relación entre la percepción de la calidad de la convivencia escolar por parte de los estudiantes y la implicación en fenómenos de acoso, en el sentido negativo; en consecuencia, desde el punto de vista preventivo, resulta fundamental intervenir tanto en los vínculos horizontales (entre pares) como verticales, ya que ambos se relacionan fuertemente con el fenómeno del acoso entre pares.

La bibliografía analizada señala que las habilidades sociales se ponen en juego en situaciones de interacción social, es decir, en las ocasiones en que hay que relacionarse con otras personas, implican conductas específicas necesarias para ejecutar competentemente una tarea interpersonal (Monjas Casares et al, 2004). En muchas ocasiones no podemos expresar lo que sentimos, o no sabemos pedir un favor, nos cuesta ir solos a realizar actividades sencillas, no sabemos resolver situaciones con los

amigos, con la familia, etc. Y el hecho de que exista carencia de estas habilidades puede ser un factor para desarrollar conductas violentas en las relaciones interpersonales entre los estudiantes, las cuales en los últimos años han constituido una de las principales quejas tanto de los padres como de los docentes, a la vez que se presenta como uno de los principales problemas y objeto de intervención.

La importancia de fortalecer el desarrollo de las habilidades sociales en los niños y adolescentes desde las relaciones interpersonales es porque en ellas se manifiestan situaciones de relación con las otras personas, en la que se expresan sentimientos, actitudes, deseos u opiniones, derechos, respetando el derecho que tienen también los demás a expresar lo mismo. Estas conductas facilitan y permiten la vinculación y fortalecimiento con otras habilidades tales como: el manejo de las emociones y sentimientos, la resolución de problemas en situaciones interpersonales, el autoconocimiento y el conocimiento de los demás y habilidades de comunicación e intercambio entre las personas participantes.

La experiencia que se presenta en este trabajo es fruto de la instancia de capacitación, que se llevó a cabo con docentes, directivos, integrantes de gabinete de escuelas municipales de nivel primario de la ciudad de Córdoba - en el marco de las actividades propuestas por el programa “Ciencia para armar” (Secretaría de Ciencia y Técnica - Universidad Nacional de Córdoba). Dicha capacitación giró en torno a la promoción de las habilidades para la vida, específicamente las habilidades de comunicación y relaciones interpersonales, orientadas a la prevención de conductas de bullying y cyberbullying en niños/as a fin de lograr el ejercicio de una convivencia saludable y la construcción del lazo social.

3. Objetivos

Se plantea como objetivo sensibilizar y concienciar a los docentes sobre la necesidad de intervenir y desarrollar estrategias para fortalecer las habilidades interpersonales y de la comunicación como forma de reducción y prevención contra el bullying y cyberbullying. Para ello se propone: Capacitar a los docentes a partir de un corpus de conocimiento que les permita un mayor conocimiento y comprensión de la conducta de bullying, aportando información sobre el maltrato entre iguales (referida a descripción, características, participantes, causas y consecuencias) y las habilidades interpersonales y de la comunicación; Desarrollar una propuesta metodológica para ser aplicadas en el aula.

4. Metodología

Se propone como punto de partida abordar la temática desde una metodología de investigación-acción ya que se considera valiosa la investigación en la escuela y desde la escuela, realizada por los docentes, con el fin de dar respuesta puntual a las situaciones problemáticas que tienen lugar en el aula (Kemmis, 1989). Para tal fin se llevó a cabo durante dos meses, una intervención con los docentes, la cual consistió en una capacitación bajo la modalidad de jornadas talleres. El proceso se organizó en

cuatro fases que se encontraban interrelacionadas: planificación de las actividades, puesta en marcha de las acciones en el aula con los niños, observación de los resultados y reflexión acerca del impacto de las acciones (Kemmis, 1989).

4.1. *Participantes*

Participaron 45 docentes y 60 directivos de Escuelas Municipales de la ciudad de Córdoba, que en su mayoría se encuentran ubicadas en sectores urbanos marginales. En lo referente a la etapa de ejecución del proyecto, participaron alumnos que cursaban el 5to y 6to grado.

4.2. *Instrumentos*

Se utilizaron dispositivos grupales (talleres), junto a la observación y registro de producciones. Los encuentros grupales estuvieron orientados a la planificación y reflexión de las acciones llevadas a cabo por los docentes en el aula con sus alumnos.

Para el tratamiento de los datos de la información recolectada, se procedió a codificar, analizar y describir las producciones tanto de los alumnos como de los docentes - vertidos en los talleres de capacitación.

4.3. *Procedimiento*

El trabajo con los docentes se llevó a cabo a través de cuatro (4) encuentros de capacitación. Se abordaron diferentes módulos orientados al tratamiento de los temas: el bullying / cyberbullying y las habilidades para la vida (específicamente habilidades interpersonales y de la comunicación). A lo largo de los encuentros se desarrollaron las cuatro fases correspondientes al proceso de investigación – acción.

Para la fase de planificación se puso el acento en la necesidad de realizar un aprendizaje vivencial de la experiencia a través de una metodología interactiva/participativa tendiente a posibilitar en docentes y directivos: la transmisión de otros saberes (por ejemplo, valores, modos de ser y relacionarse intersubjetivamente); la circulación de aprendizajes implícitos y, la orientación a los estudiantes de un modo más comprensivo y adecuado en la realización de las actividades y las temáticas a abordar que permita a los estudiantes experimentar nuevas formas de pensar, sentir y comportarse y por otro, facilite a los estudiantes identificar por ellos mismos —es decir, en sus propios términos— las situaciones de riesgo y la forma en que estas competencias pueden ayudarlos a solucionar sus problemas.. De este modo y, a través de este tipo de procesos de formación vivencial, se procuró que el docente realmente facilite y no obture el aprendizaje grupal e individual en habilidades interpersonales y de la comunicación.

Para la ejecución de las actividades en el aula, se utilizaron estrategias de trabajo consideradas situaciones de aprendizaje significativas, motivadoras, generadoras de nuevos conocimientos, vinculantes de las experiencias de los alumnos, propiciadoras de la resolución de problemas, y abiertas a la utilización del error como fuente de aprendizaje. Se utilizaron recursos y técnicas que favorecieron la participación activa de los participantes, procesos críticos-reflexivos e integración teórico práctica.

Se privilegiaron actividades interactivas tales como: discusiones en grupo y en parejas, lluvia de ideas, dramatizaciones, películas, modelaje, debates, historias, cuentos, juegos, canciones infantiles, videos y fotopalabras. etc.

La tercera fase del proceso estuvo orientada a la observación realizada por el docente en el aula. El objetivo fue recoger la información a través de un registro de campo, así como el registro de la producción de los niños.

Finalmente, en cada encuentro de capacitación, se reflexionó sobre la acción registrada durante la observación, y se discutió con el grupo de docentes que participaron de la experiencia a fin de revisar la planificación de las acciones.

5. Resultados

El trabajo realizado a lo largo del proceso de capacitación a los docentes permitió cumplir con el objetivo propuesto de lograr sensibilizar y concienciar a los docentes sobre la necesidad de intervenir y desarrollar estrategias para fortalecer las habilidades interpersonales y de la comunicación como forma de reducción y prevención contra el acoso entre pares presencia y virtual. El análisis del proceso arroja como resultado tres ejes claramente delimitados en orden a las fases ejecutadas:

En primer lugar, y durante la fase de planificación, se logra el abordaje de la problemática a partir del tratamiento de un corpus teórico que les brindó un mayor conocimiento y comprensión de la conducta de bullying y cyberbullying, a partir de la información recibida sobre el maltrato entre iguales (referida a descripción, características, participantes, causas y consecuencias), así como el conocimiento del abordaje a través de las habilidades interpersonales y de la comunicación, y el desarrollo de una propuesta metodológica para ser aplicadas en el aula. Reconocen la problemática del bullying en edades tempranas, tanto dentro del aula como en situaciones recreativas y/o comunitarias, asociadas fuertemente al racismo y la discriminación. En relación a esto, los directivos manifiestan disponer de algunas estrategias de intervención, aunque, al mismo tiempo, refieren contar con escasos recursos para poder abordarlo. Hacen hincapié en la importancia de la escuela como institución socializadora, sin desestimar a la familia como agente principal en la construcción de valores y educación. Destacan que muchas veces el trabajo en conjunto familia-escuela se dificulta y los problemas que algunos alumnos traen del hogar inciden en la aparición de conductas agresivas.

En la medida en que se avanzaba en el desarrollo de los encuentros, se fue registrando mayor compromiso y necesidad de trabajar articuladamente con otros docentes y escuelas. En palabras de los docentes *“la propuesta nos aportó una mirada más clara frente a la necesidad de trabajar en equipo”* (Escuela 1). Se puso en evidencia una actitud más favorable hacia el proyecto y un mayor nivel de compromiso por parte de los docentes, quienes tuvieron expresiones como *“Este curso-taller aportó una mirada muy enriquecedora que nos permitió comenzar a trabajar cuestiones relacionadas a la convivencia en el aula... A los alumnos les gustó la propuesta de trabajar sobre aspectos que necesitan*

mejorar a nivel grupal. Se observó disposición, compromiso y agrado para resolver las actividades en cada encuentro. Muy buenas interacciones en cada grupo con participación, en distintos niveles, de todos los compañeros, logrando en todos los casos concretar el trabajo en los tiempos estipulados. Excelente participación oral, todos se animaron a expresar lo que sienten o sintieron en algún momento, lo que permitió avanzar en un proceso de reflexión significativo. Se observó un avance desde el primer encuentro hasta el último” (Escuela 2).

Los docentes reconocen que la elaboración de acciones orientadas a los alumnos implica en la actualidad una práctica que exige la colaboración y el apoyo colectivo, es decir, se trata de trabajar privilegiadamente en conjunto y con la comunidad, a los fines de mancomunar esfuerzos para mejorar la salud, asegurando espacios sociales sanos y factores protectores que faciliten la práctica de hábitos y estilos de vida más saludables, de este modo expresan: *“El proyecto que realizamos ha contribuido de manera muy importante para identificar y resaltar los aspectos que giran en torno a la problemática denominada bullying sobretudo a aquellos que ignoran o desconocen el tema, llámese padres de familia, docentes, e incluso los mismos alumnos. Nos deja muchas cosas importantes para reflexionar y muchas otras las ha reforzado como el lograr identificar a un agresor o a una víctima por medio de la observación...lograr identificar qué papel toma el niño dentro de una situación de acoso escolar... por otra parte definir de manera clara y lo más tangible posible por qué alguien es más propenso a ser parte de la problemática, en base al ambiente en el que se desarrolla y las personas con las que conviven” (Escuela 3).*

Con respecto a la fase de ejecución, el análisis de las producciones de los niños, permitió que tanto los docentes como directivos pudieran detectar conductas de riesgos vinculadas al acoso entre pares, (conductas de discriminación y exclusión entre los alumnos, baja autoestima, baja presencia de conductas asertivas) de aquellas acciones que favorecerían la salud y convivencia; en relación a las habilidades de comunicación interpersonal: expresaron la importancia de fortalecer el trabajo en equipo y la solidaridad entre los niños, en contraposición a la violencia verbal; destacaron la importancia de favorecer la comunicación y la relevancia de lograr que “circule la palabra” entre los alumnos como forma de promoción de conductas saludables y prevención de aquellas conductas de riesgo relacionadas con el fenómeno del bullying, posibilitando otra manera de educar y convivir; ponen de relevancia la importancia de impulsar la modalidad de trabajo cooperativo, como un modo de fomentar la solidaridad entre pares -desde las actividades áulicas cotidianas- con el objetivo de promover modos de hábitos de escucha activa y comunicación asertiva en los niños.

Finalmente, y en orden a la fase de reflexión y evaluación de la propuesta - en líneas generales - los docentes destacan del trabajo con sus alumnos que es necesario implementar actividades recreativas, generar espacios desde donde rescatar la singularidad de los niños, así como poner énfasis en sus posibilidades. Expresaron que, para muchos alumnos, los encuentros se constituyeron en instancias de enriquecimiento de la interioridad, de expresión de sus vivencias personales y de encuentro

significativo con sus pares. Asimismo, consideran que es a partir de estas instancias que los alumnos pueden reconocer la importancia del autoconocimiento y autoestima como factores protectores ante problemáticas como la violencia, contribuyendo a su mejora. Igualmente, en los encuentros logran promover hábitos de escucha activa y comunicación asertiva. En palabras de los docentes *“Se evidenció el interés, compromiso y disfrute por llevar a cabo la propuesta planteada...La actividad movilizó a los alumnos...Fue enriquecedor para todos ya que se pudieron conocer desde otros lugares, en otras situaciones. Algunos alumnos pudieron establecer claramente empatía con el compañero; Camila, al finalizar la clase dijo: ‘Gracias seño, ahora conozco y entiendo un poco más a algunos de mis compañeros’... Considero que a partir de las actividades propuestas se promovió la capacidad de observación, escucha y reflexión, como también la de empatía. Algunos de los alumnos que habitualmente se burlan o molestan a otros compañeros, se comprometieron en el trabajo y sintieron la necesidad de compartir su punto de vista no sólo con el grupo, sino también con el resto de los compañeros. Reconocieron que lo que observaron lastimaba al otro y lo relacionaron con su propia vida escolar”* (Escuela 4).

De igual modo, tomando como referencia el comienzo de la experiencia, los docentes relatan cambios significativos en la dinámica y proceso grupal con sus alumnos. Expresan que se constata un mejor clima áulico, una mayor confianza en el vínculo docente- alumnos. Así, un docente relata que pudo *“descubrir al alumno como persona, cambiar la mirada sobre estos temas tratados en los talleres, antes nos costaba tratar con los alumnos”* (Docente 1); otra docente expresó: *“me di cuenta de lo solos que están los chicos [y comenta que] este proyecto permitió acercarme más a ellos”* (Docente 2). Del mismo modo una colega señala que se registró un progreso en el transcurso de las actividades: *“hubo otro clima, dado que, transcurrido varios encuentros, ya saben que van a hacer actividades en el taller”* (Docente 3); otra docente expresa: *“los de 3º son indisciplinados, pero en los talleres no”* (Docente 4). Así mismo, se constató un crecimiento en la relación entre pares: *“los talleres contribuyeron mucho a la socialización de los alumnos, se notan los cambios en la conducta de los chicos, hay mucho más respeto entre ellos, lo cual es muy diferente a otros cursos y esto lo notan también los otros docentes”* (Docente 5); *“... el cambio se ve, es otra la actitud, nos sienten más cercanas. Se interesan por las actividades, y conocen otros espacios en donde pueden hablar y son escuchados”* (Docente 6). En repetidos registros los docentes destacaron que a los alumnos *“les cuesta muchísimo expresarse sobre cualquier tema, algunas actividades fueron muy fuertes para los chicos, los movió mucho”* (Escuela 5) en este sentido, las actividades propuestas se consideraron valiosas para promover el conocimiento de sí y la expresión de las propias vivencias: *“Los alumnos evidenciaron mejora en lo que respecta a los hábitos de escucha activa como también incremento en la comunicación y un mayor grado de exposición de sus opiniones”* (Docente 7). En síntesis, los docentes expresan en sus registros que ven recompensados sus esfuerzos y manifiestan satisfacción por los cambios y devoluciones positivas

recibidas de los niños al implementar cada una de las actividades que buscaban fortalecer las habilidades en los estudiantes.

Finalmente, se destaca que el análisis de las producciones dejó en evidencia que los encuentros enriquecieron la mirada que los docentes tenían de su institución, así como también les permitió conocer la realidad de las otras instituciones, lo cual facilitó la generación de acciones superadoras de la problemática del bullying en base a una mirada más comprensiva de la realidad institucional.

6. Conclusiones

A partir de la experiencia realizada con los docentes, se desprenden una serie de reflexiones que permiten abordar preventivamente y, desde la promoción de la salud, el bullying en los niños. El trabajo demuestra que el docente, en la medida que fortalece en los alumnos diferentes habilidades interpersonales y de la comunicación, potencia la construcción de vínculos solidarios orientados a la convivencia saludable a nivel escolar, familiar y comunitario.

Se asume cada vez con más naturalidad que es necesario vincular el proceso de enseñanza-aprendizaje al conjunto de relaciones interpersonales que se generan en la escuela. Se considera que, incluir en la currícula el modelo propuesto, posee en sí mismo un altísimo beneficio, ya que no sólo actúa sobre los objetivos enunciados, sino que crea un clima que protege, optimiza y favorece la formación integral de los niños y niñas como así también de la comunidad educativa en su conjunto. Esto conlleva, tal como lo plantearan tanto docentes como directivos, revisar a futuro el conocimiento que tienen los docentes sobre las habilidades interpersonales y de la comunicación para potenciar comportamientos prosociales. Por lo tanto la idea de incluir la enseñanza de estas habilidades, en la planificación áulica trasciende la mera inclusión como un proyecto adicional o apéndice, sino que implica incluirlo como un contenido transversal en la currícula.

Por último se destaca que tanto docentes, como directivos y miembros de los equipos de apoyo, concuerdan con el carácter integral y con la seriedad del trabajo realizado. Entienden que es posible y deseable la integración del proyecto en el Proyecto Educativo Integral, la currícula y en las prácticas cotidianas en la escuela, transformando la propuesta, en un contenido fundamental en la formación de docentes capaces de consolidar una sociedad verdaderamente pluralista, donde la “diversidad” no sea concebida como una amenaza, sino en un escenario para comprender las distintas situaciones sociales. A través de la incorporación de estas estrategias de prevención basadas en el marco general de una educación en habilidades para la vida, la escuela puede brindar otras herramientas, o mejor dicho, contribuir a generar factores de protección a partir de alternativas más saludables. Comenzar tempranamente con estrategias preventivas desde el ámbito escolar, se convierte así en un desafío.

7. Referencias

Berger C. (2011) Bullying. Ficha técnica del Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de: http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103041154570.Bullyng.pdf

- Bleichmar, S. (2008) *Violencia social, violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Bravo Antonio, I. y Herrera Torres, L. (2011) Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 1, pp 173-212
- Buelga S. y Pons J. (2012) Agresiones entre Adolescentes a través del Teléfono Móvil y de Internet. *PsychosocialIntervention*, 21(1), 91-101.
- Campelo, A (2014) "Sobre los dispositivos de la época y sus consecuencias en el lazo social". En *Conflictividad social, escolaridad y nuevas violencias: itinerarios, estrategias y reflexiones*, Centro Redes, Argentina. Recuperado de <http://cursos.centroredes.org.ar>
- Campelo, A. y Lerner; M. (2014) *Acoso entre pares. Orientaciones para trabajar desde la escuela*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Buenos Aires
- Castro Santander A. y Varela Torres J. (2013) *Depredador escolar. Bully y Cyberbully*. Buenos Aires: Bonum.
- Decara, M. (2015) Informe Anual 2014- Defensoría del Pueblo de la Provincia de Córdoba. Recuperado de http://defensorcordoba.org.ar/documentos/Informe_Anual_2014.pdf
- Delgadillo Guzmán, L. y Argüello Zepeda, F. (2013) El bullying una manifestación de deterioro en la interacción social entre pares. *Ra Ximhai*, vol. 9, núm. 3, pp. 65-80.
- Duschatzky S. (2014) "Veo... veo. Qué ves? Percepciones más allá (o más acá) de la violencia". En *Conflictividad social, escolaridad y nuevas violencias: itinerarios, estrategias y reflexiones*, Centro Redes, Argentina. Recuperado de: <http://cursos.centroredes.org.ar>
- Fernández Batanero, J. (2015) Convivencia escolar. Un estudio en la provincia de Sevilla (España). *Revista internacional de investigación e innovación educativa* Número 3. Año II, pp. 78-93.
- Ferreira Y. y Muñoz Reyes, P. (2011) Programa de Intervención en Habilidades Sociales para reducir los niveles de acoso escolar entre pares o bullying. *Ajayu*, 9(2), 264-283.
- Garaigordobil (2011) Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and PsychologicalTherapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil.M. y Oñederra, J.A. (2010) *La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Gorostiaga D. y Paladino C. (2013). Los chicos y las chicas hablan de "molestar": Un estudio cualitativo de los nombres del bullying. V Congreso Internacional de Investigación yPráctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Gorostiaga D. y Paladino C. (2013). Los chicos y las chicas hablan de "molestar": Un estudio cualitativo de los nombres del bullying. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Herrera Torres, L. y Bravo Antonio, I. (2012) Valor predictivo de las habilidades sociales respecto a la convivencia escolar en educación primaria. Análisis en un contexto de diversidad cultural. *New Approaches in EducationalResearch* Vol. 1, No. 1, pp. 15-24.
- Ippolito-Shepherd J. (2010) *Promoción de la salud. Experiencias internacionales en escuelas y universidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Kemmis, S. (1989) Investigación en la acción, en T. Husen, T.N. Postlethwaite *Enciclopedia Internacional de la Educación*, vol. 6, pp. 3330-3337. Barcelona: VicensVives/MEC
- Kowalski R., Lamber S. y Agatston P. (2010) *CyberBullying. El acoso escolar en la era digital*. España: Desclé de Brouwer.
- Levy D. (2013) Convivencias escolares. En Korinfeld D., Levy D. y Rascovan S. *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires: Paidós.
- Mantilla Castellano y Chahín Pinzón (2006) *Habilidades para la vida. Manual para aprenderlas y enseñarlas*. Bilbao: Edex.
- Monjas Casares, M. (2006) Estrategias de prevención del acoso escolar. Ponencia del II Congreso Virtual de Educación en Valores "El acoso escolar, un reto para la convivencia en el centro". Extraído el 10 de agosto de 2009, del sitio web <http://www.unizar.es/cviev/>.
- Monjas Casares, M., García Larrauri, B., Elices Simón, J., Francia Conde, M., y Benito Pascual. (2004) *M. Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y la adolescencia*. Madrid. Memoria de investigación. Instituto de la Mujer.
- Mora-Merchán J, Ortega R, Calmaestra J. y Smith P. (2010) El uso violento de la tecnología: el cyberbullying
- Ortega R. (2010) *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Núñez Quintero, S. (2016) *Bullying: importancia de la aplicación de programas de prevención desde la etapa de educación infantil*. Trabajo de fin de grado. Universidad de La Laguna. Tenerife, España.

- Olweus D. (2006) Una revisión general. En Serrano, A. (2006) Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying. Barcelona: Ariel.
- Organización Mundial de la Salud (2003) *Escuelas Promotoras de la Salud. Fortalecimiento de la Iniciativa Regional Estrategias y Líneas de Acción 2003-2012*. Unidad de Espacios Saludables. Área de Desarrollo Sostenible y Salud Ambiental. Washington, DC.
- Organización Panamericana de la Salud (2001) *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington
- Ortega R., Rey R. y Córdoba F. (2010) Construir la convivencia para prevenir la violencia: un modelo ecológico. En "*Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*". Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega-Ruiz, R; Del Rey, R. y Casas, J. (2013) La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102.
- Robledo Ramón, P. y Arias-Gundín, O. (2009) Programa de prevención del bullying en las aulas de educación primaria. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Sanmartín J. (2006) Conceptos y tipos. En Serrano, A. (2006) Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying. Ariel: Barcelona.