

Carlos Evangelio
Pablo Saiz-González
Javier Fernández-Río
Sixto González-Víllora (eds.)

La prevención del acoso y ciberacoso a través de las clases de Educación Física



La prevención del acoso y ciberacoso a través de las clases de Educación Física

Proyecto de investigación ARES (referencia CIAICO/2021/144), financiado por la Conselleria de Educación, Universidades y Empleo de la Generalitat Valenciana y liderado por la Universidad Miguel Hernández de Elche.



Red financiada por el Consejo Superior de Deportes (CSD), Ministerio de Cultura y Deporte, mediante resolución del 23 de septiembre de 2024. Código: 99785/24



Con el patrocinio de la Facultad de Educación de Cuenca de la Universidad de Castilla-La Mancha



Con la colaboración de la Fundación ANAR



Carlos Evangelio, Pablo Saiz-González,
Javier Fernández-Río y Sixto González-Víllora
(eds.)

La prevención del acoso y ciberacoso a través de las clases de Educación Física



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

Octaedro 
Editorial

Colección Universidad (Ediciones Octaedro)
Colección Coediciones, núm. 187 (Ediciones UCLM)

Título: *La prevención del acoso y ciberacoso a través de las clases de Educación Física*

Thema: VFJN // YPWF // YXAX

Primera edición: junio de 2025

© Carlos Evangelio, Pablo Saiz-González, Javier Fernández-Río y
Sixto González-Villora (eds.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

© Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2025

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/
Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las
condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-10282-94-0 (Ediciones Octaedro)

ISBN: 978-84-9044-713-0 (Ediciones UCLM)

DOI: <http://doi.org/10.36006/16448-1> (Ediciones Octaedro)

DOI: https://doi.org/10.18239/coe_2025_187.00 (Ediciones UCLM)

ISNI: 0000000506819532 (Ediciones UCLM)

ROR: <https://ror.org/05r78ng12> (Ediciones UCLM)

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Agradecimientos

Gracias a todas aquellas personas que viven la educación y tratan de buscar el bienestar y la felicidad de toda la comunidad educativa.

Gracias a aquellas personas que luchan por hacer y crear entornos seguros y saludables.

Gracias a los que defienden las injusticias y las agresiones en el ámbito educativo.

Gracias por ser así, y gracias por estar donde corresponde.

Sumario

Presentación 11

Prólogo 15

BENJAMÍN BALLESTEROS, MARÍA JESÚS CAMPO

Introducción y conceptualización

Capítulo 1. Acoso y ciberacoso: un marco teórico para una reflexión sobre un luctuoso fenómeno 25

MAITE GARAIGORDOBIL

Capítulo 2. ¿Cómo puede influir la Educación Física en situaciones de acoso y ciberacoso? 49

PABLO SAIZ-GONZÁLEZ, PABLO URÍA-VALLE,

JOSÉ COTO-LOUSAS Y JACOB SIERRA-DÍAZ

Intervenciones educativas para la prevención del acoso escolar desde Educación Física

Capítulo 3. Taller de prevención e intervención de acoso escolar y ciberacoso en alumnado de Educación Primaria y Secundaria (CYBUPRE). 63

MERCEDES CHICOTE-BEATO, SIXTO GONZÁLEZ-VÍLLORA

Y ANA ROSA BODOQUE-OSMA

Capítulo 4. Proyecto ARES. Promoción de hábitos saludables y de la inclusión social desde el área de Educación Física en enseñanza secundaria 81

VICENTE JAVIER BELTRÁN-CARRILLO, EVA LEÓN-ZARCEÑO,

ALEJANDRO JIMÉNEZ-LOAISA Y DAVID GONZÁLEZ-CUTRE

Capítulo 5. PrebullPE: programa de prevención de ciberacoso en primaria y secundaria. 103

JUAN DE DIOS BENÍTEZ-SILLERO, JAVIER MURILLO-MORAÑO,

DIEGO CORREDOR-CORREDOR, ÁLVARO MORENTE-MONTERO,

FRANCISCO CÓRDOBA-ALCAIDE Y JUAN CALMAESTRA

Capítulo 6. La expresión corporal como herramienta para educar las competencias socioemocionales y prevenir el bullying en Educación Primaria	123
CRISTINA M ^a GARCÍA-FERNÁNDEZ, M ^a DOLORES AGUILAR-HERRERO, JUAN DE DIOS BENÍTEZ-SILLERO Y SILVIA ABAD-MERINO	
Capítulo 7. El uso del aprendizaje cooperativo para desarrollar conductas prosociales mediante un contenido artístico-expresivo en Educación Física	145
MÓNICA SANTED, ÁNGEL ABÓS, SERGIO DILOY-PEÑA Y LUIS GARCÍA-GONZÁLEZ	
Recursos pedagógicos para la prevención del acoso escolar	
Capítulo 8. Los modelos pedagógicos como herramienta en la prevención del acoso escolar	165
CARLOS EVANGELIO, JACOB SIERRA-DÍAZ, JAVIER FERNÁNDEZ-RÍO Y XÈNIA RÍOS-SISÓ	
Capítulo 9. Juegos cooperativos psicomotores: una propuesta de intervención para educación infantil y primaria	183
MAITE GARAIGORDOBIL	
La prevención del acoso en función de las características del alumnado	
Capítulo 10. Prevención del acoso en los primeros años escolares	215
MERCEDES CHICOTE-BEATO, HATICE UYSAL BAYRAK Y CLAIRE P. MONKS	
Capítulo 11. Hacia una Educación Física sin acoso. Orientaciones para una asignatura inclusiva con la diversidad afectivo-sexual y de género	237
ELENA LÓPEZ-CAÑADA Y SOFÍA PEREIRA-GARCÍA	
Sobre los editores	255
Índice	257

Presentación

¿Qué es lo que las personas lectoras van a conocer cuando finalice la lectura de cada capítulo?

Capítulo 1. Acoso y ciberacoso: un marco teórico para una reflexión sobre un luctuoso fenómeno

- ✓ ¿Qué es el acoso y ciberacoso y qué consecuencias tiene para todos los implicados?
- ✓ ¿Qué estrategias existen para identificar a víctimas y agresores en situaciones de acoso y ciberacoso?
- ✓ ¿Qué se puede hacer para prevenir e intervenir en el acoso y ciberacoso?

Capítulo 2. ¿Cómo puede influir la Educación Física en situaciones de acoso y ciberacoso escolar?

- ✓ ¿Cuáles son las causas principales que pueden llevar a situaciones de acoso y ciberacoso en las clases de Educación Física y las estrategias metodológicas y docentes que pueden ayudar a prevenirlo?
- ✓ ¿Cómo puede contribuir la Educación Física con Significado a crear un entorno de aprendizaje positivo e inclusivo que minimice las conductas de acoso?
- ✓ ¿Cuál es el potencial de la Educación Física para convertirse en una herramienta clave en la lucha contra el acoso y ciberacoso en el entorno escolar?

Capítulo 3. Taller de prevención e intervención de acoso escolar y ciberacoso en alumnado de Educación Primaria y Secundaria (CYBUPRE)

- ✓ ¿Cómo se puede prevenir el acoso escolar y el ciberacoso en estudiantes de Educación Primaria y Secundaria?
- ✓ ¿Cómo puedo aplicar las variables protectoras en contextos educativos, y específicamente en la asignatura de Educación Física?
- ✓ ¿Qué resultados se pueden obtener a través de la implementación de este taller?

Capítulo 4. Proyecto ARES. Promoción de hábitos saludables y de la inclusión social desde el área de Educación Física en enseñanza secundaria

- ✓ ¿Cómo puede concretarse una intervención para la promoción de la actividad física y la salud y la prevención del acoso escolar a partir de las teorías y evidencias científicas?
- ✓ ¿Cuáles fueron las fortalezas y limitaciones de la intervención desarrollada en nuestro proyecto ARES?
- ✓ ¿Cuáles son las recomendaciones para la aplicación de futuras intervenciones?

Capítulo 5. PrebullPE: programa de prevención de ciberacoso en primaria y secundaria

- ✓ ¿Cuáles son los constructos psicológicos esenciales para desarrollar intervenciones anti-*bullying en Educación Física*?
- ✓ ¿Cómo se puede diseñar y aplicar una intervención de Educación Física bajo las bases de los constructos psicológicos necesarios para reducir el *bullying* y el *cyberbullying*?
- ✓ ¿Cuáles son los recursos necesarios para aplicarlos a través de la descripción de cada sesión?

Capítulo 6. La expresión corporal como herramienta para educar las competencias socioemocionales y prevenir el *bullying en Educación Primaria*

- ✓ ¿Qué relevancia tienen las prácticas educativas orientadas al desarrollo de competencias socioemocionales, así como aquellas relativas a la gestión de las propias emociones, para la prevención del acoso escolar?
- ✓ ¿Cómo puede diseñarse y aplicarse una intervención de expresión corporal para contribuir a la prevención del acoso, incorporando herramientas eficaces para que el alumnado explore su cuerpo y formas de expresión y para que el profesorado pueda aplicar actividades concretas en sus prácticas educativas?
- ✓ ¿Cómo puede contribuir la expresión corporal a desarrollar experiencias educativas completas y equilibradas que contribuyen al bienestar integral del alumnado?

Capítulo 7. El uso del aprendizaje cooperativo para desarrollar conductas prosociales mediante un contenido artístico-expresivo en Educación Física

- ✓ ¿Cómo se puede diseñar una intervención considerando las características del aprendizaje cooperativo para prevenir el acoso y ciberacoso?
- ✓ ¿Qué resultados puede tener una intervención de aprendizaje cooperativo y acrosport en el desarrollo de conductas prosociales?
- ✓ ¿Es importante la duración de las intervenciones de aprendizaje cooperativo para afianzar resultados positivos?

Capítulo 8. Los modelos pedagógicos como herramienta en la prevención del acoso

- ✓ ¿Cómo pueden contribuir algunos de los modelos pedagógicos (además del aprendizaje cooperativo) en la prevención del acoso y ciberacoso desde la Educación Física?
- ✓ ¿Qué otros modelos, además del Aprendizaje Cooperativo, pueden favorecer por sus características a que se prevenga el acoso y ciberacoso escolar?
- ✓ ¿Qué características de esos modelos pedagógicos son las que contribuyen principalmente a la prevención del acoso y ciberacoso escolar?

Capítulo 9. Juegos cooperativos psicomotores: una propuesta de intervención para educación infantil y primaria

- ✓ ¿Qué efectos tienen los juegos cooperativos en el desarrollo infantil?
- ✓ ¿Por qué los juegos cooperativos tienen un impacto positivo en la prevención del acoso y ciberacoso?
- ✓ ¿Qué objetivos y características pueden tener los juegos cooperativos para prevenir el acoso y ciberacoso?

Capítulo 10. Prevención del acoso en los primeros años escolares

- ✓ ¿Existe el *bullying* en la etapa de Educación Infantil?
- ✓ ¿Cuáles son los factores de riesgo y las variables protectoras de comportamientos asociados con la agresión entre iguales?
- ✓ ¿Qué estrategias y recursos de prevención de acoso y ciberacoso escolar son más adecuados a edades tempranas?

Capítulo 11. Hacia una Educación Física sin acoso. Orientaciones para una asignatura inclusiva con la diversidad afectivo-sexual y de género

- ✓ ¿Sufre acoso escolar el alumnado por razones de diversidad sexual y de género?
- ✓ ¿Cómo influye la (cis)heteronormatividad que se produce en la asignatura de Educación Física sobre el acoso escolar?
- ✓ ¿Cómo prevenir el acoso LFGTBI+fóbico en el contexto educativo?

Prólogo

BENJAMÍN BALLESTEROS

Director técnico y portavoz de la Fundación ANAR

MARÍA JESÚS CAMPO

Directora del Centro de Estudios e Investigación ANAR

Hoy en día, la violencia entre iguales engloba dos realidades: el acoso escolar y el *cyberbullying* o ciberacoso escolar. En este último caso, la violencia hacia el niño, niña y adolescente se produce a través de Internet. Ambas son formas de maltrato contra las que todos/as los/as menores de edad tienen derecho a ser protegidos/as (European Union, 2016). El acoso escolar y el *cyberbullying* constituyen una vulneración de los derechos fundamentales de los niños y niñas que los sufren, constituyendo un atentado contra su dignidad y una clara vulneración de sus derechos fundamentales (art. 10.1. CE). Este tipo de violencia es tan relevante que está presente en el Código Penal, y puede constituir un delito, por ejemplo, de lesiones (art. 147), amenazas (art. 169), coacciones (art. 172), injurias (art. 205), calumnias (art. 208), etc.

El acoso escolar/ciberacoso es un problema social de gran envergadura que afecta y preocupa a un gran número de países a causa de los efectos que produce entre la población infantojuvenil. Este problema siempre ha estado presente, y se ha dado en todo tipo de centros educativos: públicos y privados, pero hoy se le identifica como un fenómeno social complejo y multicausal. Hay varios factores que contribuyen a su alta visibilidad actual como son: una mayor sensibilidad social, una mayor preocupación por las familias, una menor tolerancia social y una mayor difusión por los medios de comunicación, entre otros (Armas y Armas, 2005, citado por Gairín *et al.* (2013: p. 24). Como recogen Enríquez y Garzón, (2015: p. 222), citando a Avilés y Mon-

jas (2005), «el acoso escolar es un indicador de la falta de salud mental de la sociedad en la que está inserta la escuela y que esta no hace ni más ni menos, que reflejar los valores que imperan en aquella».

El psicólogo sueco-noruego Dan Olweus (1983), uno de los pioneros en el estudio del acoso escolar, lo define como: «Conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno contra otro, al que elige víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a la víctima en una posición de la que difícilmente puede salir por sus propios medios» (Olweus, 2004).

En España, Fundación ANAR desde 2006 ha sido una de las organizaciones pioneras en tratar este fenómeno, llevando a cabo estudios de investigación (en colaboración con Mutua Madrileña), llevando a cabo talleres de formación, guías para el alumnado, profesorado, familias, etc. Todo ello ha contribuido a un mayor conocimiento de este problema social y a una mayor sensibilización por parte del alumnado, las familias, los centros educativos y la sociedad en general.

El acoso escolar puede identificarse a través de tres características: intención de hacer daño, continuidad en el tiempo y desequilibrio de poder. Cuando se habla de acoso se hace referencia a cualquier forma de violencia o agresión específica que no sucede de manera impulsiva en un momento puntual de enfado o pelea, sino que responde a un comportamiento intencionado, premeditado y repetido en el que existe un desequilibrio de fuerza o de poder.

Algunas de estas manifestaciones de acoso se ejercen con frecuencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación, en mensajes de teléfono móvil, en redes sociales y videojuegos. Actualmente, los alumnos/as de los centros educativos son «nativos digitales» que han nacido en una sociedad en la que las tecnologías están presentes en todos los ámbitos de su vida. Según el INE (2023), entre los/as NNA de entre 10 y 15 años, el 93,1 % usa ordenador, el 94,7 % navega por Internet y un 70,6 % usa teléfono móvil. El desarrollo de las tecnologías ha incidido en la extensión del acoso escolar más allá de los muros físicos y temporales de los centros escolares, penetrando en sus casas, por medio de los dispositivos electrónicos. Esta prolongación del acoso escolar, denominada *cyberbullying*, «supone una frecuencia inin-

terrumpida y constante de este tipo de violencia»*. Según se recoge en el último estudio de la Fundación ANAR y Mutua Madrileña (2023), las plataformas más utilizadas para ejercer el *cyberbullying* son WhatsApp (70,2 %), Instagram (49,6 %) y TikTok (38,5 %), destacando en educación primaria la red de TikTok (44,4 %), Juegos en línea (36,7 %) y Twitch (15,1 %).

El acoso escolar es un fenómeno generalizado presente en todos los países. Según la Organización Mundial de la Salud (2022) alrededor de uno de cada diez niños/as (11 %) sufren acoso escolar y según el Informe Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes PISA 2022, la incidencia de este tipo de violencia escolar en España es del 6,5 %, situándose por debajo de la media del resto de países de la OCDE (8,3 %). En el último estudio presentado por Fundación ANAR y Mutua Madrileña (2023), uno de cada diez alumnos/as (11,8 %) percibe que hay alguien en su clase que sufre acoso escolar y el 7,4 % que es víctima de *cyberbullying*. Solo en el año 2023, la Fundación ANAR atendió 5.755 casos por situaciones de acoso escolar y *cyberbullying* en España (Fundación ANAR, 2024).

Este problema social puede adoptar distintas formas, desde la agresión física a la exclusión social, pasando por el acoso verbal, el psicológico, el sexual, el en línea. Además, las víctimas no lo suelen ser solo de una forma de acoso, sino que suelen combinarse varios tipos. En el último Informe del Teléfono/Chat 2023 de la Fundación ANAR, la incidencia de los distintos tipos de acoso se distribuye de la siguiente manera: acoso psicológico (84,5 %), acoso verbal (78,5 %), acoso físico (63,8 %) acoso social (62,3 %), *cyberbullying* (24,5 %) y violencia sexual (8,8 %).

El acoso escolar, de naturaleza colectiva, es un problema de interacción y convivencia grupal en el que intervienen todos los alumnos/as, ya sea como espectadores, víctimas o agresores/as (Sanmartín, 2006: p. 23). Cada uno de ellos tiene un papel muy importante a la hora de evitar o frenar el acoso escolar. Las causas de este fenómeno son múltiples y complejas. Los factores que lo provocan suelen ser personales, familiares y escolares, al igual que los medios de comunicación (Enríquez y Garzón, 2015; p. 223).

* Spanish Revolution (2023). ¿Se puede prevenir el acoso escolar? Indicadores para la detección precoz. <https://spanishrevolution.net/se-puede-prevenir-el-acoso-escolar-indicadores-para-la-deteccion-precoz/>

Según datos del último estudio sobre acoso escolar presentado por Fundación ANAR y Mutua Madrileña (2023), las razones más frecuentes de acoso en España son el aspecto físico (64,6 %), así como las cosas que hace o dice (56 %). Otros grupos de estudiantes presentan también riesgo de acoso, como aquellos/as de otras culturas, raza o religión (27,1 %), los que no se ajustan a las normas de género (19,4 %) y quienes tienen algún tipo de discapacidad (18,5 %).

Este tipo de violencia escolar puede tener consecuencias perjudiciales y duraderas para los niños, niñas y adolescentes. Además de efectos físicos, el acoso puede ocasionar problemas emocionales y de salud mental, como baja autoestima, depresión o ansiedad, incluso conductas autolesivas (autolesiones y conducta suicida) que pueden empeorar el rendimiento en la escuela en la víctima. Pero también puede tener consecuencias en el menor de edad que acosa, ya que puede ser motivo de futuras conductas antisociales, delictivas, violencia doméstica o de género, y en los compañeros/as observadores/as, que les puede conducir a adoptar una actitud pasiva de complacencia y tolerancia frente a las injusticias. Además, las consecuencias negativas no se limitan a los protagonistas del acoso, ya que se extiende a las familias, al centro y tiene consecuencias para la sociedad en el futuro. Una forma en la que perjudica a los centros educativos es a través del deterioro del clima escolar, que tiene impacto sobre la calidad educativa, el bienestar del alumnado y la satisfacción de las familias (López de Turiso, 2023).

Es responsabilidad de todos/as terminar con esta manifestación de la violencia contra la infancia y adolescencia. Ante este problema social es necesario implementar medidas de prevención, detección e intervención y en estas acciones se deben encontrar implicados todos los actores: alumnado, profesorado, familias, pero también la sociedad en general. En este sentido, es esencial el papel del Teléfono/Chat ANAR como herramienta de prevención y detección de casos de menores de edad víctimas de acoso escolar y *cyberbullying*.

Resulta esencial identificar las causas para poder eliminarlas y prevenir el acoso escolar, establecer recursos que permitan detectar su existencia a fin de poder actuar, contar con protocolos de actuación para saber cómo actuar cuando este se ha producido y actuar con prontitud para evitar los daños en la víctima. Es

fundamental aprender a identificar a las posibles víctimas y a sus agresores/as, desde los centros educativos y las familias, con el fin de poder detectar fácilmente los casos de acoso y prevenir las consecuencias antes de que se agraven (Muñoz, 2009). Las actividades de sensibilización y prevención, comunicación directa con el alumnado, educación en valores y protocolos de actuación son, para el profesorado, intervenciones eficaces para tratar el acoso escolar (Fundación ANAR, 2023).

El papel relevante de las familias es educar a sus hijos e hijas en valores como el respeto, la paz, la tolerancia, la solidaridad, la ayuda mutua, la empatía, la resolución pacífica de los conflictos, etc. Valores todos ellos que contribuyen a brindar un trato correcto hacia quienes les rodean. Las familias pueden desempeñar un papel clave en la prevención, detección e intervención contra el acoso escolar. En este sentido, el estudio de Gairín *et al.* (2013) evidencia que detrás de los agresores normalmente hay padres y madres que no han puesto límites, que no han enseñado a sus hijos a respetar las normas y que tienen un escaso control y supervisión sobre su vida. El problema se agrava, advierten, cuando al bajo interés por la educación de los hijos se añade el no reconocer el problema, dificultando el desarrollo de medidas a tiempo.

Ningún niño o niña puede desarrollarse adecuadamente en un entorno donde se toleran las agresiones. Los centros escolares han de ser lugares seguros donde los/as menores de edad puedan ejercer el derecho a la educación y el libre desarrollo de su personalidad. Espacios donde puedan aprender, hacer amigos/as y sentirse seguros. Promover la convivencia pacífica en ellos es asunto de toda la comunidad educativa y su contexto. Su papel es esencial para el logro de un clima escolar que fomente actitudes colaborativas y de crecimiento académico y humano. Los centros educativos han de abordar decididamente la promoción de la convivencia pacífica y la detección e intervención rápida, congruente, educativa y efectiva en situaciones de acoso escolar (Luengo, 2017).

Para finalizar, hay que seguir reiterando que luchar contra el acoso escolar ha de ser una constante en nuestra sociedad. Los centros educativos han de ser espacios seguros para todo el alumnado y han de trabajar de manera preventiva para abolir este tipo de violencia. En este sentido, desde estos centros debe trabajarse la convivencia positiva, como base para el desarrollo integral del alumnado. Es importante poder desarrollar programas de pre-

vencción/disminución del acoso escolar/*cyberbullying* en los centros educativos. En el presente libro se muestran algunos de estos programas, aportando evidencias científicas derivadas de su implementación. Solo acometiendo correctamente el problema del acoso escolar, construiremos una sociedad mejor para todos/as.

Referencias bibliográficas

- Armas, M., y Armas, B. (2005). Violencia escolar. *Revista Española de Investigación Educativa*, 13(50).
- Enríquez, M., y Garzón, F. (2015). El acoso escolar. *Saber, Ciencia y Libertad*, 10(1), 219-233.
- European Union (2016). *Cyberbullying among young people*. Directorate-General for Internal Policies, European Parliament. [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/571367/IPOL_STU\(2016\)571367_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/571367/IPOL_STU(2016)571367_EN.pdf)
- Fundación ANAR y Mutua Madrileña. (2023). La opinión de los/as estudiantes. V Informe de Prevención del Acoso Escolar en Centros Educativos.
- Fundación ANAR. (2024). *Informe Teléfono/Chat 2023*. <https://www.anar.org/informe/informe-anual-telefono-chat-anar-2023/>
- Gairín Sallán, J., Armengol, C., García, S., y Blanca, P. (2013). El «bullying» escolar: Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. *Educación XX1*, 16(1), 19-38. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.715>
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2023). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares*. https://www.ine.es/prensa/tich_2023.pdf
- Luengo, J. A. (2017). Repensar la convivencia en los centros educativos: Hoy más necesario que nunca. *Revista de Innovación Educativa EDUFORICS, Observatorio de la Escuela en Iberoamérica*. Fundación SM. <https://oes.fundacion-sm.org/eduforics/reimaginar-juntos-los-futuros/escuelas-que-cuidan/repensar-la-convivencia-los-centros-educativos-hoy-mas-necesario-nunca/>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2023). PISA 2022: Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español.
- Muñoz, J. M. (2009). Prevención del acoso escolar (bullying). *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, (21).

- Olweus, D. (2004). Conductas de acoso y amenaza entre escolares (2^a ed.). Morata.
- Sanmartín, J. (2006). Conceptos y tipos de violencia escolar. En A. Serrano (Coord.), *Acoso y violencia en la escuela: Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp. 21-32). Ariel.
- World Health Organization. (2022). A focus on adolescent peer violence and bullying in Europe, central Asia and Canada. Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey (Vol. 2).

Introducción y conceptualización

Acoso y ciberacoso: un marco teórico para una reflexión sobre un luctuoso fenómeno

MAITE GARAIGORDOBIL¹

¹Facultad de Psicología, Universidad del País Vasco (España)

1. Definición, roles y prevalencia

El acoso es una forma específica de violencia escolar, donde uno o varios agresores intencionalmente causan dolor, acosan y someten reiteradamente a otro compañero. Cuando hablamos de acoso presencial o cara-a-cara, hacemos referencia a:

- ▶ La existencia de una víctima indefensa, acosada por uno o varios agresores/as.
- ▶ Realización de diversos tipos de conductas agresivas cara-a-cara hacia la víctima, conductas agresivas físicas contra el cuerpo de la víctima o sus propiedades (le golpean, empujan, rompen, esconden o roban sus objetos...), conductas agresivas verbales (le ponen mote, insultan, le dicen frases desagradables sobre su persona...), conductas de exclusión social (no le dejan participar, le excluyen, cuentan mentiras o falsos rumores sobre la víctima para que sea rechazada por otros...), conductas agresivas psicológicas (dirigidas a minar la autoestima, a crearle inseguridad y miedo, le amenazan, chantajejan, se ríen de la víctima, la humillan...).
- ▶ Violencia mantenida física y mental.
- ▶ Intencionalidad de hacer daño por parte de los agresores, crueldad de hacer sufrir a la víctima.
- ▶ Suele haber una desigualdad de poder entre la víctima y los/las agresores/as (desigualdad física, verbal o psicológica).

- ▶ Conductas agresivas que se repiten con frecuencia (no es una agresión puntual), existe una relación de dominio-sumisión del agresor/a o agresores/as hacia la víctima que se mantiene en el tiempo.
- ▶ La agresión no solo genera dolor en el momento que se produce, ya que la víctima siente dolor y angustia de forma sostenida por las expectativas que tiene de futuros ataques, agresiones o humillaciones que anticipa sufrirá.

En los últimos años, ha surgido una nueva forma de acoso, el ciberacoso, que consiste en utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), principalmente el móvil e Internet, para ejercer el acoso. ¿Qué tipo de conductas realizan los ciberagresores? En el ciberacoso se realizan diversidad de conductas, utilizando el móvil, el correo electrónico, sitios web, redes sociales..., por ejemplo:

- 1) Envían mensajes a través del móvil o del correo electrónico insultantes, desvalorizantes, amenazantes, intimidatorios...
- 2) Hacen llamadas de teléfono anónimas para atemorizar a la víctima; o llamadas para amenazarle, intimidarle, insultarle, desvalorizarle...
- 3) Manipulan fotografías para ridiculizar o crear una imagen falsa de esa persona que distribuyen por móvil o internet.
- 4) Excluyen, aíslan a la persona de las redes sociales (Facebook, WhatsApp, X, Twitter, Instagram, Twitch, Snapchat, YouTube, TikTok...).
- 5) Roban la contraseña y suplantan la identidad de la víctima para realizar conductas que tengan efectos negativos para la misma.
- 6) Crean y difunden mentiras sobre la víctima para perjudicarla.
- 7) Difunden información secreta o embarazosa de la víctima.
- 8) Denigran o hablan mal de la persona en una web, en el blog personal, en una red social...
- 9) Dan una paliza o colocan a la víctima en una situación humillante, lo graban con el móvil y difunden el vídeo vía móvil o lo suben a YouTube (*happy slapping*)... (Garaigordobil, 2020; 2022).

El ciberacoso es una violencia invasiva que hostiga incesantemente a la víctima, en todos los lugares y durante todo el tiempo.

A diferencia del acoso presencial, en el ciberacoso no hay ningún lugar de refugio para la víctima que sigue recibiendo SMS, e-mails... en casa, en la escuela, en el parque... Además, si bien para definir el acoso presencial se requiere la alta frecuencia de la conducta agresiva hacia la víctima, sin embargo, en el ciberacoso, a veces una única conducta (por ejemplo, *happy slapping*), puede generar un gran impacto, un gran daño en la víctima, más allá de la repetición persistente de la conducta, ya que ese video puede ser visionado y reenviado en multitud de ocasiones durante mucho tiempo. No obstante, con independencia de las diferencias o semejanzas existentes entre el acoso presencial y el ciberacoso, de manera recurrente, los diversos estudios han hallado correlaciones entre la violencia tradicional y la violencia a través de las TIC. Muy frecuentemente, aquellos que son víctimas también son cibervíctimas y los que son agresores también son ciberagresores, aunque no todos los ciberagresores son agresores cara a cara.

El acoso y el ciberacoso son un problema relevante que tenemos en todos los centros educativos del mundo.

En una situación de acoso y ciberacoso se pueden diferenciar 3 roles: una víctima, uno o varios agresores, y diversos espectadores u observadores cuyo silencio o pasividad hacen posible que la situación se perpetúe en el tiempo. Muchas veces callan por falta de empatía con la víctima y otras por miedo a que el agresor se vuelva contra ellos. Y este silencio es algo muy doloroso para las víctimas, ya que, como dijo Gandhi: «Lo más atroz de las cosas malas es el silencio de la gente buena». Si consiguiéramos movilizar a los observadores para empatizar y tomar partido por la víctima, bien a través de la ayuda directa o mediante la denuncia de lo que observan a los adultos, en gran medida se resolverían estas situaciones de violencia escolar.

El acoso y el ciberacoso son un problema con alta prevalencia que tenemos en todos los centros educativos del mundo. La revisión realizada de más de 300 estudios muestra un porcentaje de victimización severa que oscila entre 5 % y 10 %, y de victimización ocasional de aproximadamente 40 % (Garaigordobil, 2023). No obstante, el reciente estudio de la ONG *Internacional Bullying Sin Fronteras* (2023) concluye que 7 de cada 10 niños/adolescentes/

jóvenes sufren diariamente alguna conducta de acoso o ciberacoso en el mundo, que España ocupa el tercer lugar del mundo con más casos de *bullying*, después de México y Estados Unidos, y encabeza la lista europea de casos.

En relación con la prevalencia, también existen diferencias en función del género. En el acoso cara-a-cara hay más víctimas y agresores varones, aunque los chicos realizan más agresión física y las chicas más formas indirectas de agresión: murmuración, difamación... En el ciberacoso, las diferencias de género disminuyen, aunque hay una mayor tendencia de las chicas a ser cibervíctimas y de los chicos a ser ciberagresores. También se han encontrado diferencias en función de la edad. En el acoso en general, los estudios muestran que las conductas agresivas físicas y verbales disminuyen con la edad (10-18 años), sin embargo, las conductas agresivas de exclusión social y el acoso psicológico siguen estando presentes en la adolescencia tardía y en la juventud. En el ciberacoso, que ya se observa en el último ciclo de Educación Primaria, se evidencia un aumento en Educación Secundaria. Mientras que el porcentaje de estudiantes que sufren acoso cara-a-cara se mantiene relativamente estable, el ciberacoso aumenta exponencialmente, lo que es fácilmente explicable por la expansión del uso de las TIC cada vez desde edades más tempranas (Garaigordobil, 2020; 2023).

2. Factores de vulnerabilidad, consecuencias y mitos

Cuando se pregunta a los agresores por qué realizan estos comportamientos, dan diversidad de respuestas: respuestas racistas (es de otra raza), respuestas relacionadas con la orientación/identidad sexual (es homosexual, lesbiana, o no se encuadra dentro de los patrones sexuales «normativos»), y otras respuestas variadas (porque el grupo lo ha decidido, por diversión, para evitar ser víctima, porque son débiles, para ser amigo del líder...). En general, acosan a aquellos que son diferentes, diferentes por su aspecto físico, por su orientación/identidad sexual, sus ideas políticas, sus capacidades o aptitudes —discapacidad o altas capacidades—, su baja socialización o baja capacidad de defenderse cuando es agredido... Incluso en ocasiones dicen «le pego porque es un pringado, porque se lo merece», haciendo así una atribución externa de

su propia conducta agresiva. En principio, podemos afirmar que cualquiera puede convertirse en víctima en un momento determinado. No hay un perfil específico de víctima, aunque ser diferente por cualquier rasgo, ya sea físico o de personalidad, puede convertir a un estudiante en objetivo de los acosadores.

En contraposición, se ha encontrado que el apoyo familiar, de los compañeros y la inteligencia emocional son factores protectores de ser victimizado (Sorrenti *et al.*, 2024). Y en la misma dirección se ha encontrado que la competencia emocional intrapersonal y la competencia social interpersonal median la correlación entre la victimización por acoso y el desarrollo de conductas problemáticas por efecto de esta (Jiang, y Shi, 2024).

Revisiones sistemáticas y estudios recientes de las consecuencias del acoso y ciberacoso evidencian los graves efectos que tiene para todos los implicados. Si bien los efectos más graves los sufren las víctimas, también los agresores tienen mayor riesgo de padecer desajustes psicosociales y trastornos psicopatológicos en la adolescencia y en la vida adulta, comparados con aquellos estudiantes no implicados en situaciones de acoso escolar.

La victimización a través del *bullying/cyberbullying* se ha convertido en un importante problema de salud mental. Llevada al extremo puede incitar al suicidio, pero incluso cuando no tenga estos fatales efectos, muy frecuentemente tiene graves consecuencias, ya que las víctimas desarrollan muchos problemas. Académicamente, algunas víctimas, estudiantes con adecuada capacidad intelectual, tienen problemas en el rendimiento académico, incluso llegan a fracasar escolarmente. Emocionalmente, las víctimas se sienten inseguras, solas, infelices; disminuyen su autoestima; sienten culpa, vergüenza, miedo, y también ira, frustración, irritabilidad y agresividad. Psicosocialmente, las víctimas frecuentemente se encierran en sí mismas y se aíslan socialmente. Además, las víctimas suelen desarrollar problemas de salud mental, diversos síntomas psicopatológicos, numerosos problemas internalizantes y externalizantes, por ejemplo: problemas psicosomáticos, estrés postraumático, trastornos del sueño, hiperactividad, trastornos de conducta alimentaria, problemas de conducta, consumo de alcohol y de sustancias, intensa ansiedad, incluso algunas víctimas experimentan ataques de pánico y desarrollan fobias, y síntomas depresivos, que oscilan entre depresión moderada y grave, en muchos casos tienen ideación suicida y cada año algunos, lamen-

tablemente, consuman el suicidio, de hecho, el acoso es uno de los principales motivos del suicidio infantojuvenil (Garaigordobil, 2020; 2022; 2023).

Pese a las graves consecuencias y a las elevadas cifras de prevalencia, sobre el acoso circulan muchos mitos o creencias irracionales falsos que:

- ▶ Minimizan la importancia de estas luctuosas situaciones (son bromas, cosas de niños, juegos de niños; no es para tanto, solo son bromas y burlas; ahora se ha puesto de moda, se está exagerando el problema...).
- ▶ Resaltan aspectos positivos de estas situaciones, es decir, la utilidad del acoso (ser acosado imprime carácter; forman parte del proceso de crecimiento; soportar el acoso curte, fortalece el carácter...).
- ▶ Incluyen prejuicios o falsas imágenes sobre las víctimas y los agresores (las víctimas se lo han buscado, son débiles, llorones, problemáticos, algunos se merecen que los acosen...; el agresor es solo un niño, no es responsable de lo que hace, si le ignora dejará de hacerlo, no necesita ayuda, es cosa de varones...).
- ▶ Sugieren la imposibilidad de su erradicación (ha sucedido desde siempre, no puede cambiarse, es parte de la naturaleza humana, las políticas *antibullying* no funcionan...). Todos estos mitos o creencias son falsos y conducen habitualmente a conductas de pasividad frente a este grave problema.

3. Estrategias para identificar a víctimas y agresores

¿Qué estrategias podemos utilizar para identificar quienes están sufriendo conductas agresivas y quienes están ejerciendo estas conductas a otros? Para identificar a víctimas y agresores se pueden utilizar tres estrategias: la observación de la conducta, la información de los iguales, y los autoinformes (Garaigordobil, 2020; 2022).

Es importante que los centros educativos pongan en marcha medidas sistemáticas de detección y evaluación.

3.1. La observación de la conducta

Tanto en el centro escolar como en la familia se pueden observar muchas conductas en las víctimas que pueden ser indicios de estar sufriendo victimización, por ejemplo:

- ▶ *Señales de agresión física en su cuerpo* (con frecuencia presentan señales de agresión física, lesiones externas o marcas corporales reiteradas...).
- ▶ *Pérdida o deterioro de sus pertenencias* (la ropa rota o estropeada, estuche nuevo de pinturas...).
- ▶ *Conductas de sumisión frente al chantaje de los agresores* (pide dinero a los padres sin querer decir para qué lo necesita, sustrae dinero o coge cosas de casa para saldar «deudas» que no existen, originadas por alguna amenaza o chantaje, se queda sin bocado, hace las tareas o deberes de otros...).
- ▶ *Conductas de miedo, huida y evitación* (falta a clase, escoge rutas ilógicas para ir y venir de la escuela, evita hablar del colegio, oculta el problema, no informa a los adultos de lo que le está sucediendo, en los recreos se coloca cerca de los adultos, o en espacios protegidos y controlables visualmente...).
- ▶ *Problemas en el rendimiento académico* (muestran altibajos o descensos significativos en su rendimiento académico).
- ▶ *Dificultades en las relaciones sociales* (no quieren salir de casa, no tienen amigos, son objeto de burlas, bromas desagradables).
- ▶ *Abandona repentinamente actividades de ocio* (actividades hasta ese momento preferidas y cuando se le pregunta no explica los motivos).
- ▶ *Conductas depresivas* (muestran tristeza, apatía, indiferencia, pesimismo, poca comunicación, lloran con facilidad, están deprimidas, en casos graves expresan ideación de suicidio, pueden llegar a realizar alguna tentativa o incluso consumarlo).
- ▶ *Conductas ansiosas* (manifiestan nerviosismo, ansiedad, angustia, estrés, tienen insomnio, pesadillas... pueden llegar a sufrir ataques de pánico).
- ▶ *Inestabilidad emocional* (tienen humor inestable, alternan momentos de tristeza-apatía-indiferencia con irritabilidad-agresividad, o de relajación y tensión).
- ▶ *Síntomas psicósomáticos* (con frecuencia tienen enfermedades -dolores de cabeza, de estómago, vómitos, malestar generali-

zados, mareos, diarreas...-, muestran problemas alimenticios –pérdida de apetito, trastornos...-, otros problemas como tartamudez...).

- ▶ *Signos de alteración ante el ordenador o el móvil* (parece alterado después de estar en el ordenador, de ver un mensaje en el móvil, o de recibir una llamada extraña cuyo origen oculta...).
- ▶ *Cambios en el uso de dispositivos o de internet* (se oculta cuando se comunica por internet o por móvil...).

Las víctimas son más difíciles de identificar; sin embargo, los agresores suelen exhibir algunas conductas que permiten identificarlos con mayor facilidad. Los agresores muestran:

- ▶ *Conductas manifiestas de agresión* (conductas de agresión física con miembros de su familia y con los iguales –golpea, empuja...-; conductas de agresión verbal –insulta, burla, pone mote, calumnia...-; conductas de exclusión social –rechaza, excluye, no deja participar...-; conductas de agresión psicológica –resalta los defectos, humilla y ridiculiza para minar su autoestima...-).
- ▶ *Implicación reiterada en conflictos* (con frecuencia suelen estar involucrados en conflictos, en problemas de disciplina y convivencia).
- ▶ *Conductas autoritarias e impositivas* (ignoran los derechos de los demás, habitualmente tratan de imponer sus criterios).
- ▶ *Conductas impulsivas* (son impulsivos, tienen baja tolerancia a la frustración).
- ▶ *Problemas de rendimiento académico* (con frecuencia tienen bajo rendimiento académico o fracaso escolar).

Las conductas de los ciberagresores varían, hay algunos que tienen estas conductas transgresoras manifiestas que se han mencionado y se observan en los acosadores cara-a-cara, pero hay otros muchos que son estudiantes sin problemas personales ni familiares, pero que tras la impunidad del anonimato de las pantallas realizan estos comportamientos.

3.2. La información de los iguales

Para identificar a las víctimas y a los agresores, además de observar la conducta, en los centros educativos, se puede solicitar información a los iguales, ya que ellos siempre saben lo que está sucediendo. Por ejemplo, se puede aplicar un cuestionario sociométrico anónimo y pedirles que indiquen los nombres de las personas del grupo que son víctimas o cibervíctimas (sufren agresiones físicas, insultos, humillaciones, se les excluye, no se les deja participar, les acosan a través de las redes sociales, internet, el móvil...), y las personas que realizan estas conductas.

3.3. Los autoinformes

Otra opción para poder identificar a víctimas y agresores es la utilización de autoinformes. En los últimos años, se han desarrollado varios, a través de los cuales se solicita información a los y las estudiantes para que puedan informar de las conductas de acoso y ciberacoso que sufren y realizan, y con qué frecuencia. A modo de ejemplo de estos autoinformes, el screening del acoso entre iguales (Garaigordobil, 2013). Es un instrumento estandarizado con garantías psicométricas de fiabilidad y validez, que se configura con dos escalas que permiten explorar conductas de acoso presencial o cara-a-cara (conductas agresivas físicas, verbales, sociales, psicológicas), y conductas de acoso tecnológico (15 conductas de ciberacoso) (ver descripción en tabla 1), con el objetivo de identificar a víctimas-cibervíctimas, agresores-ciberagresores, y observadores-ciberobservadores.

Tabla 1. Descripción del Screening de acoso entre iguales.

Descripción
<i>Escala de acoso presencial o cara-a-cara:</i> La escala evalúa 4 tipos de acoso presencial o «cara a cara»: físico (golpear, pegar, empujar, romper o robar los objetos de la víctima), verbal (insultos, motes, calumnias, hablar mal de la víctima...), social (excluir, aislar, no dejarle participar en grupos y actividades) y psicológico (humillar, crear inseguridad y miedo...). Contiene 12 ítems, agrupados en torno al rol que se desempeña en la situación de agresión: víctima, agresor y observador. La respuesta a los ítems es triangular, es decir, desde los 3 roles, 4 ítems como víctima, como agresor y como observador, respectivamente. Por lo tanto, cada persona evaluada responderá si ha sufrido esas conductas como víctima, si las ha realizado como agresor y si las ha visto realizar a otros o ha sabido qué le ha sucedido a alguien conocido.

Escala de ciberacoso: La escala evalúa 15 conductas de ciberacoso. Contiene 45 ítems agrupados en torno al rol que se desempeña en la situación de agresión: cibervíctima, ciberagresor y ciberobservador. La respuesta a los ítems es triangular, es decir, adolescentes y jóvenes informan desde los 3 roles, como cibervíctima, como ciberagresor y como ciberobservador (15 ítems respectivamente). Por lo tanto, cada persona objeto de evaluación responderá si ha sufrido esas conductas como víctima, si las ha realizado como agresor y si las ha visto realizar a otros o ha sabido qué le ha sucedido a alguien conocido. Lo prioritario es la identificación de conductas, con independencia del medio con el que se llevan a cabo (internet, móvil...).

Algunos ítems de ejemplo de esta escala: ¿Te han enviado mensajes ofensivos e insultantes a través del móvil o a través de Internet? ¿Te han hecho llamadas ofensivas e insultantes a través del móvil o de Internet? ¿Te han agredido para grabarte y colgarlo en Internet? ¿Te han robado la contraseña, para impedir que puedas acceder a tu blog o a tu correo electrónico? ¿Te han trucado tus fotos o vídeos para difundirlas a través de redes sociales o YouTube, para humillarte o reírse de ti? ¿Te han acosado para intentar aislarte de tus contactos en las redes sociales? ¿Te han difamado a través de Internet diciendo cosas de ti que son mentira para desprestigiarlo o han difundido rumores sobre ti para hacerte daño?)

Información cualitativa: Además, este screening contiene preguntas abiertas que recogen información cualitativa complementaria cuando se ha informado haber sido víctima, agresor u observador de acoso o ciberacoso: 1) Cuando la persona es (o ha sido) víctima se le pregunta sobre las personas a las que ha informado de la situación, sobre las acciones emprendidas, los sentimientos experimentados y los efectos de la experiencia de victimización; 2) Cuando la persona evaluada ha realizado conductas como agresor se le pregunta desde cuando lo hace, con qué frecuencia, si realiza estas conductas en solitario o en grupo, las razones que subyacen a su comportamiento y los sentimientos que experimenta cuando acosa a otros, y 3) Cuando la persona evaluada informa haber observado situaciones de acoso o ciberacoso, se explora qué ha hecho cuando ha observado la situación, a quién se lo ha comunicado y los sentimientos que ha experimentado al observar o conocer situaciones de acoso/ciberacoso que les han sucedido a personas que conoce.

Esta prueba se puede administrar de forma individual y colectiva a adolescentes de 12 a 18 años (educación secundaria, bachiller), aunque también se ha utilizado en el último ciclo de educación primaria y con estudiantes de Formación Profesional. Este test permite obtener tanto en acoso presencial como en ciberacoso el nivel de victimización-cibervictimización, nivel de agresión-ciberagresión y nivel de observación-ciberobservación. La prueba permite identificar desde el punto de vista diagnóstico si el adolescente o joven no tiene problemas de acoso y ciberacoso, está en una situación de riesgo, o sus puntuaciones informan de una situación problemática, porque es víctima o agresor. Es un instrumento muy útil para ser utilizado en contextos educativos y clínicos. En ámbitos clínicos, la evaluación será individual; sin embargo, en contextos educativos se puede administrar colectivamente, en pequeños grupos. La recomendación general es aplicar

el test para identificar la gravedad del problema y, posteriormente, implementar las intervenciones que sean necesarias (programas de intervención escolar, orientaciones a los padres, intervención clínica...).

Lo importante, con independencia del medio que utilicemos para detectar y evaluar el acoso y ciberacoso, es sacar a la luz estos comportamientos que muchas veces se desarrollan en la sombra, ya que identificar estas situaciones, identificar a las víctimas y agresores es el primer paso para poder intervenir con la finalidad de erradicar estas conductas.

Además, el conocimiento que proporciona la evaluación sistemática del acoso incrementa la conciencia de los adultos del centro educativo y esto ayuda a planear la implementación de programas y conduce a un mayor compromiso y participación por parte del personal escolar en los esfuerzos de prevención de acoso en todas sus modalidades. La evaluación ayuda a tomar conciencia de la gravedad del problema y, además, permite evaluar el efecto de las intervenciones que se lleven a cabo con la finalidad de prevenir y eliminar el acoso/ciberacoso.

4. Estrategias de prevención e intervención en contextos educativos

¿Qué podemos hacer para prevenir que estos comportamientos se produzcan y para eliminarlos cuando ya han aparecido? ¿Qué se puede hacer desde los centros educativos? La escuela, además de la función de identificar-evaluar el acoso/ciberacoso, puede tener un papel muy importante en la prevención y eliminación de estas conductas, a través de la implementación de programas. En este contexto se pueden implementar tres tipos de intervenciones:

- 1) Programas para fomentar el desarrollo socioemocional;
- 2) Programas de prevención del acoso/ciberacoso y otros ciberfenómenos negativos, que contienen actividades que confrontan a los estudiantes con esos problemas, y
- 3) Cuando la situación de acoso/ciberacoso aparece, ya es una realidad, hay que activar el Protocolo *antibullying*.

4.1. Programas para fomentar el desarrollo socioemocional

Tal y como se ha señalado previamente, diversos estudios han evidenciado que las competencias socioemocionales son un factor protector del acoso/ciberacoso. Cuando hablamos de desarrollo socioemocional, nos referimos al desarrollo de diversas competencias sociales y emocionales.

Competencias sociales tales como:

- 1) La capacidad de comunicación (hábitos de escucha, comunicación bidireccional, capacidad de dialogar racionalmente, para tomar decisiones por consenso, para negociar...).
- 2) La conducta prosocial (conductas sociales positivas como dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar...).
- 3) La conducta asertiva (conductas que expresen sus pensamientos y sentimientos sin molestar o herir a otros).
- 4) La capacidad para resolver conflictos constructivamente (mediante diálogo y negociación, evitando el uso de estrategias agresivas o pasivas de resolución; que implica identificar y definir conflictos, reflexionar sobre sus causas, desarrollo y situación actual, plantear soluciones constructivas, pacifistas, basadas en el diálogo y la cooperación).
- 5) La capacidad para identificar estereotipos y prejuicios que provocan conductas de discriminación.
- 6) Las conductas basadas en valores ético-morales y de respeto por los derechos humanos (diálogo, tolerancia, libertad, solidaridad, igualdad, justicia, paz...).

Y competencias emocionales tales como:

- 1) La capacidad para identificar emociones positivas y negativas en uno mismo y en los demás.
- 2) La capacidad para comprender cognitivamente variadas emociones (causas y consecuencias).
- 3) La capacidad para expresar y regular emociones, expresar emociones a través de diálogo, la dramatización, la música y movimiento, el dibujo-pintura... y para regularlas adecuadamente (autocontrol de la ansiedad, tristeza, ira, estrés...).
- 4) La capacidad para activar emociones positivas en uno mismo y en los demás (felicidad, optimismo, autoestima...).

- 5) La capacidad de empatía, es decir, de ser capaz de hacerse cargo cognitiva y afectivamente de los estados emocionales de otros seres humanos, de reconocer y entender las emociones y sentimientos de los demás, de ponerse en el lugar de otra persona y responder a sus necesidades.

Para prevenir el acoso y ciberacoso es necesario fomentar el desarrollo de competencias sociales y emocionales en los estudiantes.

Para identificar los programas más significativos de intervención psicoeducativa para fomentar el desarrollo socioemocional, el desarrollo de habilidades sociales y emocionales se ha realizado una revisión en algunas de las editoriales más relevantes (Pirámide, CEPE, TEA...) que publican programas mayoritariamente validados dirigidos para desarrollar estas competencias socioemocionales con niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Los resultados de la revisión han permitido identificar 25 programas, publicados desde 2003 (ver tabla 2).

Tabla 2. Programas para fomentar el desarrollo socioemocional.

Denominación
JUEGO. Programas de juego cooperativo y creativo para grupos de 4-6, 6-8, 8-10, y 10-12 años (Garaigordobil, 2003ab, 2004, 2005, 2007; Garaigordobil, Berruero y Celume, 2022)
PEHIA. Programa de Enseñanza de Habilidades Interpersonales para Adolescentes (Inglés, 2003)
PDP. Programa de desarrollo personal (Herrera <i>et al.</i> , 2006)
BIENESTAR. El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia (López <i>et al.</i> , 2006)
PAHS. Cómo promover la convivencia. Programa de asertividad y habilidades sociales (Monjas, 2007)
PIECE. Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar (Vallés, 2007)
Programa de intervención con adolescentes (Garaigordobil, 2008)
Programa de educación de las emociones: la con-vivencia (Mestre <i>et al.</i> , 2012)
FORTIUS. Fortaleza psicológica y prevención de las dificultades emocionales (Méndez <i>et al.</i> , 2013)

Denominación
INTEMO. Programa de habilidades emocionales para jóvenes de 12 a 18 años (Ruiz <i>et al.</i> , 2013)
DULCINEA. La Educación Emocional en Educación Secundaria: Programa «Dulcinea» (Cejudo, 2015)
PROBIEN. Bienestar en Educación Primaria: mejorando la vida personal y las relaciones con los demás (Carpintero <i>et al.</i> , 2015)
EMO-ACCIÓN Educación Emocional para Educación Infantil (Cepa, 2015)
PREDEMA. Programa de educación emocional para adolescentes (Montoya <i>et al.</i> , 2016)
EMOCIONES Pensando las emociones con atención plena. Educación Primaria (Giménez-Dasí <i>et al.</i> , 2016)
INTEMO+ Programa para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes (Cabello <i>et al.</i> , 2016)
EMOCIONES. Programa Pensando las emociones con atención plena. Educación Infantil (Giménez-Dasí <i>et al.</i> , 2017)
SEA. Desarrollo de habilidades sociales, emocionales y de atención plena para jóvenes (Celma y Rodríguez, 2017)
APRENDER A CONVIVIR. Programa para la adquisición de habilidades sociales en educación infantil (Justicia, 2018)
SENTIA. Promoción de la autoestima en Educación Infantil (Páez <i>et al.</i> , 2020)
PRP. Programa de Relaciones Positivas. Promoción de competencias socioemocionales (Monjas, 2021)
HASO. Habilidades sociales para prevenir el acoso (Caballo y Carrillo, 2022)

4.2. Programas de prevención del acoso/ciberacoso y de otros ciberfenómenos

Partiendo de revisiones previas (Garaigordobil, 2020), se ha realizado una revisión de los programas *antibullying*, que incluyen programas que confrontan a los estudiantes con el acoso, el ciberacoso y otros ciberfenómenos negativos. Producto de esta revisión se ha elaborado la tabla 3, que incluye 15 programas para niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

En relación con los programas preventivos *antibullying* cabe destacar que los programas eficaces son programas escolares multicomponentes que contienen elementos de estrategias universales y específicas (intervenciones con el grupo-aula, tratamiento a

víctimas y agresores, implicación de las familias...). Para que las intervenciones sean eficaces debe haber una conexión fuerte entre las actividades en la escuela, la participación de las familias e intervenciones terapéuticas con las víctimas y agresores.

Tabla 3. Programas *antibullying* de prevención e intervención.

Denominación
OBPP-First Olweus Bullying Prevention 'Bergen 1' & New Bergen Project against Bullying; 'Bergen 2' (Olweus, 1991, 2004, 2007; Olweus <i>et al.</i> , 2007; Olweus y Limbert, 2007)
Schoolwide Program (Orpinas <i>et al.</i> , 2003)
SAVE-Sevilla Anti-Violencia Escolar (Ortega, 1997)
Programa de Sensibilización contra el maltrato entre iguales (Monjas y Avilés, 2006)
El juego sobre el acoso escolar (Berg, 2007)
Programa CIP: Concienciar, Informar y Prevenir (Cerezo <i>et al.</i> , 2011)
El programa antiacoso escolar KiVA 1 y 2 (Salmivalli <i>et al.</i> , 2011)
Programa ConRed, «Conocer, construir, convivir en Internet y las redes sociales» (del Rey <i>et al.</i> , 2012)
Cyberprogram 2.0. Programa de intervención para prevenir y reducir el <i>cyberbullying</i> (Garai-gordobil y Martínez-Valderrey, 2014, 2016, 2018)
El programa del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid (Luengo, 2011, 2014)
El Proyecto <i>antibullying</i> (Avilés, 2015)
El acoso escolar. Guía de intervención psicoeducativa (Educación Primaria) (Calvo y Vallés, 2016, Vallés, 2016, 2018)
Prev@cib Programa de intervención para la prevención del <i>cyberbullying</i> (Ortega-Barón, 2018)
Programa de intervención psicoeducativa para la prevención del <i>cyberbullying</i> (Ojeda y Del Rey, 2021)
Safety.net Programa de prevención de múltiples riesgos en Internet (Ortega-Baron <i>et al.</i> , 2021, 2024)

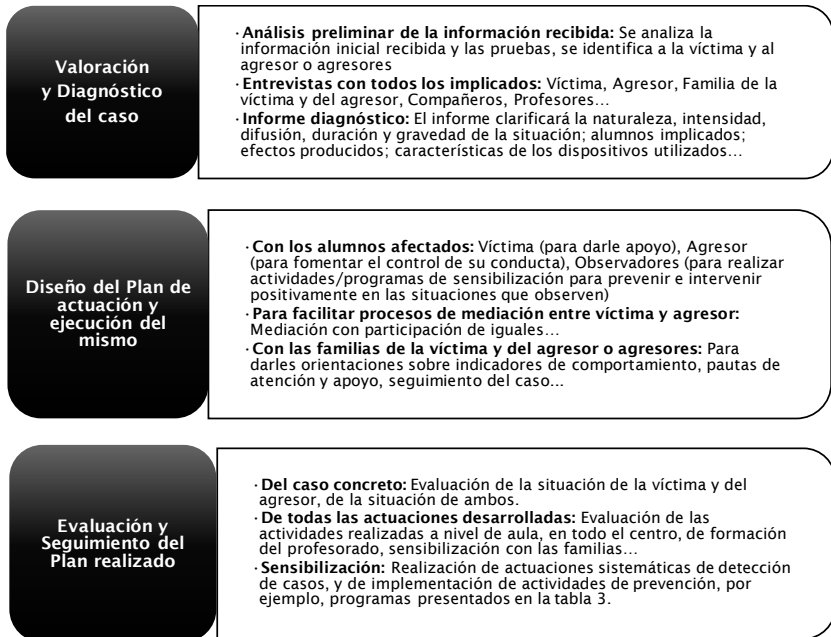
4.3. El protocolo *antibullying*

Hasta aquí se ha comentado que hay programas que se pueden aplicar de forma sistemática y que pueden tener un papel relevante en la prevención de la violencia en general y del acoso/

ciberacoso en particular, pero cuando pese a ello se detectan situaciones de acoso, en los centros educativos deben ponerse en marcha protocolos de intervención frente al acoso/ciberacoso que se han sistematizado en todas las Comunidades Autónomas. Aunque hay matices diferenciales entre unos y otros, después de revisar los protocolos de varias comunidades se pueden señalar las siguientes fases de actuación cuando se detecta una situación de acoso (ver figura 1).

Además de evaluar, es importante que los centros educativos lleven a cabo estrategias de prevención e intervención: programas y protocolo *antibullying*.

Figura 1. Fases del protocolo de intervención frente a situaciones de acoso/ciberacoso.



5. Pautas de conducta de los adultos con las víctimas, agresores y observadores

Los profesores y profesoras son figuras muy relevantes para la prevención e intervención de situaciones de acoso/ciberacoso. Por ello se sugieren algunas pautas de conducta para prevenir estas situaciones, así como para intervenir cuando estas se producen (ver tabla 4) (Garaigordobil 2020).

Tabla 4. Pautas de conducta del profesorado con las víctimas, los agresores y los observadores.

Pautas de conducta	
Con la víctima	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Dar protección y seguridad: protegerle y hacerle sentirse segura, darle confianza y que vea interés y esfuerzo por acabar con la situación de acoso y con su sufrimiento. En situaciones de acoso presencial, se pueden organizar grupos o individuos solidarios con la víctima para que le acompañen, principalmente en los momentos de mayor riesgo. ▶ Fomentar el desarrollo de sus habilidades sociales: habilidades para defenderse, para resolver conflictos de forma constructiva, asertividad, conductas prosociales... ▶ Fortalecer su autoestima: ayudarle a sentirse querido y valioso, digno de consideración... ▶ Recomendar terapia individual: en determinadas circunstancias facilitar que reciba ayuda terapéutica individual si se evidencian problemas emocionales graves o ideación suicida.
Con el agresor	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Identificarle claramente las conductas inaceptables: definir con claridad los comportamientos negativos que no se toleran. ▶ Analizar las consecuencias de su conducta: ayudarle a comprender que su comportamiento daña a la víctima y le acarrearán problemas a él mismo. Estimular que comprenda y experimente el impacto que su comportamiento tiene sobre los demás. ▶ Promover el cese de su conducta y que repare el daño: dejar de acosar y pedir perdón. Promover que el agresor se responsabilice de sus acciones, que pida perdón a las víctimas, y repare el daño (pedir perdón en la red social en la que se ha comportado inadecuadamente, eliminar contenidos negativos que han sido subidos a webs...). ▶ Estimular la empatía: fomentar el desarrollo de su capacidad de empatía, que comprenda cómo se siente su víctima, que se haga cargo de los estados emocionales de otras personas, afectiva y cognitivamente. Llevar a cabo actividades que promuevan habilidades de toma de perspectiva, la empatía y el desarrollo moral. ▶ Evaluar los problemas del agresor: valorar los problemas emocionales y de conducta del agresor e intentar consecuencias no hostiles que le ayuden a modificar su comportamiento. ▶ Recomendar terapia individual: en determinadas circunstancias, facilitar que reciba ayuda terapéutica individual para el control de la impulsividad y la conducta agresiva y el abordaje de otros problemas que el agresor pueda tener.

Pautas de conducta

Con los observadores y la clase

- ▶ Detectar y evaluar el *bullying/cyberbullying*: administrar autoinformes y cuestionarios sociométricos para obtener información de la situación, indicios, roles...
- ▶ Tolerancia 0 contra el acoso: transmitirles que el centro no tolera las conductas violentas, «tolerancia cero» con la intimidación y el acoso en todas sus modalidades.
- ▶ Enseñarles estrategias de afrontamiento para ayudar a la víctima: mostrar los recursos de que disponen los estudiantes en el propio centro y fuera para defenderse, pedir ayuda o denunciar las agresiones. En caso de que no existan, hay que crearlos y difundirlos, tales como el buzón de sugerencias y denuncias, un apartado específico en la página web del centro sobre la violencia escolar con correo electrónico, un número de teléfono de ayuda...
- ▶ Aclarar la diferencia entre «ser un chivato» y «ser un compañero solidario» con la víctima. Desmontar la idea de que hablar de las conductas de *bullying/cyberbullying* entre compañeros es delatar, denunciar, convertirse en «chivato». Hacer que sean conscientes de que debe importarles todo cuanto les rodea, especialmente lo que se refiere a las personas. Desarrollar en los estudiantes un sentido crítico y de denuncia de estas situaciones cuando las observan. Es importante educarles en la importancia de hablar, de prestar asistencia a la víctima y denunciar a los agresores.
- ▶ Analizar las consecuencias de la violencia: efectuar actividades que les permitan analizar las consecuencias de la violencia entre iguales, para todo el grupo, para todos los implicados, para las víctimas, los agresores y los observadores.
- ▶ Fomentar competencias sociales y emocionales: llevar a cabo actividades para fomentar la empatía, la asertividad, la solidaridad, las habilidades sociales como saber pedir ayuda..., creando un buen ambiente de aula, que promueva el rechazo a las conductas agresivas.
- ▶ Estimular la conducta prosocial: potenciar el compañerismo y la solidaridad, desarrollando habilidades prosociales, por ejemplo, a través de juegos y trabajos cooperativos.

Con los padres

- ▶ Implicación de los padres: solicitar la colaboración de los padres afectados, mantener reuniones, que vean el interés del centro por solucionar el problema y que se sientan respaldados. Escucharlos y no discutir con ellos. Cabe señalarles que el objetivo de la escuela es establecer un entorno seguro y de protección.
- ▶ Aportar apoyo emocional: fomentar que los padres puedan expresar sus sentimientos, ya que con ello se crea un ambiente de confianza, que ayuda a mantener una relación fluida, y a afrontar tanto la situación del hijo como víctima o como agresor/a.
- ▶ Dar orientación y consejo: ofrecerles ayuda, orientarles, aconsejarles... para afrontar positivamente la situación del hijo. Facilitar que todas las partes puedan trabajar juntas para encontrar soluciones.
- ▶ Clarificar las consecuencias del acoso: informarles de las consecuencias graves que tiene el acoso para todos los implicados (víctimas, agresores y observadores).
- ▶ Observar la conducta del hijo: Insistir para que observen atentamente la conducta del hijo, y no bajen la alerta ante su comportamiento.
- ▶ Informar acerca de la actitud del centro educativo: proporcionar un entorno seguro que posibilite un desarrollo integral de los estudiantes, apoyando el desarrollo social, moral, emocional e intelectual...

En síntesis, los profesionales de los centros educativos deben apoyar a las víctimas y sus progenitores, así como ayudar a buscar una solución con los acosadores/ciberacosadores y sus padres. Es importante que los profesores puedan:

- 1) Observar lo que ocurre en su grupo, pese a que el acoso suele producirse fuera del aula (recreo, pasillos, baños, autobús escolar, vía móviles y ordenadores), donde la supervisión es limitada.
- 2) Ser conscientes de la gravedad del acoso/ciberacoso.
- 3) Intervenir para detener la situación inmediatamente si se produce, informando al director del centro para su investigación.

Además, en caso de que un profesor se involucre de alguna forma, se recomienda elaborar un diario para registrar o anotar todos los detalles (libro de registro), todo lo que le han contado, todas las circunstancias e indicios que rodean un posible acoso escolar. Es muy importante anotar todos los detalles con sus correspondientes fechas: quién lo ha contado, qué ha contado, lo que se ha observado, con quién se ha hablado, qué, dónde y cuándo ocurrió, quiénes estuvieron implicados, los testigos... Un diario bien elaborado da mucha credibilidad y respeto en el caso de que se agrave la situación y se requiera información precisa.

Complementariamente, los adultos en general y el profesorado en particular, pueden transmitir mensajes positivos a las víctimas, agresores y observadores. Un listado de algunos de estos mensajes, sugerencias y pautas de acción para cada uno de los roles implicados en situaciones de acoso/ciberacoso (Garaiordobil, 2020), se presenta en la tabla del [Anexo 1](#).

La violencia está influida por factores culturales, familiares, escolares y de personalidad, por ello la intervención para erradicar la violencia debe ser multidireccional: sociedad, escuela, familia, y terapia.



Referencias bibliográficas

- Aviles, J. M. (2015). *Proyecto Antibullying. Prevención del Bullying y el Cyberbullying en la comunidad educativa*. CEPE.
- Berg, B. (2007). *El juego sobre el acoso escolar*. TEA.
- Caballo, V., y Carrillo, G. (2022). *Galaxia HA(bilidades) SO(sociales). Que es y cómo prevenir el acoso en el contexto escolar. Siglo XXI*.
- Cabello, R., Castillo, R., Rueda, P., y Fernández-Berrocal, P. (2016). *Programa INTEMO+ Mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Pirámide.
- Calvo, P., y Vallés, P. (2016). *El acoso escolar: Guía de intervención psicoeducativa*. EOS.
- Carpintero, E., López, F., Del Campo, A., y Soriano, S. (2015). *Programa PROBIEN. Bienestar en Educación Primaria: mejorando la vida personal y las relaciones con los demás*. Pirámide.
- Cerezo, F., Calvo, A. R., y Sánchez, C. (2011). *El programa CIP: Concienciar, Informar y Prevenir, para la intervención específica en bullying*. Pirámide.
- Cejudo, J. (2015). *Diseño, desarrollo y evaluación del programa «Dulcinea» de educación emocional en un centro de educación secundaria desde la integración de modelos de inteligencia emocional*. Tesis Doctoral. UNED.
- Celma, L., y Rodríguez, C. (2017). *Programa SEA. Desarrollo de habilidades sociales, emocionales y de atención plena para jóvenes*. TEA.
- Cepa, A. (2015). *Diseño, aplicación y evaluación del programa «emo-acción» de educación emocional para educación infantil*. Tesis Doctoral. Universidad del Burgos.
- Garaigordobil, M. (2003a). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: Juego, conducta prosocial y creatividad*. Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2003b). *Programa Juego 8-10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2004). *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2005). *Programa Juego 6-8 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2007). *Programa Juego 4-6 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años*. Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2008). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2013). *Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales. Screening del acoso escolar presencial (bullying) y tecnológico (cyberbullying)*. TEA.

- Garaigordobil, M. (2020). *Bullying y cyberbullying: análisis, evaluación, prevención e intervención*. En FOCAD Formación Continuada a Distancia. nº 41. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos.
- Garaigordobil, M. (2022). Acoso escolar: Impacto en la salud mental y directrices para su intervención. En J. Sánchez-Caro, J. Urra y F. Abellán (Eds.), *Salud del niño, del adolescente y del joven adulto* (pp. 163-180). Fundación Merck Salud.
- Garaigordobil, M. (2023). Educational Psychology: The key to prevention and child-adolescent mental health. *Psicothema*, 35(4), 327-339. <https://doi.org/10.7334/psicothema2023.1> <https://www.psicothema.com/pdf/4815.pdf>
- Garaigordobil, M., Berruero, L., y Celume, M-P. (2022). Developing children's creativity and social-emotional competencies through play: Summary of twenty years of findings of the evidence-based interventions «Game Program» *Journal of Intelligence*, 10(4), 77. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10040077>
- Garaigordobil, M., y Martínez-Valderrey, V. (2014). *Cyberprogram 2.0. Un programa de intervención para prevenir y reducir el cyberbullying*. Pirámide.
- Garaigordobil, M., y Martínez-Valderrey, V. (2016) *Cybereduca cooperativo 2.0. Juego para la prevención del bullying y cyberbullying*. <http://www.cybereduca.com>
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2018). Technological resources to prevent cyberbullying during adolescence: the cyberprogram 2.0 program and the cooperative cybereduca 2.0 videogame. *Frontiers in Psychology*, 9,745. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00745>
- Giménez-Dasí, M., , Fernández, M., Daniel, M.F., y Arias, L. (2017). *Programa Pensando las emociones con atención plena. Educación Infantil*. Pirámide.
- Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., y Arias, L. (2016). *Programa Emociones 6 a 11 años. Pensando las emociones con atención plena. Programa de intervención para Educación Primaria*. Pirámide.
- Herrera, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M., y Herrera, M. I. (2006). *Programa PDP. Programa de desarrollo personal*. Pirámide.
- Informe mundial de la ONG Bullying sin Fronteras (2023). *Estadísticas Mundiales de Bullying 2022/2023*. <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2016/11/estadisticas-de-acoso-escolar-o.html>
- Inglés, C. J. (2003). *Programa PEHIA. Enseñanza de habilidades interpersonales para adolescentes*. Pirámide.

- Jiang, Ch., y Shi, J. (2024). The relationship between bullying victimization and problematic behaviors: A focus on the intrapersonal emotional competence and interpersonal social competence. *Child Abuse & Neglect*, 152, 106800. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2024.106800>.
- Justicia, F. (2018). *Aprender a convivir. Programa para la adquisición de habilidades sociales en educación infantil*. CEPE.
- López, F., Carpintero, E., Campo, A. del, Lázaro, S., y Soriano, S. (2006). *Programa BIENESTAR. El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia*. Pirámide.
- Luengo, J. A. (2011). *Cyberbullying guía de recursos para centros educativos la intervención en los centros educativos (último ciclo de Primaria y Secundaria)* Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Luengo, J. A. (2014). *Cyberbullying: Prevenir y actuar*. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. <https://issuu.com/colegiooficialpsicologosmadrid/docs/cyberbullyingb>
- Méndez, F. X., Llavona, L. M., Espada, J. P., y Orgilés, M. (2013). *Programa FORTIUS. Fortaleza psicológica y prevención de las dificultades emocionales*. Pirámide.
- Mestre, M. V., Tur, A., Samper, P., y Malonda, E. (2012). *Programa de educación de las emociones: la con-vivencia*. Tirant lo Blanch.
- Monjas, M. I. (2007). *Como promover la convivencia: Programa de asertividad y habilidades sociales PAHS*. CEPE.
- Monjas, M. I. (2021). *PRP. Programa de Relaciones Positivas. Promoción de competencias socioemocionales*. Pirámide.
- Monjas, M. I., y Avilés, J. M. (2006). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Consejería de Educación. Junta de Castilla y León.
- Montoya, I., Postigo, S., y González-Barrón, R. (2016). *Programa PREDEMA. Programa de educación emocional para adolescentes*. Pirámide.
- Ojeda, M., y Rey, R. del (2021). Prevenir e intervenir en los riesgos asociados a las tecnologías de la información y la comunicación: el caso del cyberbullying. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 19, 53-80. <https://doi.org/10.51302/tce.2021.612>
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. En D.J. Pepler y K.H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Erlbaum.
- Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway. En P. K. Smith, D. Pepler, y K. Rigby (Eds.), *Bullying in*

- schools: How successful can interventions be?* (pp. 13-36). Cambridge University Press.
- Olweus, D. (2007). *Olweus bullying Questionnaire*. Center City, MN: Hazelden Foundation.
- Olweus, D., Limber, S. P., Flerx, V.C., Mullin, N., Riese, J., y Snyder, M. (2007). *Olweus bullying prevention program: Schoolwide guide*. Center City, MN: Hazelden Foundation.
- Olweus, D., y Limber, S. P. (2007). *Olweus Bullying Prevention Program Teacher Guide*. USA, Center City, MN, Hazelden, 2007.
- Orpinas, P., Horne, A. M., y Staniszewski, D. (2003). School bullying: Changing the problem by changing the school. *School Psychology Review*, 32(3), 431-444.
- Ortega, R. (1997). El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE): un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega-Barón, J. (2018). *Prevención del acoso en adolescentes a través de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación: Programa Prev@cib* (tesis doctoral). Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Ortega-Barón, J., González-Cabrera, J., Machimbarrena, J. M. y Montiel, I. (2021). Safety.Net: A Pilot Study on a Multi-Risk Internet Prevention Program. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(8), 4249. <https://doi.org/10.3390/ijerph18084249>
- Ortega-Barón, J., Machimbarrena, J. M., Díaz-López, A., Caba-Machado, V., Tejero-Clave, B. y González-Cabrera, J. (2024). Efficacy of a multi-risk Internet prevention program: Safety.net. *Revista de Psicodidáctica*, 29(8), 97-106. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2024.02.001>
- Páez, I., Gómez, A., Carcedo, R. J., Moreira, D., y Canto, I. (2020). Programa SENTIA. Promoción de la autoestima en Educación Infantil. Pirámide.
- Rey, R. del, Casas, J. A. y Ortega, R. (2012). El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia. *Revista Científica de Educomunicación*, 20(39), 129-138. <http://dx.doi.org/10.3916/C39-2012-03-03>
- Ruiz, D., Cabello, R., Salguero, J, Palomera R., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2013). *Guía para mejorar la inteligencia emocional en adolescentes. Programa INTEMO*. Pirámide.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., y Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal for Behavioral Development*, 35, 405-411. <https://doi.org/10.1177/0165025411407457>
- Sorrenti, L., Caparello, C., Nicita, A., Fumia, A., Meduri, C. F., y Filippello, P. (2024). Social support and risk of victimisation: the mediating

- role of emotional intelligence. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 29(1-12), 70-81. <https://doi.org/10.1080/13632752.2024.2339113>
- Vallés, A. (2007). Programa PIECE. *Programa de inteligencia emocional para la convivencia escolar*. EOS.
- Vallés, P. (2016). *¿Por qué a mí? Me acosan, ¡Socorro! No mires para otro lado*. EOS.
- Vallés, P. (2018). *Martina... Sola!* EOS.

¿Cómo puede influir la Educación Física en situaciones de acoso y ciberacoso?

PABLO SAIZ-GONZÁLEZ¹, PABLO URÍA-VALLE¹, JOSÉ COTO-LOUSAS¹
Y JACOB SIERRA-DÍAZ¹

¹ Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad de Oviedo (España)

1. Percepciones de la Educación Física

La Educación Física es una asignatura obligatoria en la mayoría de los países del mundo que destaca por su carácter eminentemente práctico y experiencial. Esta particularidad favorece la interacción social del alumnado, lo que influye en la aparición de diferentes comportamientos sociales (positivos, negativos e incluso, de acoso). Esta realidad plantea retos pedagógicos específicos al profesorado, cuyo estilo docente y la metodología empleada, entre otros factores, juegan un papel fundamental en la experiencia de su alumnado con la asignatura, con el resto de los compañeros y con el docente. De esta forma, los profesores de Educación Física podrían tener en su mano la posibilidad de crear un contexto en el que no solamente sea posible evitar situaciones de acoso y ciberacoso entre iguales, sino de enfrentar estas problemáticas. Sin embargo, sus decisiones también podrían favorecer la aparición de escenarios dañinos que potencien actitudes no deseadas, encaminadas a una situación de acoso o ciberacoso. En cierto modo, puede parecer paradójico que una asignatura que debiera fomentar un clima integrador (como cualquier otra), pudiera convertirse en una pesadilla para parte del alumnado, pero esta situación puede ser muy real y tener graves consecuencias en su salud afectiva y social, así como en la adherencia a un estilo de vida activo y salu-

dable. ¿Cuáles son, entonces, estas experiencias negativas y cómo llegan los alumnos a ellas?

Múltiples investigaciones científicas han intentado dar respuesta a esta pregunta. Se trata, además, de una realidad que puede ser fácilmente comprobada por los lectores preguntando a las personas de su entorno. De cada diez personas adultas de más de 35 años, una o dos les explicarán que sus experiencias en las clases de Educación Física fueron negativas. Esta afirmación no es fortuita, sino que así lo expresaron los participantes de un reciente estudio en el que se evaluó la experiencia de los padres que percibieron como negativo todo su tiempo en la asignatura (Saiz-González *et al.*, 2024). También, en 2018, Ladwig y colaboradores examinaron si los recuerdos positivos o negativos de la Educación Física se relacionaban con las actitudes, intenciones, actividad física y comportamiento sedentario actuales de los adultos, así como las razones de las experiencias negativas, encontrando que el 34 % hacía referencia a sentimientos de vergüenza, el 18 % a la falta de diversión, el 17 % directamente al acoso (*bullying*), el 14 % a la ansiedad, el 16 % a las lesiones y el 2 % a ser castigado por el profesor.

Así pues, el 17 % de las experiencias negativas en la asignatura podrían estar directamente relacionadas con situaciones de acoso. Con el objeto de hallar cuáles son las razones para estas

El acoso escolar explica el 17 % de las experiencias negativas en las clases de Educación Física.

situaciones, una exhaustiva revisión sistemática de la literatura encontró que existen realidades concretas que se asocian con una mayor posibilidad de experiencias de acoso en las clases de Educación Física (Jiménez-Barbero *et al.*, 2020): el tamaño corporal o la forma física (ej. ser demasiado pesado, delgado, alto o bajo), las capacidades físicas (ej. ser el más torpe), la apariencia general y la higiene, la expresión de género, la orientación sexual (ej. la percepción de que un compañero pueda ser homosexual) y tener necesidades educativas especiales (ej. discapacidad visual). Es aquí donde los docentes de la asignatura juegan un papel fundamental, pues los enfoques pedagógicos que utilicen podrían favorecer o entorpecer la aparición de situaciones de acoso y conducir al alumnado al desinterés u odio por la asignatura (Jachyra, 2016), afectando a diferentes aspectos del bienestar general de las vícti-

mas, como la insatisfacción corporal, reducción del rendimiento académico, desarrollo de trastornos alimentarios, traumas con la práctica de actividad física, así como la aparición de síntomas depresivos, ansiedad y baja autoestima.

Las experiencias negativas en Educación Física influyen negativamente en el bienestar y actitud hacia la actividad física.

Pero la situación podría ser aún peor. El auge de los dispositivos móviles y las redes sociales ha transformado las formas tradicionales de acoso escolar, dando paso al ciberacoso. Los informes internacionales sobre el uso de Internet muestran que el 86,7 % de niños de 10 años y el 93 % de 13 años en España tienen acceso regular a dispositivos con conexión a internet (Instituto Nacional de Estadística, 2019). Como resultado, las situaciones de acoso vividas en el contexto de la Educación Física podrían ser extrapoladas a todos los aspectos de la vida de la víctima. Hasta hace no mucho, el acoso «terminaba» con la jornada escolar, pero con las herramientas actuales es posible perpetuarlo durante las 24 horas del día, los 7 días de la semana. En 2018, según la Organización Mundial de la Salud, el 12 % de los chicos y el 13 % de las chicas declararon haber sufrido ciberacoso. En 2024, estas tasas aumentaron al 15 % para los chicos y al 16 % para las chicas, lo que refleja un aumento de los casos de ciberacoso (Organización Mundial de la Salud, 2024). Concretamente, 1 de cada 6 niños sufre ciberacoso. Por todo ello, resulta fundamental conocer las estrategias que pueden ser utilizadas para prevenir las situaciones de acoso en Educación Física.

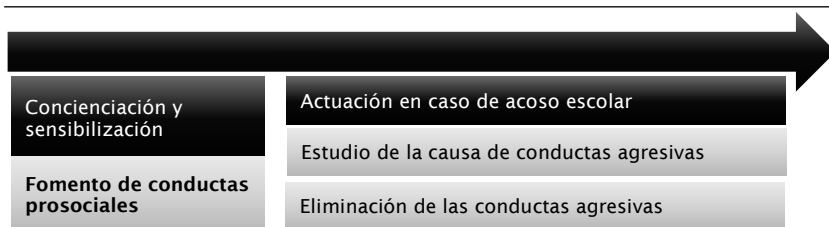
2. Acoso y ciberacoso en Educación Física

En la asignatura de Educación Física pueden surgir conductas negativas que, en algunos casos, escalan hacia situaciones graves de acoso escolar o *bullying*. El ciberacoso (también denominado *cyberbullying*) es igualmente peligroso, ya que prolonga las dinámicas de acoso más allá del entorno escolar, invadiendo otros aspectos de la vida de las víctimas. Dado el carácter práctico de la asignatura, en este capítulo utilizaremos el término acoso para referirnos

tanto al acoso presencial como al ciberacoso, considerando la importancia de abordar ambos fenómenos con la misma atención y prevención.

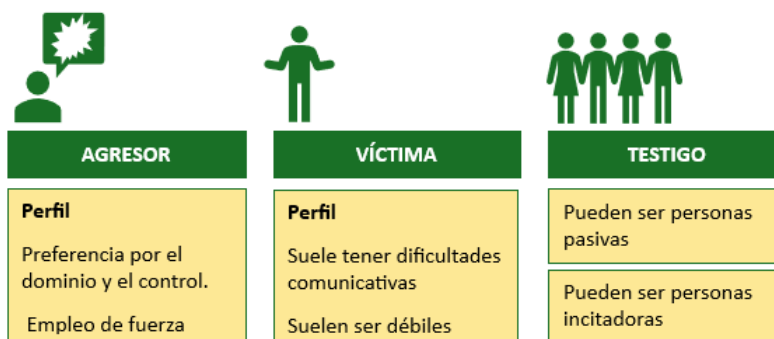
El docente de Educación Física desempeña un rol crucial en la identificación y prevención del acoso escolar. Es significativo que sea capaz de reconocer las causas subyacentes del acoso y aplicar estrategias para abordarlas de manera eficaz, con especial atención a los primeros indicios de marginalización. Esto es especialmente relevante en estudiantes con autoestima y autoconcepto bajos, niveles elevados de sedentarismo, sobrepeso, menor condición física y menor nivel de actividad física, quienes son más vulnerables a estas situaciones (Camacho *et al.*, 2020). Es precisamente este tipo de alumnado el que, con una mayor probabilidad, puede llegar a percibir experiencias negativas e incluso de acoso durante las clases de la asignatura. Tal y como mencionan Pérez-Torralba y Sierra-Díaz (2024), debido a la idiosincrasia práctica de Educación Física, es posible que el docente sea uno de los primeros agentes sociales en detectar y prevenir casos de acoso escolar. Ante este tipo de situaciones, se debe tener en cuenta que la coordinación con el resto del equipo docente y directivo es fundamental. De no intervenir, el acoso puede tener consecuencias duraderas: los estudiantes víctimas de acoso en Educación Física podrían evitar participar activamente en las sesiones y no desarrollar hábitos de vida saludables a largo plazo (Sağın *et al.*, 2022; Scarpa *et al.*, 2012). El empleo del sociograma, instrumento para establecer mediante grafos relaciones grupales, es un buen recurso para poder estudiar las relaciones sociales de los alumnos, prevenir casos de marginalización y anticipar o incluso detectar casos de acoso que se estén produciendo. Por supuesto, los casos de acoso escolar son situaciones de gran gravedad que requieren un análisis exhaustivo y la colaboración estrecha con todos los agentes educativos implicados, asegurando una intervención adecuada y eficaz. Como se muestra en la figura 1, es relevante implementar estrategias de prevención y sensibilización para crear un entorno escolar seguro y cohesionado.

Figura 1. Estrategias de prevención y sensibilización del acoso escolar en Educación Física



Además de prevenir estas conductas en el aula, es esencial que el docente sensibilice al alumnado y esté actualizado en las estrategias para gestionar situaciones de acoso (Yoon y Bauman, 2014). La formación continua en la detección y gestión del ciberacoso es particularmente importante, dado que, a diferencia del acoso tradicional, el ciberacoso se amplifica por la exposición masiva y el anonimato, factores que intensifican su impacto y agravan los efectos sobre la salud mental de las víctimas (Tokunaga, 2010; Garaigordobil, 2017). Así pues, la asignatura de Educación Física ofrece la posibilidad de trabajar conductas prosociales, explicadas más detalladamente en el siguiente subapartado, que fomentan la cohesión grupal, la diversión, el disfrute y el desarrollo de la competencia motriz dentro de un clima de apoyo a la tarea (Lochbaum *et al.*, 2023). En el afán por prevenir situaciones de acoso, otra de las medidas fundamentales es conocer el rol o perfil que cada persona puede adquirir. García y Fernández (2020) reconocen tres tipos de perfiles diferentes que se recogen en la figura 2.

Figura 2. Perfiles de roles en situaciones de acoso escolar, según García y Fernández (2020)



Una vez identificado un caso de acoso escolar, es esencial seguir las pautas establecidas en el protocolo del centro, manteniendo en todo momento contacto directo con las familias implicadas para garantizar una intervención integral. Dentro de la asignatura de Educación Física, el docente puede desempeñar un papel clave en la reintegración tanto de la víctima como del agresor, a través de la creación de grupos de trabajo cooperativos que fomenten la colaboración y el respeto mutuo. En este sentido, el apoyo de otros compañeros puede ser decisivo para establecer un entorno de confianza para la víctima, promoviendo la cohesión grupal.

El uso de propuestas cooperativas, como el modelo pedagógico de Aprendizaje Cooperativo, ha demostrado ser eficaz en situaciones de acoso escolar. Este enfoque permite a los estudiantes aprender en un entorno de apoyo, en el que el respeto y la cooperación se priorizan sobre la competencia, ofreciendo así un recurso útil para gestionar estos casos de manera inclusiva y constructiva.

3. Educación Física con Significado

Con el objetivo de revertir las experiencias negativas en el área de Educación Física, Fletcher *et al.* (2021) propone un planteamiento que enfatiza los valores y objetivos de aprendizaje desde la perspectiva del alumnado. En otras palabras, no se trata solo de impregnar de una determinada orientación o idiosincrasia a la asignatura, sino también de lograr en el alumnado una percepción positiva de la misma con el fin último de promover su aprendizaje e incrementar su interés por la práctica de actividad física diaria (Fernández-Río y Saiz-González, 2023). Bajo este nuevo paradigma, la Educación Física adquiere el apellido *con significado*, puesto que aspira a definir los elementos necesarios para una experiencia «positiva» (con significado) en las clases.

Esta Educación Física con Significado lejos de limitarse a unidades de programación concretas, debe ser transversal a lo largo de todos los cursos y planteamientos pedagógicos. De esta manera, la construcción de este significado ha de estar presente

La EFcs puede actuar como mecanismo para prevenir situaciones de acoso.

en cualquier programación didáctica. Para ello, cualquier intervención en el aula debería basarse en unos ejes vertebradores que, si se aplican adecuadamente, no solo mejorarían la experiencia del alumnado, sino que también podrían ayudar a prevenir conductas de acoso escolar.

La EFcS, con sus seis ejes fundamentales, podría desempeñar un papel clave en la creación de un entorno escolar que minimice las dinámicas de exclusión que pueden llevar al acoso. A continuación, se presentan estos seis ejes y cómo cada uno de ellos podría contribuir a la prevención del acoso.

- ▶ **Las interacciones sociales** son un paso valioso para fomentar experiencias positivas y auténticas en Educación Física. Este elemento es amparado por la Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (Ryan, 2023), una de las miniteorías de la Teoría de la Autodeterminación, donde el apoyo de la relación es esencial para el adecuado desarrollo y bienestar del individuo. En este contexto, la EFcS plantea la necesidad de fomentar la participación continua y la cohesión del alumnado como elementos esenciales para promover un fuerte sentido de comunidad en el aula. Para ello, es crucial establecer relaciones sólidas entre el docente y los estudiantes, así como entre los propios alumnos, prestando especial atención a sus emociones y opiniones. Un entorno que propicie estas interacciones podría reducir las dinámicas de marginalización y exclusión, factores clave en la aparición de conductas de acoso.
- ▶ El **desafío justo** hace alusión al equilibrio de las actividades propuestas con respecto al esfuerzo y la dificultad que estas requerirán para su superación. Es decir, se trata del planteamiento de tareas que permitan a todo el alumnado enfrentarse a un desafío que se ajuste a sus posibilidades, suponiéndoles un reto alcanzable si se esfuerzan, permitiendo un aprendizaje con significado. Un ejemplo podría ser un juego en el que se requiera al alumnado mantener en movimiento tres pelotas de malabares. Parte del alumnado podría frustrarse por el nivel de dificultad que conlleva, mientras que otra podría considerarlo aburrido por sencillo. Este ejemplo ilustra muy bien una realidad común en la mayoría de las clases de Educación Física: la heterogeneidad del alumnado. Por este motivo, la escucha activa del alumno es esencial para encontrar un equilibrio en-

tre la dificultad de la tarea y su capacidad para resolverla. Las actividades deben ajustarse al estado y capacidad del alumnado, permitiéndole escoger el nivel de desafío más adecuado. Al ofrecer retos que sean alcanzables, pero exigentes para cada estudiante, se minimiza la posibilidad de que aquellos con menos habilidades físicas se sientan marginados o sean objeto de burlas, lo que podría ayudar a prevenir conductas de acoso. Modelos pedagógicos como el Modelo Contextualizado de Alfabetización Deportiva pueden ser efectivos para este propósito (Sierra-Díaz *et al.*, 2022).

- ▶ La **competencia motriz** hace referencia al sentimiento de aptitud del alumnado en el desarrollo de las tareas. Nuevamente, la Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas define la competencia como uno de los elementos fundamentales para promover los niveles más altos de motivación humana (Ryan, 2023). En este sentido, cuando los alumnos se perciben a sí mismos como competentes, se muestran más involucrados en las clases y se interesan por continuar siendo físicamente activos a lo largo de la vida. Como resultado, la experiencia en la asignatura mejora. De lo contrario, el alumnado podría no disfrutar de su tiempo en Educación Física, inhibiendo su interacción social y participación (O'Connor y Graber, 2014), lo que podría incrementar su sensación de exclusión y vulnerabilidad dentro del grupo.
- ▶ El **disfrute** es definido como una sensación placentera y desinhibida que produce una actividad cuando se realiza. Esta sensación es el principal motivo de por qué las personas pueden dedicar un tiempo considerable a la realización de distintas actividades de ocio y recreación (como, por ejemplo, ir a jugar un partido de fútbol, construir una maqueta u observar el cielo estrellado). En Educación Física, todas las sesiones planteadas deben tratar de imprimir este carácter de deleite en el alumnado. Fomentar esta sensación es clave para que los estudiantes se involucren y vean la asignatura como un espacio de disfrute, en vez de un lugar de ansiedad o frustración, pudiendo ayudar a evitar así conductas de acoso.
- ▶ En contrapunto con el deleite, la **diversión** es un paso anterior a los motivos intrínsecos de la práctica de cualquier actividad. En este caso, una actividad que sea divertida produce un efecto psicológicamente positivo inmediato, que viene asociado a

una experiencia positiva y que, por tanto, es posible que pueda ser repetida en un futuro. Si bien es cierto que la diversión es un ingrediente esencial en educación, el objetivo último no es otro que un aprendizaje con significado. No se trata solo de entretener, sino de crear un ambiente en el que todos se sientan incluidos y valorados. Cuando las actividades son divertidas y accesibles, disminuyen las dinámicas de competencia negativa, favoreciendo una atmósfera de colaboración que puede reducir comportamientos excluyentes o conflictivos dentro del grupo.

- ▶ Por último, el **aprendizaje personalmente relevante** se nutre de algunos matices de los ejes anteriores. Y es que para que la Educación Física tenga significado debe proporcionar situaciones y experiencias fundamentales y enriquecedoras para todo el alumnado, siendo flexible en función de las necesidades de cada uno. Así, el alumnado debe ser capaz de establecer conexiones entre los contenidos aprendidos en Educación Física y las situaciones de la vida real. Por ello, Fletcher *et al.* (2021) explican que «los niños deben entender *qué* están aprendiendo, *por qué* este aprendizaje puede ser importante y *cómo* este aprendizaje se aplica a sus vidas» (p.9). Al establecer estas conexiones, el alumnado encuentra mayor sentido a su aprendizaje, lo que favorecería un entorno de pertenencia, minimizando las dinámicas de exclusión o conflicto entre compañeros.

En definitiva, estos seis ejes vertebradores de una Educación Física con Significado no solo ofrecen una oportunidad para transformar las experiencias negativas en vivencias positivas y auténticas, sino que también pueden contribuir a la creación de un entorno inclusivo, donde el alumnado se sienta valorado y protegido de dinámicas de exclusión o acoso.

Generar experiencias con significado en Educación Física podría contribuir a generar un entorno inclusivo que proteja al alumnado de la exclusión y el acoso.

4. Conclusiones

Las experiencias negativas en las clases de Educación Física fueron y son una realidad. En este contexto, los docentes de la asignatura juegan un papel relevante. En este capítulo se propone diseñar las clases desde el paradigma de la EFcS con el objetivo de promover experiencias positivas y prevenir conductas de acoso escolar. Sin embargo, en caso de producirse este tipo de situación en el aula, deberá ser rápidamente atajada con determinadas acciones conjuntas y coordinadas por todo el equipo docente. Esto incluye la reformulación del éxito en términos de mejora personal (en lugar de comparación), vigilando la forma en la que el docente se comunica con el alumnado y promoviendo relaciones interpersonales que fomenten la cohesión grupal, la diversión, el disfrute y el desarrollo de la competencia motriz a través de desafíos justos para todo el alumnado.

Referencias bibliográficas

- Camacho, S., Sanabias, D., Sánchez, M., Cachón, J., y Lara, A. (2020). *Estrategias de intervención en el aula de Educación Física*. Asociación Didáctica de Andalucía.
- Cardinal, B. J., Yan, Z., y Cardinal, M. K. (2013). Negative Experiences in Physical Education and Sport: How Much Do They Affect Physical Activity Participation Later in Life? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(3), 49-53. <https://doi.org/10.1080/07303084.2013.767736>
- Fernández-Río, J., y Saiz-González, P. (2023). Educación Física con significado (EFcS). Un planteamiento de futuro para todo el alumnado. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 437(4), 1-9.
- Fletcher, T. Ni Chróinin, D., Gleddie, D., y Beni, S. (2021). *Meaningful Physical Education: an approach for teaching and learning*. Routledge.
- García, A., y Fernández, I. (2020). Auto-ocultación del acoso escolar si se es víctima, agresor o testigo, y su vinculación con el bienestar subjetivo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 61(1), 150-165. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n61a9>
- Hassandra, M., Goudas, M., y Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: A qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(3), 211-223. [https://doi.org/10.1016/S1469-0292\(02\)00006-7](https://doi.org/10.1016/S1469-0292(02)00006-7)

- Instituto Nacional de Estadística (2019). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. https://ine.es/prensa/tich_2019.pdf
- Jachyra, P. (2016). Boys, bodies, and bullying in health and physical education class: Implications for participation and well-being. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(2), 121-138. <https://doi.org/10.1080/18377122.2016.1196112>
- Jiménez-Barbero, J. A., Jiménez-Loaisa, A., González-Cutre, D., Beltrán-Carrillo, V. J., Llor-Zaragoza, L., y Ruiz-Hernández, J. A. (2020). Physical education and school bullying: A systematic review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(1), 79-100. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1688775>
- Ladwig, M. A., Vazou, S., y Ekkekakis, P. (2018). «My Best Memory Is When I Was Done with It»: PE Memories Are Associated with Adult Sedentary Behavior. *Translational Journal of the American College of Sports Medicine*, 3(16), 119. <https://doi.org/10.1249/TJX.0000000000000067>
- Lochbaum, M., Sisneros, C., y Kazak, Z. (2023). The 3 × 2 Achievement Goals in the Education, Sport, and Occupation Literatures: A Systematic Review with Meta-Analysis. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(7), 1130-1157. <https://doi.org/10.3390/ejihpe130700858>
- O'Connor, J. A., y Graber, K. C. (2014). Sixth-grade physical education: An acculturation of bullying and fear. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(3), 398-408. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.930403>
- Organización Mundial de la Salud. (2024). *One in six school-aged children experiences cyberbullying, finds new WHO/Europe study*. <https://www.who.int/europe/news/item/27-03-2024-one-in-six-school-aged-children-experiences-cyberbullying--finds-new-who-europe-study>
- Pérez-Torralba, A., y Sierra-Díaz, M. J. (2024). Detección de alumnado aislado en las clase de Educación Física y cómo reducir estas situaciones: una propuesta didáctica basada en la evidencia científica; en Blázquez-Sánchez, R. (Ed.), *Aportes didáctico-metodológicos para una Educación Física de calidad* (pp. 80-103). Servicio de publicaciones de la Universidad FASTA.
- Ryan, R. M. (2023). *The Oxford Handbook of Self-Determination Theory* (1st edition). Oxford University Press.
- Sağın, A. E., Uğraş, S., y Güllü, M. (2022). Bullying in physical education: Awareness of physical education teachers. *Physical Culture and*

- Sport. Studies and Research*, 95(1), 40-53. <https://doi.org/10.2478/pcssr-2022-0010>
- Saiz-González, P., Coto-Lousas, J., Iglesias, D., y Fernández-Río, J. (2024). Understanding parents' views on physical education and physical activity: implications to avoid negative experiences. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. In press.
- Scarpa, S., Carraro, A., Gobbi, E., y Nart, A. (2012). Peer-victimization during physical education and enjoyment of physical activity. *Perceptual and Motor Skills*, 115(1), 319-324. <https://doi.org/10.2466/06.05.10.PMS.115.4.319-324>
- Sierra-Díaz, M. J., González-Víllora, S., y Fernández-Río, J. (2022). Sportspersonship under review: An examination of fair play attitudes through the contextualized sport alphabetization model in primary physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 42(3), 430-441. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0301>
- Yoon, J., y Bauman, S. (2014). Teachers: A critical but overlooked component of bullying prevention and intervention. *Theory Into Practice*, 53(4), 308-314. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947226>
- Xu, H., Wen, L. M., y Rissel, C. (2015). Associations of Parental Influences with Physical Activity and Screen Time among Young Children: A Systematic Review. *Journal of Obesity*, 2015, 546925. <https://doi.org/10.1155/2015/546925>

Intervenciones educativas para la prevención del acoso escolar desde Educación Física

Taller de prevención e intervención de acoso escolar y ciberacoso en alumnado de Educación Primaria y Secundaria (CYBUPRE)*

MERCEDES CHICOTE-BEATO¹, SIXTO GONZÁLEZ-VÍLLORA²
Y ANA ROSA BODOQUE-OSMA¹

¹Facultad de Educación de Cuenca. Universidad de Castilla-La Mancha (España)

²Facultad de Educación de Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha (España)

1. Introducción y justificación del taller

La prevención e intervención de acoso y ciberacoso, se encuentra actualmente dentro de las actuaciones imprescindibles en los centros educativos tanto de Educación Primaria como Secundaria. El incremento de los casos de agresión entre iguales, a edades cada vez más tempranas, ha dado lugar a consecuencias cuyo impacto no solamente afecta a variables psicosociales y psicoemocionales a corto plazo, sino que se alargan en el tiempo, llegando a tener influencia negativa en la etapa adulta (Lereya *et al.*, 2015).

A pesar de que es una problemática que cada vez se inicia a edades más tempranas, es necesario destacar que el rango de edad en el que se alcanza la mayor incidencia es el correspondiente a los últimos cursos de Educación Primaria (Merril y Hanson, 2016) y los primeros años de Educación Secundaria (Sánchez *et al.*, 2019). En este sentido, esta etapa también es la misma en la que los estudiantes comienzan a hacer uso autónomo de los dispositivos electrónicos y las redes sociales, incrementándose los casos de *cyberbullying* (Bali *et al.*, 2023). Es por lo que se considera el

* La primera autora del capítulo tiene un contrato de Formación de Profesorado Universitario (FPU) financiado por el Ministerio de Universidades [FPU20/02984].

momento idóneo para llevar a cabo intervenciones cuyo objetivo sea prevenir y reducir actitudes que puedan ser identificadas como agresivas o violentas, y que puedan dar lugar a futuros casos de acoso escolar o ciberacoso.

En este punto, es importante destacar que estas iniciativas tienen que ser estructuradas, basándose en la evidencia científica y en las especificidades de cada contexto para focalizar en aquellos factores de riesgo asociados con estas conductas y resaltar las variables protectoras que previenen la aparición de situaciones de agresión entre iguales.

De esta forma, Ttofi *et al.* (2016) establecieron una clasificación con diferentes tipos de factores protectores, destacando: los factores protectores o promotores directos, siendo aquellos que predicen una baja probabilidad de un resultado indeseable, como por ejemplo un comportamiento violento; los factores protectores basados en el riesgo, considerándose a aquellos que predicen una baja probabilidad de comportamiento violento en personas de alto riesgo, y los factores de protección interactivos, siendo aquellos que predicen una baja probabilidad de violencia en una categoría de riesgo, pero no en una categoría de no riesgo, al amortiguar los efectos de un factor considerado como de riesgo (Zych *et al.*, 2019). Dentro de estos factores protectores, los relacionados con la comunidad, el centro educativo, el rendimiento académico y las competencias sociales, han sido las variables que se ha demostrado que tienen mayor tamaño de efecto, y por lo tanto, focalizar en esos factores favorece la reducción de actitudes y comportamientos agresivos (Zych *et al.*, 2019). En esta misma línea, de manera más específica, analizando los programas de prevención implementados en estudiantes de Educación Primaria e incluyendo a los primeros cursos de Educación Secundaria, se destacó que la competencia emocional, la empatía, las habilidades de autorregulación, la cooperación, el clima escolar y la seguridad en línea son factores que se ha indicado que ayudan en la prevención de acoso escolar y, principalmente en el ciberacoso (Chicote-Beato *et al.*, 2024). Asimismo, complementar estos contenidos mencionados con información específica de *bullying* y *cyberbullying*, sabiendo identificar ambos problemas, conociendo las características, sus consecuencias adversas y los roles implicados, permite obtener resultados positivos en la prevención y reducción del índice de violencia en las aulas (Tangen y Campbell, 2010). En consecuencia, las relaciones entre iguales y la figura del

espectador toman un rol primordial, aportando apoyo social y emocional y resaltando las conductas prosociales como un factor protector en el contexto social, siendo fundamental rodearse de personas que tienen actitudes en contra de la violencia para favorecer la resiliencia (Johansson, 2023). Asimismo, focalizar en las estrategias de afrontamiento permite saber cómo reaccionar ante conductas agresivas, obteniendo habilidades y competencias para lidiar con el miedo, la incertidumbre y los efectos negativos derivados (Aizenkot y Kashy-Rosenbaum, 2021).

El contexto idóneo en el que abordar estos contenidos preventivos en los centros educativos es en la asignatura de Educación Física, puesto que es un ambiente de riesgo donde hay más probabilidades de sufrir victimización debido a su propia idiosincrasia (Jiménez-Barbero *et al.*, 2020). La involucración en contextos competitivos, y el contacto físico, hace que los estudiantes vulnerables sean más susceptibles de ser el objeto del acoso (Sağın *et al.*, 2022). Esta información se ve reflejada en los datos que ofrece la Encuesta Mundial de Salud a Escolares [Global School-based Student Health Survey], en los que se puede apreciar que la proporción de *bullying* en contextos de Educación Física varía entre un 35,54 % y un 45,21 % (Ran *et al.*, 2023), desvelando el papel crucial que tiene esta asignatura.

La apariencia física, el peso corporal, el nivel de actividad física realizada, el sedentarismo o el desarrollo de habilidades motrices han mostrado relaciones significativas en la formación de comportamientos asociados con el acoso escolar y el ciberacoso (Zhou *et al.*, 2023). De manera más específica, cabría destacar que en la investigación de Land-

huis *et al.* (2012) se sugiere que los comportamientos sedentarios obstaculizan el desarrollo de las relaciones interpersonales, dificultando los comportamientos prosociales y las habilidades de resolución de conflictos. Estas variables, junto con la figura docente,

La apariencia física, el peso corporal, el nivel de actividad física, el sedentarismo o el nivel de desarrollo de habilidades motrices muestra relaciones significativas en la formación de comportamientos asociados con el acoso escolar y el ciberacoso. (Zhou et al., 2023)

son imprescindibles para la reducción de conductas antisociales (Cheon *et al.*, 2018).

Esta justicia docente es importante debido a que, como indica Donat *et al.* (2018), es un requisito previo que afecta a la legitimidad y equidad de las normas escolares, lo que refuerza la experiencia de inclusión social de los alumnos y, consecuentemente, los sentimientos de pertenencia al grupo. La formación de este componente educativo favorece la adquisición de competencias necesarias para la solución de conflictos dentro del aula, ofreciendo estrategias que permiten conocer cómo reaccionar, sin recurrir a la agresión, tanto por los roles involucrados directamente, como por las personas que indirectamente forman parte de estas situaciones. En este caso, los espectadores, tienen un papel imprescindible en la disminución de incidentes relacionados con el acoso escolar (Wu *et al.*, 2024), puesto que desarrollar comportamientos de defensa a la víctima a través de conductas prosociales puede incluso reducir el daño físico y mental experimentado por los involucrados (Yun, 2020).

Los comportamientos individuales están ampliamente influenciados por los estándares y expectativas grupales (Hymel *et al.*, 2015), denominadas como normas sociales y consideradas como uno de los factores influyentes más relevantes en los comportamientos de defensa de agresiones (Wu *et al.*, 2024). Estas normas son las seguidas por los miembros de un grupo, y determinan los comportamientos seguidos para ser aceptados por los demás, adhiriéndose y cumpliendo los criterios y expectativas de ese grupo (Wu *et al.*, 2024). De esta manera, si en el centro educativo se establece como norma social aceptada por los grupos la defensa y ayuda a la víctima, los estudiantes integran esas conductas en su vida escolar (Kubiszewski *et al.*, 2019). En esta línea, se encuadraría La Teoría del Aprendizaje Social (Bandura, 1977), que sugiere que, observando a los iguales, se forma una idea previa de cómo actuar, y esa informa-

Desarrollar comportamientos de defensa a la víctima a través de conductas prosociales puede reducir el daño físico y mental experimentado por los involucrados. (Yun, 2020)

ción codificada sirve como guía para ocasiones posteriores. Por lo tanto, si esos estudiantes ven a otros defendiendo a víctimas de *bullying* o *cyberbullying*, aprenderían y adquirirían habilidades para implementar esas mismas acciones en situaciones similares (Wu *et al.*, 2024). Es por todo ello que, teniendo en consideración el marco teórico abordado y la necesidad de intervenir, se llevó a cabo el desarrollo, implementación y análisis de un taller de prevención e intervención de acoso y ciberacoso en estudiantes de Educación Primaria y Secundaria, aplicado al contexto de la Educación Física.

2. Contextualización

El taller se diseñó e implementó durante el curso académico 2022/2023, en estudiantes de los últimos cursos de Educación Primaria, específicamente en quinto y sexto, y en los primeros cursos de Educación Secundaria, concretamente primero y segundo. La muestra fue de 695 estudiantes con edades comprendidas entre los 10 y 15 años, estando 402 de ellos cursando Educación Primaria y 293 Educación Secundaria. Además, 357 eran chicas y 338 chicos. Esta intervención se llevó a cabo con estudiantes de toda la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, siendo mayoritariamente centros educativos pertenecientes a áreas rurales (90 %).

3. Características del taller

El taller se desarrolló en dos sesiones, con un total de 90 minutos. Cada grupo que participaba tenía de 12 a 15 alumnos y se estableció como objetivo principal la prevención y reducción de acoso escolar y ciberacoso a través de la cooperación en Educación Física.

Antes de diseñar la intervención, se llevó a cabo un análisis de los programas de prevención que hubieran sido implementados en el rango de edad seleccionado dentro de centros educativos, para conocer cuáles eran las variables y factores con resultados significativos en la reducción y prevención de agresiones entre iguales (Chicote-Beato *et al.*, 2024). Se seleccionaron los siguientes contenidos: empatía, cohesión grupal, conducta prosocial,

uso seguro de las redes sociales, cooperación y conocimiento específico de *bullying* y *cyberbullying*, debido a que todos ellos fueron analizados en sus correspondientes estudios y obtuvieron resultados favorables. Asimismo, se focalizó en la figura del espectador y en las estrategias de afrontamiento, para obtener herramientas sobre cómo reaccionar ante situaciones de estas características.

Como se puede observar, principalmente se seleccionaron aquellas variables que abordaban habilidades y competencias sociales, puesto que son factores determinantes en la formación de dinámicas de defensa de las víctimas (Wu *et al.*, 2024).

Una vez seleccionados los contenidos, se diseñó la intervención, teniendo en consideración las características de los estudiantes.

Para ello, el taller didáctico se dividió en tres secciones:

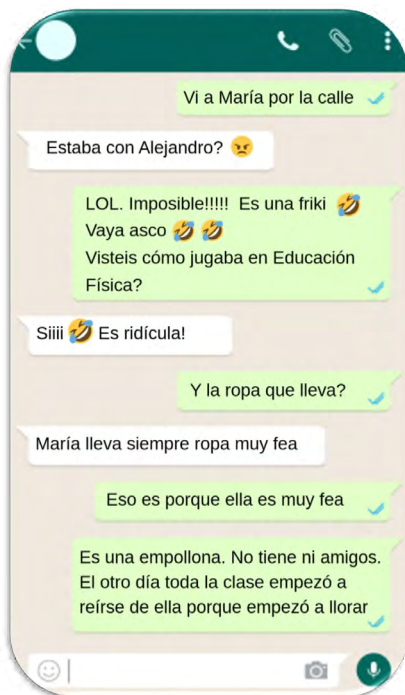
Parte 1: Conocimiento específico y conceptualización del *bullying* y *cyberbullying*

Duración: 20 minutos

En esta sección, a través de una presentación interactiva, se mostraba a los estudiantes información relacionada con la identificación de conductas relacionadas con el acoso escolar y el ciberacoso, enseñando los tipos de comportamientos existentes, las características que diferenciaban una agresión puntual de una situación de acoso, las actuaciones que podrían considerarse violentas, la diferenciación entre acoso y ciberacoso, una visualización de ejemplos reales, los roles involucrados o las consecuencias sufridas por cada una de las personas que forman parte de esta dinámica.

En todo momento, se integraba a los estudiantes para que, de manera voluntaria, explicaran experiencias observadas, aspectos que no entendían, o situaciones vividas en el día a día. Se utilizaban preguntas relacionadas con los casos observados (capturas de pantalla de conversaciones reales de WhatsApp en las que se podía observar cibercotilleo, publicaciones de redes sociales o incluso perfiles públicos de Internet) y se les hacía reflexionar sobre las emociones y sentimientos que les generaría ser la persona que recibe esos mensajes, o que ofrece esa cantidad de información a un público infinito.

Figura 1. Ejemplo de una conversación de WhatsApp mostrada a los estudiantes

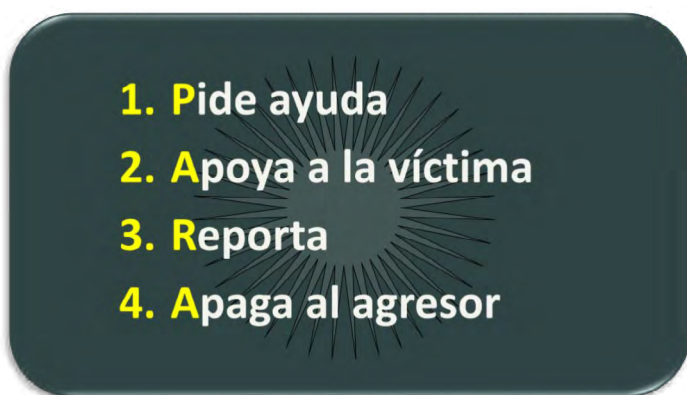


Una vez terminada esta fase, se analizaba la forma de prevenir e intervenir ante situaciones de estas características. Para ello, se focalizaba en la figura del espectador. En este punto, se les daba estrategias de apoyo y ayuda a la víctima, destacando primordialmente «decírselo a una persona adulta o de confianza», «empatía y consuelo verbal», «escucha profunda», «servicio físico y social» y «reportar los mensajes ofensivos», indicándoles el procedimiento que deberían seguir para denunciar y reportar los mensajes en cada una de las redes sociales más utilizadas por los estudiantes de estas etapas educativas (TikTok, Instagram, Twitter y WhatsApp). Una vez conocidas las formas de aplicar cada una de las estrategias dentro de los centros educativos, y específicamente, en el ámbito de la Educación Física, se les ofrecía información sobre cómo hacer un uso seguro de Internet, focalizando en actuaciones como «no aceptar en las redes sociales a personas que no conoces», «no compartir información o material

comprometido ni de ellos ni de nadie» y «mantener siempre las redes sociales privadas».

Como reflexión final de esta parte de la sesión, se les ofrecía el acrónimo «PARA», creado para el taller y que simbolizaba las acciones que se deberían seguir para reducir e intervenir. Su significado se puede apreciar en la figura 2.

Figura 2. PARA. Acrónimo utilizado en la presentación de la primera parte del taller



A continuación, cuando ya habían adquirido las nociones básicas, se les explicaba la siguiente dinámica basada en la práctica y aplicación de contenidos adquiridos en la primera parte de la sesión.

Parte 2: Aplicación práctica y contextualizada

Duración: 60 minutos

Se presentaba al alumnado una situación real, basada en la historia de Samanta, una niña de doce años que de repente empezó a cambiar su comportamiento, aislándose, no queriendo relacionarse con nadie, aumentando su irascibilidad, bajando sus notas, y perdiendo las ganas de ir a clase. Estos comportamientos se debían a que estaba siendo acosada y ciberacosada por una persona anónima de su centro educativo. Sus compañeros de clase no ayudaron ni apoyaron a la víctima, poniéndose del lado del acosador,

quitándole importancia a la situación y aumentando así las consecuencias negativas sufridas. En este punto, se les presenta información sobre los sospechosos y se les pregunta a los estudiantes que van a participar en el taller si quieren ayudar a Samanta y descubrir quién es la persona que está ejerciendo el acoso escolar y el ciberacoso.

Se divide al alumnado en tres subgrupos, de 4-5 estudiantes, para realizar diferentes retos que implican cooperación por parte de todos los componentes. Cada grupo tiene que realizar sus retos e ir consiguiendo diversos objetos, relacionados con la situación de acoso. Esos objetos son intercambiados por pistas con información sobre los sospechosos (vídeos subidos a Internet en los que se ridiculizaba a la víctima, publicaciones de Instagram en los que se amenazaba a Samanta, notas físicas que dejaban para intimidar y asustar o perfiles de las redes sociales). Cada subgrupo tenía sus propias pistas con datos independientes, por lo que cuantos más retos consiguieran, más información obtendrían para averiguar quién era el agresor o la agresora. Solamente con los datos que cada subgrupo obtenía no era suficiente para conocer quién era el culpable, por lo que necesitaban la información del resto de subgrupos para tener datos completos.

Todos los retos fueron diseñados y ambientados con temática relacionada con la agresión entre iguales y basados en la figura del espectador. Para ello, se intentaba simular las dificultades y obstáculos con los que las personas involucradas en situaciones de estas características tenían que lidiar, como podría ser la indefensión, la necesidad de confianza en el grupo, la falta de empatía, el miedo, o la ayuda mutua (retos sin poder utilizar las manos, llevando antifaces, sin poder tocar el suelo o necesitando a una persona guía). En todos ellos, se reforzaba la cooperación como requisito imprescindible para conseguir cada una de las actividades y, consecuentemente, poder superar las situaciones de *bullying* o *cyberbullying*. Asimismo, la figura activa del espectador tenía un papel primordial en la disminución de estas conductas, resaltando en todo momento la necesidad de actuar a favor de la víctima para que pueda salir de la situación, haciendo especial hincapié en la importancia de la colaboración del grupo y la generación de un ambiente de confianza, incidiendo en que si se observa y no se intercede se convierten en cómplices de estas situaciones.

Figura 3. Distribución de los retos y espacio utilizado



A continuación, en la tabla 1, se muestra una breve explicación de cada uno de los retos que los estudiantes tenían que completar.

Tabla 1. Breve explicación de los retos físicos cooperativos que tenían que realizar.

RETOS	DESCRIPCIÓN
1	Saltar a la comba con el antifaz puesto. Todos los componentes del grupo tendrán que saltar, de manera que dos personas se sitúen en los extremos y den a la cuerda y el resto de los componentes del grupo salten de manera coordinada, al menos tres veces seguidas sin poder ver nada de lo que sucede alrededor. Una vez que consigan hacerlo, se cambiarán posiciones para que las personas que daban a la cuerda puedan saltar.
2	Tirar bolos con el antifaz puesto. Cada persona del grupo tiene que tirar un bolo desde una distancia preestablecida, con la dificultad de llevar el antifaz puesto. Dos personas serán las guías, y el resto lanzadores. Los roles se alternarán una vez hayan conseguido el objetivo.
3	Pasarse el aro. Sentados en el suelo, en fila, los estudiantes tendrán que pasarse el aro de uno a otro, sin que este pueda tocar el suelo ni se toque con las manos. Solamente podrán utilizar las piernas para trasladarlo a lo largo de un recorrido preestablecido.
4	Se utilizará una cuerda atada a la cintura, cuyos extremos quedarán colgando por la parte de atrás de la persona. A uno de esos extremos está unida una bola. En un espacio establecido, habrá bolos distribuidos que tendrán que golpear y tirar exclusivamente con la bola, con la dificultad de que la persona llevará puesto un antifaz. La persona guía tendrá que orientar a la persona por el espacio, con indicaciones precisas. Una vez se haya conseguido tirar todos los bolos, los roles cambian.

RETOS	DESCRIPCIÓN
5	Construir una torre de vasos. Se utilizará como herramienta una goma, a la que van unidas unas cuerdas. Cada persona del grupo será responsable de una de esas cuerdas que tendrá que tirar con mayor o menor fuerza para que la goma se abra o se cierre y así puedan coger los vasos y moverlos para construir una torre de tres alturas. Los vasos no podrán ser tocados con las manos.
6	Desde una distancia determinada, los estudiantes tendrán que meter dos bolas por persona dentro de las cajas correspondientes. Los lanzadores llevarán los ojos tapados con el antifaz, y habrá dos guías por grupo. Los roles cambian una vez que hayan conseguido meter sus dos bolas.
7	Utilizando dos bancos de madera, los estudiantes tendrán que subirse a ellos y desplazarse hasta el cono sin la posibilidad de tocar el suelo en ningún momento. Todos los componentes del grupo deberán tocar el cono, sin levantarlo del suelo, y volver a desplazarse hasta dejar los bancos en la posición original.
8	Los estudiantes tendrán que desplazar una colchoneta, por un recorrido especificado previamente, sin que toque el suelo y sin poder tocar la colchoneta con las manos. Todos los componentes del grupo tendrán que estar en contacto con la colchoneta en todo momento.
9	Todos los componentes del grupo deberán unirse en círculo por los hombros y desplazar un globo sin separarse en ningún momento. El objetivo es meter el globo por dentro del aro, sin que el globo toque el suelo y sin tocarlo con los brazos. Si el globo tocara el suelo, tendrían que volver a empezar desde el principio.
10	Sujetando dos colchonetas, el objetivo de este reto es realizar diez pases con una pelota, de una colchoneta a la otra, sin tocar la pelota con las manos, ni que la pelota toque el suelo. Todos los miembros del grupo tendrán que estar en contacto con la colchoneta.
11	Todos los estudiantes tendrán que situarse en fila en la posición del cangrejo, con las manos y los pies apoyados totalmente en el suelo. Las manos de cada persona tendrán que estar encima de los pies de la persona que tienen detrás. Una vez colocados, deberán dar diez pasos hacia atrás sin que se apoyen en el suelo y sin que las manos se despeguen de los pies.
12	Utilizando una colchoneta, todos los componentes del grupo tendrán que subirse encima e intentar darle la vuelta, sin que ninguno de ellos toque el suelo en ningún momento.

Una vez que finalizaban todos los retos, o el tiempo se acababa, comenzaba la última parte de la sesión.

Parte 3: Reflexión final

Duración: 10 minutos

Como se puede apreciar, en todos los retos la cooperación es imprescindible. De esta manera, se pretende mostrar que la colaboración permite quitar la fuerza y el poder al agresor y conseguir el objetivo final, que es apoyar y ayudar a la víctima de acoso y ciberacoso, que en este caso es Samanta. Sin la involucración de todos los componentes del grupo, las situaciones adversas no podrían superarse y no acabaría esta problemática, alargándose en el tiempo e incrementando las consecuencias negativas.

En esta parte de la sesión, se incide en la reflexión de todo lo que han aprendido a lo largo de la intervención. Lo primero de todo, tienen que reunirse todos los subgrupos, y poner en común las pistas conseguidas, intercambiando información para tener todos los datos necesarios que les permitirá conocer la identidad de la persona que se esconde tras los anónimos y tras las agresiones virtuales ejercidas sobre la víctima.

Una vez que han averiguado quién es esa persona, se realiza una concienciación, teniendo como referencia los ejemplos de amenazas, insultos, y experiencias, y focalizando en las actuaciones que deberían de seguirse en caso de vivenciar, como víctimas o espectadores, una situación de estas características. En este punto, se reforzaron las estrategias de afrontamiento (denunciar, ignorar, buscar apoyo, recopilar pruebas, evitar al agresor y desconectar), tomando como referencia las citadas por Sandoval *et al.* (2021).

Es importante destacar que, a lo largo de toda la intervención, los retos y la presentación fueron adaptados dependiendo si los estudiantes cursaban Educación Primaria o Educación Secundaria y se adecuaron a las características y necesidades de cada grupo tomando como referencia la información aportada por el profesorado. Para ello, se modificaron los retos, a través de variantes, y se aportaban ejemplos de experiencias más acordes a la edad de cada curso para que pudieran asemejar la realidad que vivían con lo que estaban observando en el taller.

4. Evaluación del programa

El diseño, la implementación y el desarrollo del taller fueron evaluados por el Comité de Ética de la Universidad de Castilla-La Mancha, así como por el equipo directivo y la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha.

Esta intervención tuvo un diseño pretest-postest, abordando variables relacionadas con el acoso escolar, el ciberacoso, la empatía, las habilidades personales y sociales y la conducta prosocial. Se utilizaron para la recogida de datos los siguientes cuestionarios:

- ▶ Cuestionario de evaluación del acoso escolar (CAES) (García-Perales *et al.*, 2020)
- ▶ Cuestionario de Comportamientos Prosociales en el Contexto Escolar (Méndez-Tovar *et al.*, 2015).

De manera global, el taller obtuvo resultados significativos en todas las variables analizadas a través de los cuestionarios (conceptualización de acoso y ciberacoso, percepciones, habilidades personales y sociales, empatía y consuelo verbal, escucha profunda, servicio físico y verbal, ayuda física y solidaridad), destacando principalmente un tamaño de efecto elevado en la conceptualización de acoso escolar y ciberacoso. Asimismo, cabría resaltar la significatividad de los datos recogidos con relación a las habilidades personales y sociales, la empatía y consuelo verbal, y la solidaridad. Además, analizando los datos por etapa educativa, en Educación Primaria se le añade significatividad a la variable de ayuda física, y analizando por sexo, los chicos obtienen resultados favorables en el apartado de escucha profunda, siendo el tamaño de efecto pequeño en el caso de las chicas.

Con respecto a las estrategias de afrontamiento, analizadas en la reflexión final, se observó el refuerzo y adquisición principalmente de aquellas correspondientes a la «denuncia» y «búsqueda de apoyo para la víctima».

Finalmente, para concluir el capítulo, se pueden apreciar los resultados positivos por parte del espectador en la prevención de agresión entre iguales a través de las variables que, como se puede apreciar en la introducción, influyen y protegen frente a situaciones de acoso escolar y ciberacoso.

5. Fortalezas y limitaciones del taller didáctico

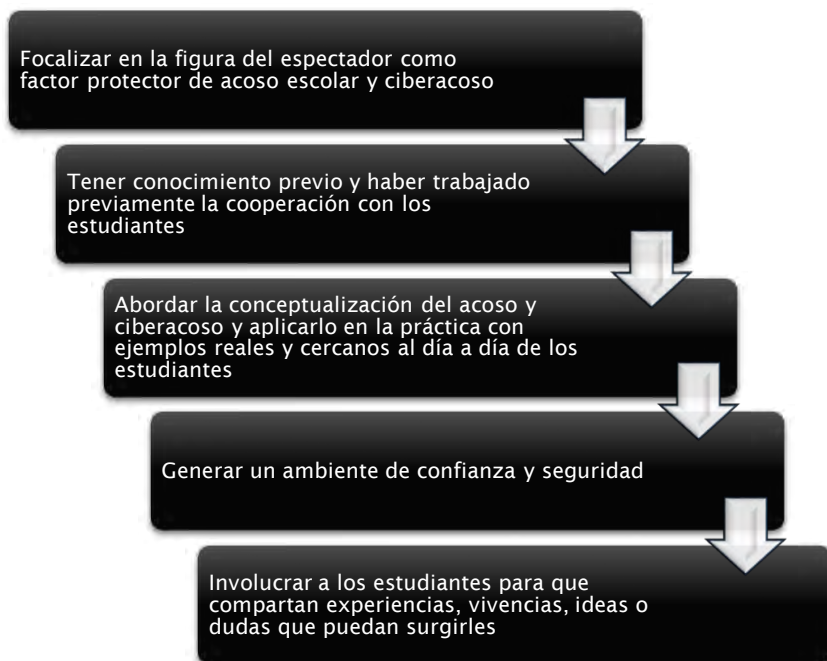
Una vez implementada y analizada la intervención, es importante destacar no solamente los resultados significativos en el ámbito cuantitativo, sino también la involucración, la atención y el interés generado por el taller tanto por los estudiantes como por los docentes y las familias. Al tener una duración no muy extensa y utilizar material de la cotidianidad de las clases de Educación Física, permite poder adaptarse y amoldarse al contexto educativo sin perjudicar la programación establecida por el equipo docente.

Las actividades propuestas forman parte del día a día de los estudiantes, destacando que con un objetivo específico y orientadas a trabajar las variables designadas como protectoras y de prevención, pueden dar lugar a resultados significativos en la reducción de acoso escolar y ciberacoso.

Sin embargo, también habría que focalizar en que en este caso los grupos utilizados eran reducidos, pudiendo dificultar su implementación en un contexto de mayor número de estudiantes por clase. De la misma manera, el taller requiere de un amplio espacio para poder desarrollarse cada reto de manera independiente. Además, se considera primordial la formación docente en la prevención de estas actitudes, para conocer las variables en las que centrar las intervenciones y analizar la mejor forma de adaptar la intervención a cada una de las necesidades y características de los estudiantes, teniendo en cuenta que los retos físicos cooperativos requieren un conocimiento y formación previa sobre el Aprendizaje Cooperativo (Johnson *et al.*, 1994), necesitando haberse trabajado previamente la cooperación dentro del aula.

6. Ideas clave para docentes

Figura 4. Ideas clave



Referencias bibliográficas

- Aizenkot, D., y Kashy-Rosenbaum, G. (2021). The effectiveness of safe surfing intervention program in reducing whatsapp cyberbullying and improving classroom climate and student sense of class belonging in elementary school. *Journal of Early Adolescence*, 4(4), 550-576. <https://doi.org/10.1177/2F0272431620931203>
- Bali, D., Pastore, M., Indrio, F., Giardino, I., Vural, M., Pettoello-Mantovani, C., Lucian, T., y Pettoello-Mantovani, M. (2023). Bullying and cyberbullying increasing in preadolescent children. *The Journal of Pediatrics*, 261(113565). <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2023.113565>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Cheon, S. H., Reeve, J., y Ntoumanis, N. A. (2018). A needs-supportive intervention to help PE teachers enhance students' prosocial behavior and diminish antisocial behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, 35, 74-88. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.11.010>

- Chicote-Beato, M., González-Víllora, S., Bodoque-Osma, A. R., y Navarro, R. (2024). Cyberbullying intervention and prevention programmes in Primary Education (6 to 12 years): A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 77(101927). <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2024.101938>
- Donat, M., Knigge, M., y Dalbert, C. (2018). Being a good or a just teacher: Which experiences of teachers' behavior can be more predictive of school bullying? *Aggressive Behavior*, 44, 29-39. <https://doi.org/10.1002/ab.21721>
- García-Perales, R., Palomares, A., y Cebrián, A. (2020). Diseño y validación de un instrumento para evaluar el acoso escolar al término de la Educación Primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(2), 78-96. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.2.2020.27987>
- Jiménez-Barbero, J. A., Jiménez-Loaisa, A., González-Cutre, D., Beltrán-Carrillo, V. J., Llor-Zaragoza, L., y Ruiz-Hernández, J. A. (2020). Physical education and school bullying: A systematic review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(1), 79-100. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1688775>
- Johansson, B. (2023). *Risk and protective factors of school bullying. A scoping review*. Örebro Universitet.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1994). *Cooperative learning in the classroom*. Association for Supervision and Curriculum.
- Kubiszewski, V., Auzoult, L., Potard, C., y Lheureux, F. (2019). Witnessing school bullying: To react or not to react? An insight into perceived social norms regulating self-predicted defending and passive behaviours. *Educational Psychology*, 39(9), 1174-1193. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1530735>
- Landhuis, C. E., Perry, D. K., y Hancox, R. J. (2012). Association between childhood and adolescent television viewing and unemployment in adulthood. *Preventive Medicine*, 54(2), 168-173. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.11.007>
- Lereya, S. T., Copeland, W. E., Costello, E. J., y Wolke, D. (2015). Adult mental health consequences of peer bullying and maltreatment in childhood: two cohorts in two countries. *Lancet Psychiatry*, 2(6), 524-431. [https://doi.org/10.1016/s2215-0366\(15\)00165-0](https://doi.org/10.1016/s2215-0366(15)00165-0)
- Méndez-Tovar, F. C. C., Mendoza, C., Rodríguez, L. M., y García, M. (2015). Conducta prosocial en alumnos de secundaria: validación de una escala prosocial. *Vertientes. Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 18(2), 9-16.

- Merrill, R. M. y Hanson, C. L. (2016). Risk and protective factors associated with being bullied on school property compared with cyberbullied. *BMC Public Health*, 16, 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-2833-3>
- Ran, H., Yang, Q., Fang, D., Che, Y., Chen, L., Liang, X., Sun, H., Peng, J., Wang, S., y Xiao, Y. (2023). Social indicators with serious injury and school bullying victimization in vulnerable adolescents aged 12-15 years: Data from the Global School-Based Student Survey. *Journal of Affective Disorders*, 324(1), 469-476. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.12.094>
- Sağın, A. E., Uğraş, S., y Güllü, M. (2022). Bullying in physical education: awareness of physical education teachers. *Physical Culture and Sport. Studies and Research*, 95, 40-53. <http://dx.doi.org/10.2478/pcssr-2022-0010>
- Sánchez, I. M., Vallejo, E. I. G. y Roig, M. R. (2019). El acoso escolar en educación secundaria: prevalencia y abordaje a través de un estudio de caso. *Comunitania. Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 17, 71-91. <https://doi.org/10.5944/comunitania.17.4>
- Sandoval, J., Luna, A. C. A., y Gante, A. de (2021). Estrategias de afrontamiento del ciberacoso desde la perspectiva de la víctima en adolescentes mexicanos de secundaria y bachillerato. *Revista de Investigación educativa de la Rediech*, 12(1104). https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1104
- Tangen, D., y Campbell, M. (2010). Cyberbullying prevention: One primary school's approach. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 20(2), 225-234. <https://doi.org/10.1375/ajgc.20.2.225>
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Piquero, A. R., y Delisi, M. (2016). Protective factors against offending and violence: Results from prospective longitudinal studies. *Journal of Criminal Justice*, 45, 1-3. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2016.02.001>
- Wu, X., Li, L., y Zhen, R. (2024). The influence of social norms and bullying types on the defending intentions of school bullying bystanders. *Current Psychology*, 43, 19283-19293. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05735-w>
- Yun, H. Y. (2020). New approaches to defender and outsider roles in school bullying. *Child Development*, 91(4), 814-832. <https://doi.org/10.1111/cdev.13312>
- Zhou, Z., Zhou, X., Shen, G., Khairani, A. Z., y Saibon, J. (2023). Correlates of bullying behavior among children and adolescents in Physical Education: A systematic review. *Psychology Research*

and Behavior Management, 16, 5041-5051. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S441619>

Zych, I., Farrington, D. P., y Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4-19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>

Proyecto ARES. Promoción de hábitos saludables y de la inclusión social desde el área de Educación Física en enseñanza secundaria

VICENTE JAVIER BELTRÁN-CARRILLO¹, EVA LEÓN-ZARCEÑO²,
ALEJANDRO JIMÉNEZ-LOAISA³ Y DAVID GONZÁLEZ-CUTRE¹

¹Departamento de Ciencias del Deporte. Universidad Miguel Hernández de Elche (España)

²Departamento de Ciencias del Comportamiento y Salud. Universidad Miguel Hernández de Elche (España)

³Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música. Facultad de Educación de Toledo. Universidad de Castilla-La Mancha (España)

1. Introducción y justificación teórica del programa de intervención

El proyecto de investigación ARES, acrónimo de «Actívate y RESpeta», fue financiado por la Conselleria de Educación, Universidades y Empleo de la Generalitat Valenciana (referencia CIAICO/2021/144, periodo de vigencia del 01-01-2022 al 31-12-2024). En el marco de este proyecto se desarrolló una intervención para la promoción de hábitos saludables y de la inclusión social en un centro público de enseñanza secundaria de Elche. Las diferentes actividades de intervención fueron impulsadas desde el área de Educación Física (EF) del centro. Además, el estudio contó con otro centro educativo, también de titularidad pública, que sirvió de grupo de control y siguió su dinámica normal de funcionamiento.

Los hábitos saludables que se promovieron fundamentalmente en la intervención fueron la actividad física y la dieta saludable, por su importancia para una buena salud y bienestar y por su papel en la prevención de enfermedades de alta prevalencia en

nuestra sociedad, como las enfermedades cardiovasculares, el cáncer o la diabetes (Organización Mundial de la Salud, 2018, 2022). Además, se efectuaron actividades para el fomento de la inclusión social, con el objetivo de reducir las actitudes hacia la violencia y la victimización por acoso escolar. Cabe destacar que el acoso escolar es considerado por la Organización Mundial de la Salud (2020) una conducta de riesgo para la salud y el bienestar de los niños y adolescentes.

Las actividades desarrolladas en el centro de intervención se concretaron teniendo en cuenta las características específicas del centro y diferentes referentes teóricos que se describen en el siguiente apartado.

1.1. Marco teórico de la intervención

Nuestra intervención se nutrió de la teoría científica en torno a la actividad física (Organización Mundial de la Salud, 2022) y la dieta saludable (Agencia de Salud Pública de Cataluña, 2020; Harvard Medical School, 2024). También de aspectos teóricos relacionados con el acoso escolar, como su definición, los tipos de acoso, o los agentes implicados (Armero *et al.*, 2011; Díaz-Aguado *et al.*, 2013), aunque no profundizamos en ellos, ya que existen secciones de este libro dedicadas a esta cuestión.

No obstante, los principales referentes teóricos que guiaron nuestra intervención fueron los que se detallan a continuación. La teoría de la autodeterminación representó para nosotros los aspectos que debíamos fomentar (apartado 1.1.1), mientras que los referentes teóricos del apartado 1.1.2 nos informaban de los riesgos que deberíamos intentar prevenir durante nuestra intervención.

1.1.1. La teoría de la autodeterminación

La teoría de la autodeterminación (TAD; Ryan y Deci, 2017) es una teoría motivacional ampliamente utilizada para concretar intervenciones escolares destinadas a la promoción de la actividad física en niños y adolescentes que han dado lugar a resultados positivos (Ferriz *et al.*, 2022; González-Cutre *et al.*, 2018; Smith *et al.*, 2014).

La TAD establece que todas las personas tenemos tres necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación), cuya satisfacción está relacionada con formas más autónomas de mo-

tivación y consecuencias cognitivas, afectivas y conductuales más positivas. La autonomía hace referencia a la necesidad de las personas de ser las dueñas de sus propias decisiones, de elegir libremente y sin presiones externas.

Con competencia nos referimos a la necesidad de sentirnos efectivos y capaces en la resolución de tareas, en la interacción con el ambiente y en la consecución de objetivos. La relación hace referencia a la necesidad de sentirnos integrados, respetados y queridos en los grupos sociales. Además, recientemente se ha propuesto que la novedad, definida como la necesidad innata

de experimentar algo que no se ha hecho antes o que es diferente de lo que habitualmente se hace, podría ser la cuarta necesidad psicológica básica (González-Cutre *et al.*, 2020; González-Cutre *et al.*, 2016).

Por lo tanto, según esta teoría, las intervenciones que favorezcan la autonomía, la competencia, la relación y la novedad pueden ser de utilidad para favorecer la motivación hacia la actividad física y la propia práctica de actividad física de los niños y adolescentes, así como su bienestar psicosocial.

1.1.2. Los discursos del rendimiento, el salutismo y la masculinidad hegemónica. Efectos negativos no pretendidos de la Educación Física y las intervenciones escolares para la promoción de la actividad física

Desde el punto de vista sociológico, el término discurso hace referencia a un conjunto de ideas relativamente consistente, construido socialmente, que influyen en el modo en que las personas interpretan la realidad social, en lo que piensan de sí mismas (identidad) y en el modo en que se comportan en sus vidas (Beltrán-Carrillo y Devís-Devís, 2019; Beltrán-Carrillo *et al.*, 2018).

Según Beltrán-Carrillo y Devís-Devís (2019), existen diversos discursos sociales interrelacionados que pueden tener una importante repercusión en la EF, el deporte y las intervenciones escolares para la promoción de la actividad física.

Si el alumnado percibe satisfechas las necesidades psicológicas básicas, estarán más motivados para mantener hábitos saludables y se sentirán mejor.

En primer lugar, destacaremos lo que podemos denominar discurso del rendimiento. La EF y el deporte representan en ocasiones contextos de rendimiento en los que la competencia motriz, el rendimiento físico, la competitividad, o la victoria acaban siendo más importantes que el aprendizaje, la salud, la diversión o la inclusión social (Beltrán-Carrillo *et al.*, 2012). De este modo, algunos jóvenes podrán mostrar una elevada competencia, rendirán bien en las tareas y conseguirán las respectivas recompensas (éxito, reconocimiento, diversión, respeto, buena calificación, etc.), mientras que otros mostrarán una baja competencia y recibirán las sanciones propias de un bajo rendimiento (fracaso, incomodidad, vergüenza, rechazo, acoso, infravaloración, peor calificación, etc.). Esta situación parece contradictoria, ya que supuestamente todos los niños y adolescentes, no solo los que presentan más competencia motriz y forma física, deberían tener la oportunidad de disfrutar de los beneficios que la EF y las intervenciones escolares para la promoción de la actividad física deben aportar (aprendizaje motor, educación en valores sociales positivos, promoción de un estilo de vida activo y saludable, inclusión social, etc.).

Otro discurso social que puede influir en la EF y en las intervenciones escolares para la promoción de la actividad física es el salutismo (*healthism*), término acuñado por Crawford (1980). El salutismo es un discurso neoliberal de la salud, estrechamente ligado al individualismo, que concibe la salud como una cuestión de responsabilidad y elección personal, obviando el efecto de factores genéticos, sociales y ambientales en la salud de las personas (Beltrán Carrillo y Devís-Devís, 2019). El salutismo también sienta sus raíces en el materialismo característico de una sociedad de mercado. Muestra de ello es que este discurso concibe el cuerpo en forma, delgado y musculado, como un indicador de forma física y salud, mientras que la grasa se estigmatiza y la gordura se concibe como un problema para la salud, el bienestar, la productividad o la competitividad (Mansfield y Rich, 2013). Se trata de una visión superficial que se queda en la forma corporal, como dimensión más material, objetiva y tangible del ser humano. Por lo tanto, este discurso conlleva una dimensión moral. Aquellas personas que no exhiben una buena salud, como las que muestran sobrepeso u obesidad, pueden ser consideradas personas irresponsables, perezosas y con falta de disciplina, porque podrían haber evitado

su condición controlando su dieta y realizando más ejercicio físico (Beltrán-Carrillo *et al.*, 2018; Rich *et al.*, 2015).

De este modo, el salutismo favorece las asociaciones acríticas y simplistas entre la salud y la forma corporal (Beltrán-Carrillo *et al.*, 2018). Por ejemplo, creer que toda persona con un cuerpo delgado/musculado está sana y toda persona con sobrepeso tiene problemas de salud, cuando concepciones estereotipadas como esta han sido demostradas científicamente como incorrectas (Campos *et al.*, 2006). Además, el salutismo puede promover la insatisfacción corporal, la vergüenza, la marginación y los trastornos del comportamiento alimentario y de ejercicio de aquellos que no simbolizan el cuerpo sano y en forma (Johnson *et al.*, 2013; Mansfield y Rich, 2013).

No obstante, la construcción social de lo que se concibe como cuerpo ideal no solo se ve influida por el salutismo. Las ideas relativas al género también poseen una enorme influencia en los discursos sobre el cuerpo ideal, promoviendo el rechazo social a la grasa, la delgadez en las mujeres y la musculatura en los hombres (Johnson *et al.*, 2013; Scraton y Flintoff, 2002). Estas visiones de género no solo están relacionadas con la forma física y la salud, sino también con la belleza, la sensualidad y la juventud, tan importantes en una sociedad de consumo (Shilling, 2012). Una sociedad de consumo en la que el cuerpo ideal es un elemento crucial en la publicidad de productos y servicios. Una sociedad de consumo interesada en que vivamos insatisfechos con nuestro cuerpo, porque la búsqueda del cuerpo ideal genera negocio (cirugía estética, cremas antiarrugas, pastillas que supuestamente favorecen la pérdida de peso, servicios de nutrición, gimnasios, etc.).

En este sentido, poseer un cuerpo adecuado o inadecuado, según estos discursos hegemónicos, se ha convertido en algo muy importante en la sociedad actual. Según la apariencia física y la forma corporal, algunas personas tienden a ser más valoradas que otras (Shilling, 2012). Por lo tanto, en EF el alumnado con un cuerpo ideal puede ser más valorado, mientras que

No se puede permitir la marginación del alumnado por su forma corporal, identidad de género u orientación sexual. El respeto debe ser un principio de la labor docente.

aquel que se aleja del cuerpo ideal puede sufrir la infravaloración del profesorado y de sus compañeros y compañeras.

Por último, las ideas y prácticas sociales relacionadas con la masculinidad hegemónica representan otro discurso social que puede influir en la EF y en las intervenciones escolares para la promoción de la actividad física. Connell (2005) define la masculinidad hegemónica como la forma de masculinidad que es culturalmente exaltada en la sociedad y ocupa la posición hegemónica en las relaciones de género. Los hombres que representan la masculinidad hegemónica no solo tienden a dominar a las mujeres, sino también a cualquier hombre que no sea un verdadero hombre según sus concepciones. La masculinidad hegemónica se relaciona con el cuerpo atlético y musculado (mesomorfo), la heterosexualidad, la fortaleza física, el poder, la competencia, el éxito, la competitividad, la neutralidad emocional, la racionalidad y el individualismo (Beltrán-Carrillo y Devís-Devís, 2019; Connell, 2005). Por lo tanto, la masculinidad hegemónica se distancia de la debilidad física, la emoción, la dependencia, la cooperación, la empatía o la compasión. En ocasiones, la EF y el deporte pueden convertirse en contextos de rendimiento, en los que se valora especialmente la fuerza, la velocidad y la competitividad, quedando bajo una clara dominación masculina (Beltrán-Carrillo *et al.*, 2012). En estos casos, las chicas y los chicos que no representen los valores de la masculinidad hegemónica pueden acabar siendo infravalorados, rechazados o marginados.

Los resultados de una revisión sistemática sobre acoso escolar y EF (Jiménez-Barbero *et al.*, 2020) indicaron que la EF es un contexto propicio para el acoso escolar, algo que encaja con lo explicado en este apartado y que genera preocupación. No obstante, este estudio de revisión también sugiere que una EF bien orientada puede ser una herramienta muy útil para la prevención de este problema. Por lo tanto, es fundamental que el profesorado de EF favorezca un clima de aula inclusivo y adopte un rol activo en la prevención del acoso escolar.

2. Contextualización y descripción del programa de intervención

Se desarrollaron 6 actividades de intervención, desde enero a mayo de 2023, que mencionamos a continuación:

- 1) Reuniones colaborativas y formativas entre el equipo de investigación y el profesorado de EF.
- 2) Reuniones con los 3-4 líderes positivos de cada grupo de alumnos.
- 3) Talleres para la prevención del acoso escolar con todos los grupos.
- 4) Día de la actividad física y la dieta saludable.
- 5) Cuenta de Instagram en la que se publicaron infografías alineadas con los objetivos del proyecto.
- 6) Trabajo opcional de EF (actividad de senderismo en familia por el campus de la Universidad Miguel Hernández de Elche).

La información detallada de todas estas actividades de intervención se encuentra disponible en el [Anexo 1](#) de este capítulo.



3. Evaluación de la intervención

Antes (finales de noviembre de 2022) y después (finales de mayo y principios de junio de 2023) de la intervención se pasaron diferentes cuestionarios para poder evaluarla desde una perspectiva cuantitativa. Cuando se redactó este documento (mayo de 2024), el grupo de investigación estaba trabajando en la redacción de artículos científicos del estudio ARES 1 (estudio inicial correlacional). No obstante, para este capítulo de libro se llevó a cabo un análisis preliminar del efecto de la intervención en las principales variables de estudio (estudio ARES 2), a partir de los datos procedentes de los siguientes cuestionarios:

- ▶ Physical Activity Questionnaire for Adolescents (PAQ-A), en su versión española (Martínez-Gómez *et al.*, 2009). Cuestionario de medida de la actividad física de los 7 días anteriores. Este cuestionario contiene diferentes ítems que preguntan sobre la

frecuencia de práctica de actividad física y deporte en diferentes momentos del día y de la semana. Los ítems se responden en una escala tipo Likert del 1 al 5 (de menor a mayor frecuencia). Al calcular la media de los ítems, se puede obtener un valor global del nivel de actividad física (1 significa baja actividad física y 5 significa alta actividad física).

- ▶ Versión actualizada del Cuestionario KIDMED (Altavilla y Caballero-Pérez, 2019). Este cuestionario de 16 ítems valora en qué medida los jóvenes siguen una dieta saludable mediterránea. De los 16 ítems, 12 puntúan +1 y 4 puntúan -1 (≤ 3 , dieta de muy baja calidad; 4-7, dieta que necesita mejorar para ajustarse a la dieta mediterránea; ≥ 8 , dieta mediterránea óptima).
- ▶ Cuestionario de Actitudes Hacia la Violencia (Ruiz *et al.*, 2009). Este cuestionario consta de 25 ítems que se valoran en una escala tipo Likert (1 = Muy en desacuerdo, 2 = En desacuerdo, 3 = Indiferente, 4 = De acuerdo, 5 = Muy de acuerdo). A partir de la respuesta a los 25 ítems, calculamos un valor global (1 significa baja actitud hacia la violencia y 5 significa alta actitud hacia la violencia).
- ▶ Adaptación al español del cuestionario Adolescent Peer Relations Instrument (Gascón Cánovas *et al.*, 2017). Este instrumento valora 3 dimensiones (victimización física, verbal y social), y cada una consta de 6 ítems, con una escala tipo Likert que valora la frecuencia con la que se experimentan situaciones de victimización (0 = nunca, 1 = alguna vez, 2 = bastantes veces, 3 = muchas veces, 4 = constantemente). Debido al auge de las nuevas tecnologías y su importancia en el acoso en los últimos años, esta escala incluye otro ítem sobre el ciberacoso: «Se han metido conmigo a través de las redes sociales (WhatsApp, etc.)». A partir de los diferentes ítems, se calculó un valor global de victimización (0 significa nula/baja victimización y 4 alta victimización).

Los datos procedentes de los cuestionarios fueron analizados del siguiente modo. En primer lugar, con el software SPSS 29.0, se obtuvieron los valores promedio y la desviación típica en cada una de las variables objeto de estudio, para el grupo de intervención y el grupo control, en el pretest y postest. Posteriormente, con el software Excel, se calculó la diferencia de cambios medios tipificada (d) para cada variable, acompañada del correspondiente intervalo

de confianza (IC) al 95 % de probabilidad, para conocer en qué grado el cambio producido del pretest y el posttest en el grupo de intervención difirió del cambio del pretest al posttest producido en el grupo control (Sánchez-Meca *et al.*, 2011). Los efectos significativos se encontrarían en las variables cuyo intervalo de confianza no incluyera el valor 0.

Tabla 1. Análisis del efecto de la intervención en diferentes variables de estudio.

Variables	Rango	GI (Pretest)			GI (Posttest)			GC (Pretest)			GC (Posttest)			IC		
		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>d</i>	LI	LS
Actividad física	1 - 5	379	2.54	.66	379	2.56	.69	310	2.44	.70	310	2.53	.72	.09	-.052	.248
Dieta saludable	-4 - 12	367	5.51	2.56	367	5.73	2.63	301	6.06	2.66	301	6.06	2.64	-.08	-.238	.066
Actitud violencia	1 - 5	391	1.88	.56	391	1.91	.58	327	1.85	.54	327	1.84	.56	-.07	-.219	.075
Victimización	0 - 4	396	.27	.39	396	.27	.39	328	.24	.36	328	.23	.37	-.03	-.174	.118

Nota: Rango = Rango de las puntuaciones posibles en cada variable; GI = grupo intervención; GC = grupo control; *n* = número de participantes de la muestra; *M* = media; *DT* = desviación típica; *d* = diferencia de cambios medios tipificada; IC = intervalo de confianza al 95%; LI = límite inferior; LS = límite superior.

Los resultados indicaron que no existió ningún efecto significativo de la intervención en las variables actividad física, dieta saludable, actitudes hacia la violencia o victimización por acoso escolar. Aún quedan por analizar otras variables de estudio y los datos procedentes de entrevistas cualitativas a estudiantes y profesores de EF, para poder efectuar una evaluación más completa de la intervención realizada. No obstante, con los datos analizados hasta ahora debemos reconocer que, pese a los ingentes esfuerzos, la intervención no tuvo el efecto esperado de aumentar la práctica de actividad física habitual de los adolescentes, fomentar una dieta más saludable y reducir tanto las actitudes hacia la violencia como la victimización.

Lejos de considerar todo lo realizado como un fracaso, los datos nos ofrecen una oportunidad para realizar un esfuerzo intelectual, de reflexión profunda, con dos propósitos fundamentales e inherentes. El primero, intentar explicar los resultados obtenidos. El segundo, identificar los puntos débiles y fuertes de nuestra intervención, para discernir qué aspectos deben ser mejorados y qué debe seguir potenciándose en futuras intervenciones. Al fin y al cabo, esta información es la que puede resultar de mayor utilidad

a los lectores de este documento. En los siguientes apartados abordamos ambas cuestiones.

4. Limitaciones y fortalezas de la intervención

4.1. Puntos débiles de la intervención y posible explicación de los resultados de la evaluación

Tras un proceso de reflexión, pensamos que no conseguimos los objetivos propuestos con nuestra intervención debido a las razones que se detallan en los siguientes subapartados.

4.1.1. *El planteamiento de una intervención que exigía demasiada implicación por parte del profesorado de EF*

En primer lugar, queremos destacar nuestra excelente relación con el profesorado de EF del centro y nuestro agradecimiento por toda la ayuda prestada. Además, uno de los profesores de EF era el director del centro y su enorme implicación facilitó mucho las cosas. No obstante, creemos que el proyecto ARES, en su estudio 1 y 2, acabó generando demasiada carga de trabajo para el profesorado de EF. El estudio correlacional ARES 1, llevado a cabo en 2022, ya había implicado grandes esfuerzos por parte de todos. Cada uno de los 12 grupos que participaron en el estudio ARES 1 recibió 5 días de medición, entre cuestionarios, reparto y recogida de acelerómetros, pruebas de habilidad motriz, condición física aeróbica, fuerza de presión manual, peso, talla y perímetros de cintura y cadera. Las mediciones las realizaba el grupo de investigación, pero el profesorado cedió muchas clases, tuvo que ajustar su programación docente a las necesidades del estudio ARES 1, realizó gestiones para el uso de las instalaciones del centro necesarias para las mediciones, ayudó con la recogida de acelerómetros pendientes de devolver por parte de algunos alumnos, etc.

Entonces llegó el estudio ARES 2, que además de mediciones implicaba una intervención de enero a mayo de 2023 que, pese al apoyo y asesoramiento del grupo de investigación, debía ser liderada por el profesorado de EF. Al fin y al cabo, era el profesorado de EF el que seguiría en el centro una vez acabado el estudio y a priori ese era el modo de poder lograr la estabilidad a largo plazo de los efectos de la intervención.

Sin embargo, algunas actividades de intervención fueron perdiendo fuerza por el camino. Por ejemplo, nos dimos cuenta de que las 4 reuniones colaborativas y formativas supusieron bastante esfuerzo y mayor carga de trabajo para el profesorado de EF. También costó mucho que todo el profesorado de EF entregara con regularidad las fichas de control de estrategias a aplicar en su labor docente y que contestara algunos emails y mensajes de WhatsApp relacionados con el desarrollo de la intervención. Esto nos llevó a pensar que no podíamos sobrecargar al profesorado con más reuniones a lo largo del curso y a no hacer el seguimiento que nos hubiera gustado para que las estrategias docentes propuestas al profesorado de EF acabaran concretándose en acciones concretas y efectivas para la promoción de los hábitos saludables y de la inclusión social.

Además, quizá la intervención podría haber tenido mayor influencia si el profesorado de EF se hubiera implicado más en el seguimiento de la labor encomendada a los líderes positivos de la clase, en la promoción de la cuenta de Instagram en la que se publicaban las infografías, o en la propuesta del trabajo opcional de EF.

No obstante, el grupo de investigación asume su responsabilidad en este asunto y reconocemos que probablemente no fue realista por nuestra parte la propuesta de una intervención que implicara tanto trabajo para el profesorado de EF. Un profesorado que ya se encuentra saturado de trabajo con sus clases, la organización de salidas y viajes vinculados a la asignatura de EF, las tareas de gestión, el estudio de oposiciones en algunos casos, etc. Otro posible error fue pretender concretar y negociar con el profesorado de EF los detalles de la intervención durante el transcurso del proyecto. De este modo, el profesorado de EF se enteró demasiado tarde de que no estaba dispuesto o no podía asumir tanta carga de trabajo. Por último, otra posible limitación fue plantear estrategias genéricas que el profesorado pudiera aplicar, independientemente del contenido que impartiera. Al final, todo siguió quedando demasiado genérico, no aterrizó en acciones concretas y efectivas.

4.1.2. La falta de continuidad de algunas actividades de intervención

Sinceramente, pensamos que las reuniones con los líderes positivos de la clase, los talleres de prevención del acoso escolar y el día de la actividad física y la dieta saludable fueron acciones exitosas y bien orientadas. Sin embargo, a estas acciones les fal-

tó continuidad para llegar a efectos significativos. Por ejemplo, como investigadores nosotros celebramos 16 reuniones con los líderes positivos, 16 talleres para la prevención escolar y 8 charlas de dieta saludable, pero cada grupo recibió solo una reunión con líderes positivos, un taller para la prevención del acoso escolar y una charla sobre dieta. Por lo tanto, es lógico que acciones tan puntuales no lograran grandes cambios, pese a la enorme cantidad de trabajo que supuso para los investigadores el desarrollo de estas actividades.

4.1.3. El carácter opcional de algunas actividades de intervención

El carácter opcional del seguimiento de la cuenta de Instagram del proyecto ARES y del trabajo de EF acabó siendo un problema en nuestra intervención. El equipo de investigación se esforzó mucho en la edición de unas infografías basadas en la evidencia científica que fueron muy poco aprovechadas. En primer lugar, solo unos pocos alumnos siguieron la cuenta de Instagram. Además, los alumnos supuestamente vieron esas infografías, pero no se promovió un estudio a fondo de estas, para generar reflexión crítica y aprendizaje significativo.

4.1.4. Otros aspectos relacionados con las variables y los momentos de medición

Nuestra experiencia en estudios previos nos indica que es mucho más factible conseguir efectos significativos tras una intervención en variables como la motivación hacia la actividad física o la intención de práctica de actividad física que en variables conductuales como la propia práctica de actividad física. Además, los bajos valores iniciales de actitudes hacia la violencia y victimización en el centro de intervención, pese a ser un dato tranquilizador, dificultaron la posibilidad de obtener valores aún más bajos tras la intervención.

Por último, creemos que el tiempo que pasó entre la finalización de algunas actividades de intervención y el postest fue otro factor importante para no alcanzar efectos significativos. Por ejemplo, si los talleres para la prevención escolar se realizaron en marzo de 2023 y el postest del grupo de intervención a finales de mayo de 2023, pasó tiempo suficiente para que los posibles efectos se diluyeran. Es decir, para algunas actividades de intervención el postest quizá fue más un test de retención que un verdadero postest.

4.2. Puntos fuertes y logros de la intervención

De igual modo que hemos reconocido con franqueza los puntos débiles de nuestra intervención, nos gustaría destacar sus puntos fuertes y logros, que desde nuestro punto de vista son los siguientes.

En primer lugar, el desarrollo de las distintas actividades de intervención nos ha permitido elaborar muchos materiales y recursos cuyo diseño ha estado informado por la teoría y evidencia científica. A todos estos materiales y recursos se puede acceder de manera gratuita desde este documento (ver [Anexo 1](#) de este capítulo). Pensamos que estos materiales son de calidad y pueden ser de gran utilidad en futuras intervenciones.

En segundo lugar, la financiación del proyecto nos ha permitido sufragar en ambos centros educativos, a modo de incentivo por su colaboración, material e infraestructuras vinculadas a la EF. Por ejemplo, compra de una mesa de ping-pong, arreglo de un tablero de baloncesto, instalación de un rocódromo, compra de un altavoz para el profesorado de EF, etc. Es lógico pensar que estas mejoras en materiales e infraestructuras sirvan para mejorar la calidad de la EF en los dos centros educativos.

En tercer lugar, el proyecto nos ha servido para estrechar vínculos de relación y colaboración con dos centros de enseñanza de la ciudad de Elche que son estratégicos para futuros proyectos de investigación. Además, se han establecido colaboraciones estables que van más allá del proyecto de investigación y que aumentan el potencial de transferencia social de la Universidad Miguel Hernández de Elche (UMH) y el servicio a su comunidad más cercana. Estas colaboraciones han surgido por petición del profesorado de EF del centro de intervención, pero el equipo de investigación también ha ofrecido estos servicios al profesorado de EF del grupo control. Algunos ejemplos de las colaboraciones realizadas son:

- ▶ Visita guiada al Centro de Investigación del Deporte de la UMH por parte de alumnos de 2º de bachillerato.
- ▶ Alquiler de pistas de pádel y tenis de la UMH a un precio reducido, para que un profesor de EF pudiera realizar con sus alumnos de 2º de bachillerato una unidad didáctica de deportes de raqueta.
- ▶ Préstamo de bicicletas de montaña y cascos de la UMH para que un profesor de EF pudiera realizar una ruta en bici por la ciudad de Elche con sus alumnos de 2º de bachillerato.

En cuarto lugar, pese a que no encontramos efectos significativos tras nuestra intervención en las variables analizadas, seguimos pensando que nuestras actividades de intervención influyeron positivamente, aunque fuera poco y solo en parte del alumnado. Creemos que esta idea es la base de la vocación educativa y de la acción social. Los hechos históricos son una evidencia clara de que las grandes transformaciones educativas y sociales se producen poco a poco, con muchos esfuerzos que en ocasiones parecen vanos. Si evaluáramos la intervención desde una perspectiva exclusivamente positivista y cuantitativa, podríamos llegar a pensar que lo realizado no sirvió para nada. Por suerte, sabemos que la educación en particular y la vida en general no funcionan con esta lógica.

5. Recomendaciones para la aplicación de futuras intervenciones

A partir de la experiencia acumulada con el desarrollo del proyecto ARES y de la reflexión acerca de los puntos débiles y fuertes de nuestra intervención, finalizamos este capítulo con varias recomendaciones para la aplicación de futuras intervenciones. Estas recomendaciones van dirigidas tanto a investigadores como al profesorado de educación secundaria.

Quando se solicita financiación para un proyecto de investigación, debería tenerse en cuenta que la financiación puede ser concedida o no. Además, en el caso de ser concedida, puede serlo con bastantes meses de retraso. Este aspecto debe considerarse antes de diseñar el estudio y celebrar las reuniones con el profesorado de los centros educativos implicados. Una posible solución a este problema podría ser plantear un diseño de investigación abarcable con los recursos humanos, materiales y económicos de los que dispone el equipo de investigación en ese momento. En el caso de recibir la financiación, siempre habría tiempo de mejorar el estudio y de emplear la financiación adecuadamente. En el caso de que la duración del proyecto fuera, por ejemplo, de 3 años, otra recomendación sería no incluir en el primer año de vigencia del proyecto actividades que requieran mucho trabajo, recursos humanos y gastos, porque la resolución de la financiación se puede retrasar. En nuestro caso, la financiación llegó en septiembre del primer año (2022), cuando ya se había realizado todo el trabajo de cam-

po del estudio ARES 1. Además, tuvimos muy poco tiempo para efectuar los gastos de la primera anualidad y la financiación no pudo emplearse en las cuestiones realmente prioritarias en 2022. Tal y como estaba diseñado el proyecto, si hubiéramos esperado a obtener financiación para comenzar, no hubiéramos podido acabarlo en el periodo de vigencia del proyecto (de enero de 2022 a diciembre de 2024). Por lo tanto, el primer año de vigencia de un futuro proyecto podría destinarse a la revisión bibliográfica, diseño de la intervención, preparación de los instrumentos de medida, contacto con los centros educativos y reuniones con el profesorado. De este modo, el profesorado tendría muy claro qué se le pide y qué está dispuesto a asumir para adaptar su programación docente antes del comienzo del siguiente curso. Y si la financiación no es concedida, siempre tendríamos la oportunidad de parar o de continuar el estudio, según los intereses y posibilidades del profesorado y del grupo de investigación.

Si el profesorado de EF no está dispuesto a asumir la intervención propuesta, ni una adaptación de esta, una opción interesante podría ser que cediera un número determinado de horas de EF a un miembro del grupo de investigación, para que este desarrollara la intervención. Podría ser una buena alternativa si el objetivo es intentar demostrar que una determinada intervención funciona, para proponerla posteriormente a la administración pública y los centros de enseñanza secundaria, sabiendo que se cuenta con ese aval científico.

Recomendamos también utilizar el material generado en el proyecto, al que se tiene acceso desde este documento (ver [Anexo 1](#)). Pensamos que son materiales orientados adecuadamente por marcos teóricos muy pertinentes para la promoción de los hábitos saludables y de la inclusión social. Concretamente, las fichas de control de las estrategias docentes pueden resultar de utilidad para orientar el estilo docente del profesorado (anexos 1.3 y 1.4), aunque deben concretarse contenidos y actividades en las clases de EF directamente vinculados a la promoción de los hábitos saludables y de la inclusión social (por ejemplo, juegos cooperativos, representación de una obra de teatro mudo o de danza que lance un mensaje adecuado para la prevención del acoso escolar, análisis crítico



de un anuncio publicitario que promueve el culto al cuerpo o los complejos corporales, informar con detalle de las opciones de actividad física y deporte en el entorno más cercano, solicitar al alumnado que lleve alimentos saludables para el almuerzo en el centro, etc.). Esta concreción debería hacerse antes de comenzar el proyecto de investigación, no durante el transcurso de este.

Creemos que las reuniones con los 3-4 líderes positivos de la clase pueden ser un recurso muy valioso para lograr un clima de respeto en el aula. No obstante,

pensamos que estas reuniones debe realizarlas directamente el profesorado de EF. Pueden ser muy breves, por ejemplo, de unos 3 minutos al acabar una clase, pero tendrían que realizarse con cierta frecuencia, al menos cada 15 días. En esas reuniones informales, el docente po-

Los líderes positivos de nuestros grupos pueden ser de gran ayuda para lograr un clima de respeto en las clases de EF.

dría hacer preguntas como estas: ¿Cómo veis el ambiente de clase? ¿Ha sucedido algo entre algún compañero/a del grupo que esté afectando al buen ambiente de clase y que deba saber? ¿Podrías echarle un ojo a Pedro (seudónimo), que lo veo bastante aislado últimamente? ¿Puedes preguntarle si le pasa algo e intentar que se sienta integrado? ¿Podrías decirle a María (seudónimo), ya que eres buena amiga de ella, que no se pase con las bromas que hace a veces, intentando despertar su empatía?

El taller para la prevención del acoso escolar nos parece una actividad muy interesante para reproducir, pero habría que implementar más acciones similares a lo largo del curso. La ficha guion del taller puede servir de ejemplo y de ayuda para generar más alternativas ([Anexo 1.6](#)).



Creemos que las infografías (ver [Anexo 1](#)) son el principal material docente que ha generado el proyecto y que deberán utilizarse en futuras intervenciones. No obstante, deberían incluirse como parte de los contenidos teóricos de la asignatura de EF. Para que estos contenidos sean estudiados, debatidos y sometidos a reflexión crítica, provocando la adquisición de conocimientos y aprendizajes significativos y duraderos. Para perder el menor tiempo posible de práctica motriz, se podrían realizar comenta-

rios breves sobre las infografías al inicio o al final de la clase y proponer tareas o trabajos para casa que formen parte de la nota de la asignatura de EF.

También nos parece interesante la organización de eventos especiales como el «Día de la actividad física y la dieta saludable». Siempre es adecuado salir de la monotonía y organizar algún evento especial en el que el alumnado pueda disfrutar y recibir información que pueda retener. Quizá la inclusión de personas de referencia para los adolescentes en estos eventos pueda ser interesante (deportistas de alto nivel, personas destacadas por su influencia en redes sociales, etc.). Estas personas pueden lanzar mensajes relacionados con los objetivos de nuestras intervenciones que lleguen más al alumnado. Sin embargo, debemos tener en cuenta que la organización de estos eventos conlleva mucho trabajo y esfuerzo, para el efecto que pueden llegar a tener en la promoción de hábitos saludables y de la inclusión social. Por lo tanto, propondríamos la organización de no más de 2 o 3 eventos de este tipo cada curso académico. Igualmente, podría recurrirse a la proyección de fotos cedidas por el alumnado haciendo deporte, con mensajes sobre hábitos saludables e inclusión social. Por ejemplo, la proyección se podría hacer con una pantalla portátil en el vestíbulo de entrada al centro educativo, para que el alumnado las viera conforme entra al centro y se dirige a clase. Esta iniciativa podría ser parte de eventos especiales o tratarse de una acción más duradera en el tiempo, ya que las imágenes podrían proyectarse durante varios días o semanas.

La inclusión de trabajos opcionales para subir nota en EF puede ser un recurso interesante. No obstante, si el objetivo es influir en el mayor número posible de estudiantes, parece razonable pensar que los trabajos que pretendan la adquisición de conocimientos relevantes deban ser obligatorios.

Para la evaluación científica de futuras intervenciones, propondríamos intervenciones con actividades más concentradas en periodos de tiempo más breves, aunque luego se incluyan test de retención para valorar el efecto a largo plazo de estas. Por ejemplo, se podría hacer un pretest en diciembre, realizar una intervención durante el segundo trimestre (enero, febrero y marzo), con el posttest justo al finalizar la intervención, un test de retención en junio (a los 3 meses) y otro en septiembre (a los 6 meses). A la hora de

elegir las variables a medir para la evaluación cuantitativa de las intervenciones, deberemos valorar qué tiempo van a requerir las mediciones. Por ejemplo, si tenemos 2 semanas para el pretest, no podemos medir la actividad física con acelerómetros, ya que esta medida en grandes muestras requeriría de muchas más semanas de medición si no tenemos un número muy elevado de acelerómetros. Tendría que ser con un cuestionario. Además, para valorar de manera profunda el proceso de aplicación de las intervenciones y el impacto subjetivo que tiene en el alumnado, recomendamos incluir también el uso de métodos cualitativos de investigación (observaciones con toma de notas en un diario de investigación y entrevistas cualitativas).

Por último, creemos que todo profesional preocupado por la promoción de hábitos saludables y de la inclusión social, sea investigador o docente, debe ser perseverante y optimista. No es nada fácil lograr estos objetivos, pero son tan relevantes para la vida del alumnado que todo esfuerzo valdrá siempre la pena. No tenemos la obligación de obtener el éxito deseado en cada intento, pero deberíamos sentir la necesidad de intentarlo, por un compromiso ético con nuestra profesión y nuestra sociedad.

6. Ideas clave para docentes

- ▶ Si nuestros alumnos de EF perciben satisfechas las necesidades psicológicas de autonomía, competencia, relación y novedad, estarán más motivados autónomamente para mantener hábitos saludables y se sentirán mejor.
- ▶ No podemos permitir que se margine a ningún alumno, ya sea por su falta de habilidad motriz o condición física, su forma corporal, su identidad de género o su orientación sexual. El respeto siempre debe ser un principio fundamental en nuestra labor docente.
- ▶ Los líderes positivos de nuestros grupos pueden ser de gran ayuda para lograr un clima de respeto en las clases de EF.
- ▶ Debemos intentar que los potenciales agresores en las clases de EF, por ejemplo, algunos chicos habilidosos, en forma y dominantes, se conviertan en defensores en las situaciones de acoso escolar. A veces un alumno/a puede mostrar su mejor cara si percibe que el docente ha visto cualidades positivas en él/ella.

Un potencial agresor, con verdadero poder en el grupo, puede pasar a ser defensor sin tener miedo a acabar siendo una víctima.

- ▶ Un hombre de verdad debe ser fuerte, valiente, justo, sensible y respetuoso. Exactamente lo mismo que una mujer de verdad. Con hombres y mujeres de verdad no es posible el acoso escolar.
- ▶ Este documento da acceso a muchos materiales y recursos que pueden servir de base para el diseño de tu propia intervención profesional (ver [Anexo 1](#)).
- ▶ Sé perseverante y optimista. Es probable que nuestra labor docente tenga más impacto en el alumnado del que pensamos. A veces la docencia puede resultar complicada y poco agradecida, pero a través de ella se puede mejorar la vida de personas concretas y contribuir a una sociedad mejor. ¿Puede haber algo más motivante?

Referencias bibliográficas

- Agencia de Salud Pública de Cataluña. (2020). *La alimentación saludable en la etapa escolar. Guía para familias y escuelas*. https://salutpublica.gencat.cat/web/.content/minisite/aspcat/promocio_salut/alimentacio_saludable/02Publicacions/pub_alim_inf/guia_alimentacio_saludable_etapa_escolar/guia_alimentacion_etapa_escolar.pdf
- Altavilla, C., y Caballero-Pérez, P. (2019). An update of the KIDMED questionnaire, a Mediterranean Diet Quality Index in children and adolescents. *Public Health Nutrition*, 22(14), 2543-2547. <https://doi.org/10.1017/S1368980019001058>
- Armero, P., Bernardino, B., y Bonet de Luna, C. (2011). Acoso escolar. *Pediatría de Atención Primaria*, 13(52), 661-670. <https://dx.doi.org/10.4321/S1139-76322011000600016>
- Beltrán-Carrillo, V. J., y Devís-Devís, J. (2019). El pensamiento del alumnado inactivo sobre sus experiencias negativas en educación física: los discursos del rendimiento, salutismo y masculinidad hegemónica. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 15(55), 20-34. <https://doi.org/10.5232/ricyde2019.05502>
- Beltrán-Carrillo, V. J., Devís-Devís, J., y Peiró-Velert, C. (2018). The influence of body discourses on adolescents' (non)participation in physical activity. *Sport, Education and Society*, 23(3), 257-269. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1178109>

- Beltrán-Carrillo, V. J., Devís-Devís, J., Peiró-Velert, C., y Brown, D. H. K. (2012). When physical activity participation promotes inactivity: Negative experiences of Spanish adolescents in physical education and sport. *Youth and Society*, 44(1), 3-27. <https://doi.org/10.1177/0044118X10388262>
- Campos, P., Saguy, A., Emsberger, P., Oliver, E., y Gaesser, G. (2006). The epidemiology of overweight and obesity: public health crisis or moral panic? *International Journal of Epidemiology*, 35, 55-60. <https://doi.org/10.1093/ije/dyi254>
- Connell, R. W. (2005). *Masculinities*. Polity.
- Crawford, R. (1980). Healthism and the medicalization of everyday life. *International Journal of Health Sciences*, 10, 365-388. <https://doi.org/10.2190/3H2H-3XJN-3KAY-G9NY>
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., y Martín, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164>
- Ferriz, R., Jiménez-Loaisa, A., González-Cutre, D., Romero-Elías, M., y Beltrán-Carrillo, V. J. (2022). A self-determined exploration of adolescents' and parents' experiences derived from a multidimensional school-based physical activity intervention. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41, 68-77. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0130>
- Gascón-Cánovas, J. J., Russo de Leon, J. R., Cózar, A., y Heredia, J. M. (2017). Adaptación cultural al español y baremación del Adolescent Peer Relations Instrument (APRI) para la detección de la victimización por acoso escolar: Estudio preliminar de las propiedades psicométricas. *Anales de Pediatría*, 87(1), 9-17. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2015.12.003>
- González-Cutre, D., Romero-Elías, M., Jiménez-Loaisa, A., Beltrán-Carrillo, V. J., y Hagger, M. S. (2020). Testing the need for novelty as a candidate need in basic psychological needs theory. *Motivation and Emotion*, 44(2), 295-314. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09812-7>
- González-Cutre, D., Sicilia, A., Sierra, A. C., Ferriz, R., y Hagger, M. S. (2016). Understanding the need for novelty from the perspective of self-determination theory. *Personality and Individual Differences*, 102, 159-169. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.036>
- González-Cutre, D., Sierra, A. C., Beltrán-Carrillo, V. J., Peláez-Pérez, M., y Cervelló, E. (2018). A school-based motivational intervention to promote physical activity from a self-determination theory pers-

- pective. *The Journal of Educational Research*, 111(3), 320-330. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1255871>
- Harvard Medical School. (2024). *El plato para comer saludable*. <https://nutritionsource.hsph.harvard.edu/healthy-eating-plate/translations/spanish/>
- Jiménez-Barbero, J. A., Jiménez-Loaisa, A., González-Cutre, D., Beltrán-Carrillo, V. J., Llor-Zaragoza, L., y Ruiz-Hernández, J. A. (2020). Physical education and school bullying: a systematic review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(1), 79-100. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1688775>
- Johnson, S., Gray, S., y Horrell, A. (2013). 'I want to look like that': Healthism, the ideal body and physical education in a Scottish secondary school. *Discourse*, 34(3), 457-473. <https://doi.org/10.1080/01596306.2012.717196>
- Mansfield, L., y Rich, E. (2013). Public health pedagogy, border crossings and physical activity at every size. *Critical Public Health*, 23(3), 356-370. <https://doi.org/10.1080/09581596.2013.783685>
- Martínez-Gómez, D., Martínez-de-Haro, V., Pozo, T., Welk, G. J., Villagra, A., Calle, M. E., Marcos, A., y Veiga, O. L. (2009). Fiabilidad y validez del cuestionario de actividad física PAQ-A en adolescentes españoles. *Revista Española de Salud Pública*, 83(3), 427-439. <https://doi.org/10.1590/s1135-57272009000300008>
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *Alimentación sana*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/healthy-diet>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Health Behaviour in School-Aged Children*. <https://gateway.euro.who.int/en/datasets/hbsc/>
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *Actividad física*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Rich, E., De Pian, L., y Francombe-Webb, J. (2015). Physical cultures of stigmatisation: Health policy and social class. *Sociological Research Online*, 20(2), 192-205. <https://doi.org/10.5153/sro.3613>
- Ruiz, J. A., Llor, L., Puebla, T., y Llor, B. (2009). Evaluación de las creencias actitudinales hacia la violencia en centros educativos: el CAHV-25. *European Journal of Education and Psychology*, 2, 25-35. <https://doi.org/10.30552/ejep.v2i1.20>
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Sánchez-Meca, J., Marín-Martínez, F., y López-López, J. (2011). Meta-análisis e intervención psicosocial basada en la evidencia. *Psy-*

chosocial Intervention, 20(1), 95-107. <https://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n1a8>

Scruton, S., y Flintoff, A. (2002). *Gender and sport: A reader*. Routledge.

Shilling, C. (2012). *The body and social theory*. Sage.

Smith, J. J., Morgan, P. J., Plotnikoff, R. C., Dally, K. A., Salmon, J., Okely, A. D., y Lubans, D. R. (2014). Rationale and study protocol for the 'Active Teen Leaders Avoiding Screen-time' (ATLAS) group randomized controlled trial: An obesity prevention intervention for adolescent boys from schools in low-income communities. *Contemporary Clinical Trials*, 37, 106-119. <https://doi.org/10.1016/j.cct.2013.11.008>

PrebullPE: programa de prevención de ciberacoso en primaria y secundaria*

JUAN DE DIOS BENÍTEZ-SILLERO^{1,2}, JAVIER MURILLO-MORAÑO^{2,3},
DIEGO CORREDOR-CORREDOR^{2,4}, ÁLVARO MORENTE-MONTERO^{1,2},
FRANCISCO CÓRDOBA-ALCAIDE^{2,6} Y JUAN CALMAESTRA^{2,6}

¹Departamento de Didácticas Específicas. Universidad de Córdoba (España)

²Grupo Investigación GIDEPSO

³Centro Adscrito Sagrado Corazón. Universidad de Córdoba (España)

⁴Profesor Enseñanzas Medias. Junta de Andalucía (España)

⁵Departamento de Psicología. Universidad de Córdoba (España)

⁶Grupo de Investigación Laecovi

1. Introducción y justificación teórica del programa de intervención

1.1. Educación física: ¿una asignatura para combatir el acoso?

La asignatura de Educación Física es una de las más apreciadas por los estudiantes, principalmente porque, junto con la hora del recreo, representa un momento de actividades lúdicas dentro del horario escolar que propician interacción social entre ellos. Por ello, la Educación Física, debido a sus características inherentes, como su naturaleza dinámica, proporciona un entorno propicio no solo para el desarrollo de habilidades físicas, sino también para el fomento de competencias sociales (Benítez-Sillero, Córdoba-Alcaide *et al.*, 2020). Sin embargo, no todo es oro lo que reluce, ya que las interacciones sociales entre el alumnado no siempre se dan de forma positiva, teniendo en algunos casos consecuencias drásticas como el acoso escolar. Tal y como señalaba Seang-Leol (2016) en

* Este proyecto fue financiado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía como Proyecto de Investigación Educativa (PIV-034/18).

su estudio, el 76 % de los casos de acoso escolar se producen durante las horas de recreo o durante las clases de Educación Física. Esta tendencia elevada de incidencia de acoso en estos entornos puede atribuirse a la imposibilidad de poder supervisar de forma adecuada por parte del profesorado, facilitando a los estudiantes que encuentren oportunidades para evitar la vigilancia y ejecutar actos de perpetración.

Los estudiantes que sufren acoso durante las clases de educación física suelen ser blanco de distintas formas de perpetración, incluyendo humillación mediante burlas verbales y agresiones físicas a través de juegos peligrosos (Shehu, 2009), y que seguramente se extiendan fuera de la asignatura. En las clases de educación física, los episodios de acoso entre compañeros suelen ocurrir en lugares como los vestuarios, donde los perpetradores aprovechan características físicas como la delgadez extrema para agredir (O'Connor y Graber, 2014; Sağın *et al.*, 2022). Aun así, la principal causa de ser víctima suele venir dada por padecer obesidad (Jiménez-Barbero *et al.*, 2020) que además suele estar asociada con tener una baja condición física, y como consecuencia tener unas peores habilidades motoras necesarias para resolver de forma eficiente las actividades físico-deportivas, estando también ambas relacionadas con una mayor victimización (Bejerot *et al.*, 2013; Benítez-Sillero *et al.*, 2021). Por otro lado, el papel del profesor de educación física es determinante en el aumento o en la reducción de situaciones de acoso (Sağın *et al.*, 2022), ya que en la mayoría de las ocasiones suele tener poca conciencia sobre el acoso que ocurre en las clases (O'Connor y Graber, 2014) y baja formación sobre los tipos de actividades físico-deportivas que generan más situaciones de agresión (Fuller *et al.*, 2013). Por ejemplo, situaciones de alta competitividad entre estudiantes no orientadas hacia la creación de valores positivos en las clases de Educación Física, pueden generar aprendizajes no deseados. Por ello, se sugiere abordar la competitividad como un medio para aprender normas y fomentar la autorregulación y el autocontrol entre los estudiantes.

Sin embargo, la educación física posee un gran potencial para promover y mejorar las relaciones sociales dentro del aula, ya que a través de su práctica se presentan situaciones que requieren resolver problemas y tomar decisiones en grupo mediante la interacción con los demás, aunque esto, por supuesto, dependerá de la forma en que se imparta. Este entorno de interacción y colabora-

ción ofrece una oportunidad para abordar y reducir las situaciones de acoso escolar (Benítez-Sillero, Córdoba-Alcaide, *et al.*, 2020).

1.2. Constructos psicológicos esenciales para intervenciones anti-bullying en Educación Física

Las intervenciones realizadas en educación física para la reducción del *bullying* son limitadas, destacando la intervención de Oliveira *et al.* (2017) donde implementaron un programa de intervención exclusivamente bajo el modelo cooperativo en las clases de Educación Física, observando al final del estudio una reducción en el número de agresiones físicas y verbales. Asimismo, es también relevante destacar la investigación de Montero-Carretero *et al.* (2021), quienes diseñaron un programa basado en la teoría de la autodeterminación a través del contenido de Educación Física del judo, logrando una disminución en la incidencia de las perpetraciones, aunque no en la victimización.

Sin embargo, para una intervención específica que busque reducir el acoso en las aulas a través de la educación física, es esencial identificar los constructos psicológicos relacionados con el *bullying*. Con este conocimiento, las sesiones pueden diseñarse para abordar específicamente estos aspectos, lo que permitirá lograr resultados más efectivos y satisfactorios. Martín (2009) argumenta que el alumnado debe recibir formación académica con contenidos relacionados con aspectos socioafectivos para reducir los niveles de *bullying*. Este punto es respaldado por Jiménez-Barbero *et al.* (2020), quienes enfatizan la importancia de incorporar el desarrollo de habilidades socioemocionales en los programas de intervención en educación física, con el fin de lograr resultados satisfactorios en la reducción de la prevalencia del fenómeno.

En este sentido, Cerezo y Calvo (2011) señalan, en primer lugar, la necesidad de proporcionar al alumnado conocimiento sobre qué es el *bullying* y qué agentes están implicados en esta dinámica para una intervención efectiva. Además, Moreno-Bataller *et al.* (2019) sugieren que el alumnado también debe comprender las

Los programas de intervención deben estar basados en los constructos psicológicos relacionados con el acoso.

repercusiones a nivel físico o mental generadas por el *bullying*, ya que así no solo obtienen conocimiento sobre la problemática, sino que también se inicia un proceso de desarrollo de empatía por el alumnado victimizado, habilidad asociada con menores niveles de perpetración en el aula Kokkinos y Kipritsi (2012), subrayando así la importancia de su desarrollo. Para promover la empatía, además de incrementar el conocimiento sobre la dinámica del *bullying* de manera teórica, resulta valioso de forma práctica en educación física emplear juegos de roles relacionados con los diferentes agentes involucrados en el acoso escolar (Armada-Crespo *et al.*, 2015)

En segundo lugar, el desarrollo de las competencias emocionales en el alumnado es primordial, ya que en este punto el alumnado debe de tener la capacidad no solo de reconocer y gestionar las emociones propias, sino también interpretar de forma adecuada las de los demás. La educación física es un entorno ideal para trabajar este aspecto a través de la expresión corporal. Mediante movimientos y ejercicios gestuales en parejas, los estudiantes pueden explorar diversas formas de expresar sus emociones. Esto no solo fomenta un mayor autoconocimiento, sino que también mejora la comprensión de las emociones de los demás. Este enfoque permite a los alumnos descubrir cómo el lenguaje corporal y los gestos pueden comunicar diferentes estados emocionales, así como observar que cada persona muestra sus sentimientos de una manera única (Armada-Crespo, 2017).

En tercer lugar, es totalmente necesario el trabajo de la mejora de la autoestima debido a que es categorizado como un factor protector contra la victimización (Romero-Reignier *et al.*, 2016). La percepción de un clima hostil en el aula por parte del alumnado se relaciona con bajos niveles de autoestima, por lo que el profesorado debe implementar estrategias para transformar el entorno hacia un clima positivo y de apoyo (Gendron *et al.*, 2011). Una de las estrategias para mejorar el clima en el aula es la realización de actividades cooperativas. Estas actividades, centradas en alcanzar un objetivo común, eliminan la competitividad y fomentan la confianza entre los compañeros. Al trabajar juntos para resolver los desafíos, el alumnado se siente necesario y valorado (Navarro-Paton *et al.*, 2018), lo que podría contribuir a una mejora de la autoestima. Además, estas actividades mejoran el autoconcepto físico y los comportamientos prosociales, pudiendo ayudar también a reducir la victimización dentro del aula (Garaigordobil *et al.*, 2003; Medina-Cascales y Reverte-Prieto, 2019).

En cuarto lugar, toda intervención dirigida a la reducción del acoso debe desarrollarse bajo un modelo de educación resiliente. El profesorado debe preparar al alumnado para superar desafíos y adaptarse a los problemas que puedan surgir en clase. La resiliencia se ha considerado un factor que reduce la probabilidad de victimización (Uriarte, 2006). En Educación Física, se puede fomentar la resiliencia mediante actividades psicoeducativas junto con actividad física y actividades competitivas en equipo. Estas actividades no solo requieren que los estudiantes resuelvan desafíos en grupo, sino que también los obligan a adaptarse a las acciones del oponente, desarrollando así su capacidad para enfrentar y superar adversidades (Zhou *et al.*, 2023).

Finalmente, y no por ello menos importante, es necesario indicar que los constructos psicológicos abordados anteriormente van dirigidos hacia la reducción de los niveles de victimización a través de la mejora de las cualidades de la víctima y hacia el aumento de comportamientos prosociales por parte de los espectadores, sin embargo, no solo debemos de tener este enfoque, ya que el papel del agresor es fundamental en la dinámica de acoso. El escaso autocontrol que demuestran los perpetradores (Chui y Chan, 2013; Fenny, 2022) no debe ser pasado por alto, por lo que es esencial abordarlo desde la Educación Física. Para promover una mejora del autocontrol en esta asignatura, se pueden emplear estrategias como generar en el alumnado emociones desagradables mediante situaciones controladas, cambiar las reglas de un juego o simular un arbitraje erróneo. Estas situaciones brindan a los estudiantes la oportunidad de practicar el autocontrol y la gestión emocional en un contexto supervisado por el profesor, fomentando así su capacidad para manejar sus reacciones de manera adecuada (Benítez-Sillero y Córdoba-Alcaide, 2020).

2. Contextualización y características del programa de intervención

2.1. El programa prebullPE: de la teoría a la práctica

Hasta la fecha, la única intervención publicada que ha utilizado los principales constructos psicológicos necesarios para realizar una intervención eficaz en Educación Física es la realizada por Benítez-Sillero, Corredor-Corredor *et al.* (2020). El programa ti-

tulado «Prevention Bullying in Physical Education» (prebullPE) ha sido implementado en centros educativos andaluces, tanto públicos como concertados, caracterizándose por tener un nivel socioeconómico medio. El programa se ha implementado en etapas educativas que comprenden desde el tercer ciclo de Educación Primaria Obligatoria (EPO) hasta el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), obteniendo resultados satisfactorios.

El programa prebullPE cuenta con 6 sesiones de educación física de 1 hora. Cada sesión se estructura en tres partes bien diferenciadas.

- 1) **Introducción.** Comienza la sesión adentrándonos en el tema del acoso escolar, buscando no solo definirlo, sino también comprender sus implicaciones y consecuencias. Esta parte crucial del encuentro brinda la oportunidad de establecer los objetivos que aspiramos a alcanzar, fomentando así la comprensión y conciencia de los estudiantes sobre la importancia de prevenir el acoso en el entorno escolar.
- 2) **Actividades prácticas.** A través de una variedad de actividades y juegos interactivos, exploramos aspectos fundamentales como la autoestima, el trabajo en equipo, la empatía, el autocontrol y la resiliencia. Se utilizan enfoques pedagógicos diversos, desde desafíos cooperativos hasta dramatizaciones, pasando por cuentos motores, todos diseñados para promover el respeto mutuo y una interacción positiva entre los alumnos.
- 3) **Momento de reflexión y relajación.** Se concluye la sesión dedicando tiempo al estiramiento físico y a la relajación, mientras abrimos un espacio para la reflexión y el diálogo sobre lo experimentado durante la clase. Este segmento crucial permite a los estudiantes compartir sus vivencias y pensamientos, así como aplicar lo aprendido para prevenir el acoso escolar y mejorar el clima en la escuela.

Para la correcta ejecución de la intervención es imprescindible mantener las tres partes de la sesión.

A continuación, se muestra cómo cada sesión se enfoca en objetivos específicos para tratar la dinámica del acoso, los cuales se abordan mediante estrategias y contenidos adaptados a las necesidades y dinámicas del grupo (ver tabla 1).

Tabla 1. Resumen programa de intervención PrebullPE.

Sesión	Finalidad principal	Estrategias y contenidos
1	Concepto de acoso	La expresión corporal se utiliza a través de historias motoras donde acciones simuladas de acoso leídas por el profesor son reproducidas por los estudiantes con sus cuerpos. Juegan en parejas, imitando emociones de acuerdo con la descripción del profesor, y se expresan libremente con música.
2	Cooperación contra el acoso	Se utilizan actividades cooperativas para demostrar la importancia del trabajo en equipo, fortalecer las relaciones interpersonales, promover el bienestar y prevenir la exclusión. Se incluyen desafíos cooperativos con colchonetas y pelotas, evitando la competición.
3	Autoestima, empatía y tolerancia a la diversidad	Actividades colaborativas dirigidas a comprenderse a uno mismo y a los demás. Busca fomentar que los estudiantes empaticen con los demás y toleren las diferencias. Desafíos motores colaborativos, como un circuito donde algunos individuos tienen discapacidades motoras simuladas, y sus compañeros actúan como asistentes para ayudarlos a alcanzar el objetivo.
4	Autocontrol y resiliencia contra el acoso.	Manejo de problemas que surgen durante las actividades, siempre respetando las reglas y aplicándolas a situaciones cotidianas. Las actividades introducen deliberadamente desequilibrios entre los equipos y errores del árbitro para fomentar el desarrollo del autocontrol en los estudiantes. La sesión concluye con una actividad en pareja destinada a ayudarse mutuamente a relajarse.
5	Empoderamiento del espectador contra el acoso	Implementación de juegos motores simbólicos para crear conciencia sobre situaciones de discriminación y el papel del defensor. Se proponen juegos de colaboración-oposición donde algunos estudiantes tienen más importancia que otros, enfatizando la importancia de asumir cada papel.
6	Ponte en el lugar de la víctima	Experimentar con los roles de víctima y perpetrador a través del juego motor que implica roles simbólicos. Las actividades incluyen escenarios como perseguir a un protagonista y cruzar una línea de compañeros sin ser atrapado.

A continuación, se muestra una sesión de ejemplo del programa. En el [Anexo 1](#) de este capítulo se detallan de manera exhaustiva, junto con representaciones gráficas, todas las sesiones llevadas a cabo en el programa prebullPE. El objetivo es proporcionar una guía clara y útil para la implementación efectiva del programa en los centros educativos, con el fin de lograr la reducción del acoso en las aulas y del ciberacoso.



Sesión 1: ¿QUÉ ES EL BULLYING? LAS EMOCIONES

A. «NOS SITUAMOS»

Explicación teórica (duración 3 minutos)

El acoso escolar es un tipo de violencia entre iguales que emerge y se mantiene en el seno del grupo. Este tipo de acoso también se denomina *bullying*. Se dice que un alumno es víctima de *bullying* cuando recibe repetida e injustificadamente acciones negativas por parte de otro alumno o grupo de ellos, lo cual manifiesta una relación de poder desigual y existen dificultades en el alumno acosado para defenderse. El perpetrador o perpetradora realiza una acción negativa con una intencionalidad de hacer daño, ejerciendo su poder físico, psicológico o social, al tiempo que la víctima se encuentra aislada e indefensa ante una situación que se repite en el tiempo y que es mantenida bajo el silencio que guardan los espectadores. Pero el *bullying* no es una pelea puntual, ni un conflicto más o menos pasajero en el cual ambas partes tienen una actitud agresiva y un estatus social más o menos equivalente. En el acoso hay un desequilibrio de poder y unas conductas y actitudes repetidas e injustas de agresividad que puede ser verbal, física o relacional. En él pueden distinguirse distintos roles. La víctima se siente progresivamente más sola y más afectada por ese conjunto de conductas de perpetración que recibe. Así, la víctima lo es porque un escolar, o un grupo, decide actuar contra ella: es el perpetrador o perpetradores. Pero normalmente estos no actúan en solitario, y otros escolares lo saben: son los espectadores. Dependiendo del comportamiento de estos últimos, el acoso puede ser una cosa pasajera u organizarse en una dinámica que va a más, que agudiza el problema.

Destacan cuatro criterios fundamentales para diferenciar la perpetración en el fenómeno *bullying* de otras formas de violencia o conflicto: 1) la intencionalidad; 2) la reiteración; 3) el desequilibrio de poder; 4) tanto el perpetrador como los observadores directos del fenómeno lo reconocen como una conducta inmoral e injusta.

B. «ENTRAMOS EN ACCIÓN»

► *Calentamiento a través de un cuento motor* (duración 10 minutos)
Explicación de la actividad: El alumnado escucha lo que dice el profesor y representa lo que va diciendo. El ritmo debe ser lento.

Lectura por parte del profesor	Cuando termina la lectura de cada fila, explica qué actividad tienen que representar, todo mediante mímica
Antonio es un chico de 12 años que ha llegado nuevo al instituto. Es algo gordito y tímido,	Representáis las características con mimo de Antonio.
desde que ha entrado al colegio, parece que no ha conectado con el resto y no tiene muchos amigos,	Cada uno intenta expresar cómo se siente al estar solitario.
quizá sus gustos no son muy parecidos a los demás, le gusta leer, la música.	Imitan cómo serían sus gustos.
Suele estar solo en el recreo, normalmente se sienta en las gradas del campo de fútbol y parece que se entretiene comiendo su bocadillo y viendo cómo juegan los demás niños y niñas	Nos sentamos y representamos la escena.
Al principio algunos compañeros intentaron animarlo para jugar	Por parejas uno hace de Antonio y otro del compañero que le anima
Pero Antonio no quiere ir a jugar	Como en el anterior
El problema es que hay tres chicos de clase que se burlan de él	Representar acciones y gestos de burlas
Así que cuando Antonio ve a sus acosadores, sale huyendo	El alumnado debe salir corriendo y vuelven hasta donde está el profesor.
Antonio tiene mucho miedo y trata de esconderse y pasar desapercibido entre los demás compañeros del recreo	Se esconden entre unos y otros compañeros del grupo y representan el miedo.
Antonio se pasa el día superando dificultades	Van andando todos cerca unos de otros y cuando se cruzan con otro compañero, o bien pasan por debajo de las piernas de rodillas, uno se pone a cuatro patas y el compañero le pasa por encima pero sin saltar.
Se siente muy mal, avergonzado, triste y se deja venir abajo.	Todo el alumnado anda cada vez más despacio, representando la tristeza y se dejan caer al suelo poco a poco, unos de rodillas, tumbados... se mantienen en esa posición unos segundos.

Lectura por parte del profesor	Cuando termina la lectura de cada fila, explica qué actividad tienen que representar, todo mediante mímica
Pero hay un grupo de chicos y chicas que se dan cuenta y deciden ayudar a Antonio a levantarse.	El profesor levanta a algunos chicos y estos empiezan a levantar a los demás poco a poco ayudándoles.
Se pone feliz y los compañeros le animan a que se lo cuente a un profesor.	Representan la felicidad y corren a hacer un círculo de la mano alrededor del profesor.
Una vez que lo ha contado, se siente feliz y sus compañeros comparten la felicidad.	Entre todos nos damos un gran abrazo.

Una vez que hemos vivenciado lo que podría ser una situación de *bullying* y en la que han ido apareciendo diferentes emociones, vamos a continuar reconociendo diferentes emociones: alegría, tristeza, ira, miedo, aversión, sorpresa.

► *Segunda actividad «El espejo emocional»* (duración 15 minutos)
El alumnado se coloca por parejas y uno de ellos liderará la acción que diga el profesor y el compañero deberá imitar sus movimientos y expresiones como si fuese un espejo.

El profesor lee la descripción de la emoción y por parejas se representa libremente lo que se quiera relacionado con esa emoción. Primero lidera uno de los compañeros y luego el otro. Tras finalizar cada emoción, se dice cambio y se debe buscar otra pareja mediante un abrazo.

Lectura para definir emoción:

Las emociones son las reacciones que tenemos ante los estímulos del entorno. La intensidad está relacionada con la evaluación subjetiva que se realice de la información («cómo vemos las cosas»). Su evaluación está influida por los acontecimientos previos y las propias características de las personas (creencias, percepciones). Las emociones son internas, intensas y cortas. Conllevan una respuesta cognitiva, fisiológica y motriz. Las emociones nos permiten identificar los estímulos vitales como agradables o desagradables.

Lectura para cada emoción:

- ▶ **Alegría:** Hacer algún progreso hacia el logro de un objetivo. Asociada a contento, diversión, felicidad o satisfacción. Expresión facial caracterizada por la comisura de los labios hacia arriba, sonrisa y ojos abiertos.
- ▶ **Tristeza:** Experimentar alguna pérdida irreparable. Asociada a pena, desesperación, desconsuelo o aflicción. Expresión facial caracterizada por la boca hacia abajo y cejas arqueadas en forma de triángulo.
- ▶ **Ira:** Haber sentido una ofensa degradante contra mí o alguien importante para mí. Asociada a furia, irritabilidad, hostilidad o resentimiento. Expresión facial caracterizada por la nariz arrugada, boca entreabierta, cejas bajas y labio superior levantado.
- ▶ **Miedo:** Percibir un peligro físico inminente y concreto. Asociado a temor, inquietud, preocupación, nerviosismo, incertidumbre o susto. Expresión facial caracterizada por las cejas levantadas, arrugas en la frente, boca entreabierta.
- ▶ **Aversión:** Estar en contacto o cerca de algo indigesto, indeseable o poco apetecible. Asociado a desagrado, displicencia, antipatía, disgusto o desdén. Expresión facial caracterizada por el desinterés, mandíbula levantada, altiva y boca ladeada.
- ▶ **Sorpresa:** Vivenciar una experiencia que no era esperada o fuera de lo normal. Asociada a sobresalto, desconcierto, admiración o asombro. Expresión facial caracterizada por los ojos abiertos, las cejas elevadas y la boca sin tensión.

Representación gráfica:



► *Tercera actividad «Estatuas emotivas»* (duración 10 min)

Se pone música de fondo y el profesor va dando instrucciones al alumnado para que se mueva y exprese corporalmente una emoción concreta. Se debe exagerar la representación, tratando de utilizar todo el cuerpo. En un momento dado, el profesor para la música y todo el alumnado se queda inmóvil como «estatuas» expresando la emoción correspondiente. Si alguien se ríe, se mueve o no está simbolizando la emoción adecuada, es eliminado (instando a considerar su comportamiento). Posteriormente, se repite con el juego con otra emoción, y así sucesivamente. Se puede repetir esta dinámica varias veces hasta que quede un solo alumno.

Representación gráfica:



C. REFLEXIÓN FINAL (duración 5 minutos)

Las actividades deberán ayudar a los alumnos a conocer y expresar emociones en torno a uno mismo y los demás. El docente hará una reflexión final de la sesión recogiendo las aportaciones del alumnado y enfatizando lo siguiente:

- ▶ Las emociones que existen.
- ▶ Hemos aprendido a identificarlas en la vida cotidiana.
- ▶ Existen algunas emociones que nos hacen sentir mejor, y otras peor.
- ▶ Afectan a cada persona de un modo distinto.
- ▶ Para convivir y ser un buen grupo debemos fomentar el buen trato y la ayuda, ya que estos aspectos contribuyen a generar emociones positivas.
- ▶ Reflexionemos si hemos conocido situaciones de acoso escolar o *bullying* en nuestro entorno y qué podríamos haber realizado.

3. Evaluación de la intervención

La evaluación del programa ha sido realizada hasta la fecha de forma cuantitativa por Benítez-Sillero, Corredor-Corredor *et al.* (2020), quienes desarrollaron y aplicaron esta intervención. Con el objetivo de analizar su efectividad en la Educación Secundaria Obligatoria, en este estudio participaron un total de 764 estudiantes pertenecientes a dos centros educativos públicos. De ellos, 439 fueron asignados al grupo experimental y 325 al grupo control. Se recogieron datos sobre la incidencia de *bullying* y *cyberbullying* en las aulas antes de la intervención y 6 semanas después de la intervención. Los resultados indicaron que, tras la aplicación de la intervención, el grupo que realizaba el programa prebullPe disminuyó las tasas de victimización y agresión de *bullying*, así como la victimización por ciberacoso, más que el grupo control. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en la perpetración por ciberacoso. Sin embargo, no se mostraron mejoras en los niveles de empatía ni autoestima. Con respecto al género, no se encontraron diferencias significativas, aunque sí parece que la intervención generaba mayor motivación en el género femenino, sobre todo por la realización de actividades cooperativas (Benítez-Sillero, Corredor-Corredor *et al.*, 2019).

Asimismo, se encuentra en proceso de publicación los resultados de aplicar esta misma intervención en alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria Obligatoria (10 a 12 años) y Educación Secundaria Obligatoria, donde aparentemente esta intervención ha sido superior a la aplicación específica de aprendizaje cooperativo y al grupo control en la disminución de la perpetración en el corto

plazo (6 semanas tras la intervención). Respecto al género, parece encontrarse una mayor efectividad en las chicas en la disminución de la perpetración, coincidiendo con Zhou *et al.* (2023) que indican que las intervenciones en Educación Física parecen tener más efectividad en el género femenino. No obstante, en el medio plazo (13 semanas tras la intervención) los efectos se diluyen y no se muestran diferencias significativas en ninguna variable de acoso con respecto al grupo control.

4. Fortalezas y limitaciones del programa

El programa presenta una oportunidad valiosa para reducir el *bullying* y el *cyberbullying* a través de la educación física, adoptando un enfoque integral en el que se introducen indirectamente los constructos psicológicos más importantes para lograr una disminución del *bullying*, según los estudios publicados hasta la fecha. No obstante, existen ciertas limitaciones, como la falta de efectividad a largo plazo de la intervención, ya que no se encontraron cambios en ninguna de las variables estudiadas.

Por ello, se invita al lector a implementar estas sesiones y observar sus efectos mediante metodologías cuantitativas o cualitativas, haciendo investigaciones adicionales para evaluar estrategias que puedan mantener los efectos beneficiosos del programa a largo plazo y para explorar posibles ajustes que mejoren su durabilidad y eficacia continua. Proponemos que la aplicación del programa no se realice de forma consecutiva, sino que las sesiones se distribuyan a lo largo del tiempo para observar si su efectividad varía a largo plazo. Aun así, creemos que aplicarlo de forma consecutiva podría ser muy efectivo de manera reactiva en caso de que se observen indicios de *bullying* en las aulas. Además, podríamos enfrentar dificultades de aplicación en cursos inferiores debido a la complejidad de las actividades físico-deportivas propuestas. Por ello, es necesario adaptar las actividades no solo en función de la edad del alumnado, sino también considerando las características propias de los estudiantes y el contexto del centro educativo.

5. Recomendaciones para la aplicación del programa de intervención

Para la aplicación de las sesiones del programa prebullPE, en primer lugar, es necesario que el docente comience con una introducción previa antes del inicio de los juegos. El alumnado tiene que ser consciente del objetivo que abordará la sesión desde el comienzo de la clase, evitando que interpreten la sesión simplemente como un juego. Para ello, el profesor debe explicar claramente el objetivo a conseguir ese día antes de iniciar la sesión y se aconseja recordar lo que se ha trabajado en sesiones previas para que no caiga en el olvido.

En segundo lugar, no es necesario seguir estrictamente los tiempos y actividades especificados en el programa, sino que las actividades propuestas en esta intervención deben ser adaptables en función de las características del alumnado, siempre y cuando se cumpla el objetivo buscado por la actividad. Es crucial que el profesor ajuste las actividades según la edad, habilidades y necesidades específicas de los estudiantes, asegurando así una mayor efectividad y participación.

En tercer lugar, la reflexión final es una etapa a menudo descuidada por los docentes de educación física, pero resulta fundamental para consolidar el aprendizaje. El programa sugiere una guía para facilitar una reflexión efectiva sobre los objetivos de la sesión. Esta guía puede ser complementada con ejemplos específicos que hayan surgido durante las clases, con el fin de ayudar al alumnado a tomar conciencia del contenido y los objetivos alcanzados. Además, es importante conectar estos ejemplos con situaciones de la vida cotidiana de los estudiantes para demostrar la relevancia y la aplicación práctica de lo aprendido.

La reflexión no debe ser un proceso unidireccional; por el contrario, debe fomentar la participación de los estudiantes. La interacción y las respuestas de los alumnos proporcionarán retroalimentación valiosa al docente, permitiéndole evaluar si los objetivos de la sesión se han logrado efectivamente.

6. Ideas claves para docentes



6.1. Líneas futuras de investigación

Gracias a los prometedores resultados obtenidos por el programa prebullPE, se ha impulsado la continuación de investigaciones para evaluar su efectividad no solo a corto plazo, sino también a medio plazo. Dado que este modelo originalmente consta de seis sesiones, se ha iniciado una nueva línea de investigación que amplía el programa a 12 sesiones, con el propósito de determinar si un mayor número de sesiones daría como resultado una reducción más significativa de las dinámicas de acoso. Además, se ha

trasladado el desarrollo de la intervención a los profesores de aula en lugar de a los investigadores que fueron los encargados de implementar el programa en el estudio original de Benítez-Sillero, Corredor-Corredor, *et al.* (2020), lo que podría generar un posible sesgo en la investigación. También se están enfocando los esfuerzos en implementar esta intervención en edades comprendidas entre los 8 y 12 años, dado que las primeras manifestaciones de *bullying* suelen surgir en este rango de edad, con el fin de determinar si el programa es igualmente efectivo en comparación con grupos de edades superiores.

Referencias bibliográficas

- Armada-Crespo, J. M. (2017). *La Expresión Corporal como herramienta para el desarrollo de habilidades socioafectivas en el alumnado de educación secundaria obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba.
- Armada-Crespo, J. M., González-López, I., y Montávez-Martín, M. (2015). La expresión corporal: un proyecto para la inclusión (Corporal expression: a project for inclusion). *Retos*, 24, 107-112. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i24.34538>
- Bejerot, S., Plenty, S., Humble, A., y Humble, M. B. (2013). Poor motor skills: A risk marker for bully victimization. *Aggressive Behavior*, 39(6), 453-461. <https://doi.org/10.1002/ab.21489>
- Benítez-Sillero, J. D., Córdoba-Alcaide, F., Moyano, M., Rodríguez-Hidalgo, A., y Calmaestra-Villén, J. (2020). Prevention and educational intervention on bullying: physical education as an opportunity. *Movimiento (ESEFID/UFRGS)*, 26, e26091. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.105169>
- Benítez-Sillero, J. D., y Córdoba-Alcaide, P. (2020). Autocontrol y competencia social en la educación física y el juego deportivo. En R. Ortega-Ruiz y F. Córdoba-Alcaide (Eds.), *Educación Física y convivencia: oportunidades y desafíos en la prevención del acoso escolar* (pp. 103-116). La Muralla.
- Benítez-Sillero, J. D., Corredor-Corredor, D., Morente-Montero, A., Castejón-Riber, C., y Calmaestra-Villén, J. (2019). Percepción del Alumnado de Educación Secundaria de una Unidad Didáctica para la Prevención del Bullying Escolar. *XIII Congreso Internacional FEADEF Sobre La Enseñanza de La Educación Física y El Deporte Escolar y II Congreso Red Global*, 163-172..

- Benítez-Sillero, J. D., Corredor-Corredor, D., Córdoba-Alcaide, F., y Calmaestra, J. (2020). Intervention programme to prevent bullying in adolescents in physical education classes (PREBULLPE): a quasi-experimental study. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(1), 36-50. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1799968>
- Benítez-Sillero, J. D., Corredor-Corredor, D., Ortega-Ruiz, R., y Córdoba-Alcaide, F. (2021). Behaviours involved in the role of victim and aggressor in bullying: Relationship with physical fitness in adolescents. *PLOS ONE*, 16(11), e0259087. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0259087>
- Cerezo, F., y Calvo, A. (2011). *Programa CIP: Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying: Concienciar, Informar y Prevenir*. Pirámide.
- Chui, W. H., y Chan, H. C. (Oliver). (2013). Association between self-control and school bullying behaviors among Macanese adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 37(4), 237-242. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2012.12.003>
- Fenny, O. A. (2022). Low Self-control and School Bullying: Testing the GTC in Nigerian Sample of Middle School Students. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(13-14), NP11386-NP11412. <https://doi.org/10.1177/0886260521991286>
- Fuller, B., Gulbrandson, K., y Herman-Ukasick, B. (2013). Bully Prevention in the Physical Education Classroom. *Strategies*, 26(6), 3-8. <https://doi.org/10.1080/08924562.2013.839425>
- Garaigordobil, M., Cruz, S., y Pérez, J. I. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24(1), 113-134.
- Gendron, B. P., Williams, K. R., y Guerra, N. G. (2011). An Analysis of Bullying Among Students Within Schools: Estimating the Effects of Individual Normative Beliefs, Self-Esteem, and School Climate. *Journal of School Violence*, 10(2), 150-164. <https://doi.org/10.1080/1538820.2010.539166>
- Jiménez-Barbero, J. A., Jiménez-Loaisa, A., González-Cutre, D., Beltrán-Carrillo, V. J., Llor-Zaragoza, L., y Ruiz-Hernández, J. A. (2020). Physical education and school bullying: a systematic review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(1), 79-100. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1688775>
- Kokkinos, C. M., y Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, 15(1), 41-58. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9168-9>

- Martín, P. A. (2009). El acoso escolar: Análisis desde la perspectiva de profesores en formación y profesores en activo. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 61(3), 7-18.
- Medina-Cascales, J. A., y Reverte-Prieto, M. J. (2019). Incidencia de la práctica de actividad física y deportiva como reguladora de la violencia escolar. *Retos*, 35, 54-60.
- Montero-Carretero, C., Roldán, A., Zandonai, T., y Cervelló, E. (2021). A-judo: An innovative intervention programme to prevent bullying based on self-determination theory—a pilot study. *Sustainability (Switzerland)*, 13(5), 1.14. <https://doi.org/10.3390/su13052727>
- Moreno-Bataller, C. B., Segatore-Pittón, M. E., y Tabullo-Tomas, Á. J. (2019). Empatía, conducta prosocial y «bullying». Las acciones de los alumnos espectadores. *Estudios Sobre Educación*, 37, 113-134. <https://doi.org/10.15581/004.37.113-134>
- Navarro-Patón, R., Ferrerira, B. R., y García, M. G. (2018). Incidencia de los juegos cooperativos en el autoconcepto físico de escolares de educación primaria. *Retos*, 34, 14-18.
- O'Connor, J. A., y Graber, K. C. (2014). Sixth-Grade Physical Education: An Acculturation of Bullying and Fear. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(3), 398-408. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.930403>
- Oliveira, L. S., De Oliveira, W. R. F., Filho, J. J. de C., Borges, C. J., De Oliveira, G. L., De Oliveira, T. A. P., Da Silva, V. F., y Valentim-Silva, J. R. (2017). Cooperative games as a pedagogical strategy for decreasing bullying in physical education: Notable changes in behavior. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(3), 1054-1060. <https://doi.org/10.7752/jpes.2017.03162>
- Romero-Reignier, V., Prado-Gascó, V., y Soto-Rubio, A. (2016). La influencia del bullying en la autoestima de los adolescentes. *Calidad de Vida y Salud*, 9(1), 2-12.
- Sağın, A. E., Uğraş, S., y Güllü, M. (2022). Bullying in Physical Education: Awareness of Physical Education Teachers. *Physical Culture and Sport. Studies and Research*, 95(1), 40-53. <https://doi.org/10.2478/pcssr-2022-0010>
- Seang-Leol, Y. (2016). Victimized Stages of bullying in elementary physical education class. *The Korean Journal for Elementary Physical Education*, 21(4), 73-83.
- Shehu, J. (2009). Peer provocation in physical education: experiences of Botswana adolescents. *Educational Studies*, 35(2), 143-152. <https://doi.org/10.1080/03055690802470324>

- Uriarte, J. D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 7-23.
- Zhou, Z., Zhou, X., Shen, G., Khairani, A., y Saibon, J. (2023). Correlates of Bullying Behavior Among Children and Adolescents in Physical Education: A Systematic Review. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 5041-5051. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S44161>

La expresión corporal como herramienta para educar las competencias socioemocionales y prevenir el bullying en Educación Primaria

CRISTINA M^a GARCÍA-FERNÁNDEZ¹, M^a DOLORES AGUILAR-HERRERO¹,
JUAN DE DIOS BENÍTEZ-SILLERO¹ Y SILVIA ABAD-MERINO¹

¹Universidad de Córdoba (España)

1. Introducción y justificación teórica del programa de intervención

1.1. Convivencia escolar

La vida social y las relaciones interpersonales que establecen niños y niñas en el contexto escolar se han convertido en una prioridad y uno de los grandes retos de la educación (LOMLOE, 2020). El fomento de la convivencia inclusiva, basada en la construcción de un clima escolar positivo y en el desarrollo competencias sociales y emocionales, permite a la escuela mejorar la vida social de los estudiantes y prevenir los casos de *bullying* o *acoso escolar*. De este modo, la investigación educativa determina aspectos como la mejora en las relaciones de la comunidad educativa, el apoyo organizacional a la implementación de estrategias preventivas del acoso, y la puesta en marcha de políticas efectivas en los centros para fomentar un entorno escolar seguro, inclusivo y motivador que facilite el proceso de aprendizaje y el desarrollo armónico e integral de los escolares (Cerdeira *et al.*, 2019; Salvado *et al.*, 2023).

La convivencia escolar, entendida como una construcción colectiva referida al ambiente físico, social y emocional en el que los

miembros de la comunidad educativa interactúan, es asociada a la percepción de estos acerca del ambiente en el que se desarrollan las actividades (Córdoba *et al.*, 2016). Estos constructos incluyen aspectos como la seguridad física y emocional, el ambiente de trabajo, el grado de participación, la motivación de los estudiantes y la calidad de las relaciones interpersonales, entre otros. En esta línea, se ha señalado que un clima escolar favorable, caracterizado por ser inclusivo, seguro, participativo y estimulante, favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje, repercutiendo positivamente en el rendimiento del alumnado (Salvado *et al.*, 2023). Por lo tanto, es importante garantizar que las escuelas trabajen activamente para su promoción.

1.2. Problemas de convivencia y violencia escolar

La escuela constituye un espacio vital para la socialización y desarrollo integral de las personas. Desde la primera infancia, la institución escolar proporciona un entorno estructurado donde los escolares aprenden a interactuar con otros iguales y con adultos distintos a los de su entorno familiar. En el sistema educativo se transmiten valores culturales como el respeto, la responsabilidad y solidaridad, normas sociales de convivencia, destrezas necesarias para la interacción y conocimientos esenciales para el desarrollo de habilidades sociales y cívicas, contribuyendo al crecimiento y formación de la identidad personal. Por lo tanto, en ese nuevo contexto social, donde habrá que adaptarse a los diferentes sistemas de relaciones y situaciones sociales que surgen de ellos, cobran especial relevancia las redes sociales que se establecen entre iguales. Este microsistema, el de los iguales y sus procesos de ajuste normativo, es el que más impacta en la convivencia del centro (Delgado-Gallego *et al.*, 2011; Ortega *et al.*, 2012). Es decir, la indisciplina u otros problemas de conducta, así como el *bullying* o *acoso escolar*, surgen como resultado de la convivencia y el clima escolar negativo, por lo que se hace fundamental una política escolar que favorezca el bien común y las relaciones interpersonales (Llorent *et al.*, 2021).

El acoso escolar o *bullying* ha sido definido como un comportamiento de agresión intencional, repetido en el tiempo y perpetrado entre escolares entre los que existe un desequilibrio de poderes (Olweus, 1999). Las políticas escolares y los programas

de convivencia impulsados para mejorar el clima escolar podrían tener un impacto positivo en la prevención del *bullying* y favorecer los espacios y tiempos adecuados para materializar actuaciones de éxito (LOMLOE, 2020; Llorent *et al.*, 2021).

1.3. Competencias sociales y emocionales claves para la gestión positiva de las relaciones interpersonales

Los estudios sobre programas de prevención del acoso escolar han señalado su efectividad, siendo las estrategias de carácter social y emocional uno de los elementos clave utilizados para hacer frente al fenómeno social (Gaffney *et al.*, 2021; Ttofi y Farrington, 2011).

Las estrategias educativas de carácter social y emocional son elementos claves utilizados en los programas para hacer frente al acoso escolar.

Así, las competencias sociales y emocionales son identificadas como cruciales para la prevención del *bullying* y la promoción de una convivencia positiva en las escuelas (Marín y Zych, 2024; Romera *et al.*, 2022; You *et al.*, 2023). Estas habilidades permiten a los estudiantes reconocer y gestionar sus propias emociones, comprender las de los demás y actuar con empatía y respeto. Por lo tanto, la capacidad para gestionar las emociones y la vida social no solo ayuda a evitar convertirse en víctimas o agresores, sino que también promueve la resiliencia, el bienestar emocional y la convivencia armónica.

Por su parte, las competencias sociales incluyen habilidades como la comunicación efectiva, la resolución de conflictos, la cooperación y la empatía. Estas habilidades permiten a los estudiantes interactuar armoniosamente con sus iguales y resolver desacuerdos de manera constructiva.

Las competencias emocionales, por otro lado, se refieren a la capacidad de reconocer, entender y manejar las propias emociones y las de los demás. Esto incluye la autoconciencia emocional, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales. Algunos estudios destacan que el desarrollo de estas competencias es esencial para que los estudiantes puedan enfrentar situaciones de acoso y contribuir a un ambiente escolar seguro y respetuoso (Nasaescu *et al.*, 2023; Romera *et al.*, 2022).

1.4. La educación física como escenario para la convivencia

La educación física ofrece un escenario único para la convivencia, donde los escolares pueden aprender valores de convivencia fundamentales mientras se mantienen activos y saludables. En este ambiente dinámico, niños y niñas tienen la oportunidad de aprender a través del trabajo en equipo, el respeto mutuo y la empatía. Mediante su participación en actividades deportivas y juegos, descubren cómo la cooperación y la comunicación efectiva son esenciales para alcanzar objetivos comunes, reflejando así la importancia de la convivencia armónica en sociedad (Cañón y Villarreal, 2022).

La educación física ofrece un escenario único para la convivencia, donde los escolares pueden aprender valores fundamentales mientras se mantienen activos y saludables.

1.4.1. El papel de la expresión corporal en la mejora las competencias emocionales y sociales y la prevención del bullying

Dentro del ámbito de la educación física surgen situaciones conflictivas y, asociadas a ellas, vivencias que implican tanto emociones positivas como negativas. Es decir, se trata de un contexto clave y real para promover experiencias de aprendizaje en las que desarrollar competencias para «aprender a ser» y «aprender a hacer» (Aguilar *et al.*, 2021).

La expresión corporal es definida como una forma de lenguaje no verbal que permite a las personas comunicar estados, emociones, sentimientos, pensamientos y valores a través del movimiento y la postura del cuerpo (Gil, 2015). Se trata de una disciplina que se centra en el uso consciente o inconsciente del cuerpo para expresar y transmitir mensajes sin palabras. Dada la especificidad de su carácter asociado a elementos físicos, sociales, cognitivos y emocionales, se utiliza como una herramienta para enseñar a los estudiantes a entender y controlar su cuerpo, así como para fomentar la comunicación y la creatividad (Sánchez, 2023). Además, tiene el potencial de lograr el desarrollo holístico e integral del alumnado.

Esta disciplina rica y compleja que abarca el movimiento, la gestualidad y la postura para crear un lenguaje corporal, nos permite comunicar más allá de las palabras, constituyendo una parte

integral de la interacción humana y la expresión creativa. Junto a lo anterior, mejora la coordinación y el ritmo, lo que imprime la oportunidad de que escolares aprendan a comunicar sus sentimientos y emociones sin palabras, permitiéndoles desarrollar una mayor empatía y comprensión de los otros (Posso-Pacheco y Barba-Miranda, 2023).

Asimismo, la expresión corporal fomenta la autoestima y la autoconfianza. Al explorar diferentes formas de movimiento, los estudiantes descubren nuevas maneras de expresarse y celebrar su individualidad. Este proceso de autoexploración y aceptación es fundamental para construir una imagen positiva de sí mismos, lo que a su vez reduce la probabilidad de que se conviertan en víctimas o perpetradores de *bullying* (Agustíningsieth *et al.*, 2023). Al valorar sus propias capacidades y respetar las de los demás, se potencia la creación de un ambiente de respeto mutuo.

La inclusión es otro aspecto importante de la expresión corporal en la educación física (Posso-Pacheco y Barba-Miranda, 2023). Al involucrar a todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades físicas, se promueve la igualdad y se combate la discriminación. Las actividades de expresión corporal pueden ser adaptadas para asegurar que cada estudiante participe y contribuya, lo que ayuda a prevenir la exclusión y el acoso. Al trabajar juntos en un entorno inclusivo, aprenden el valor de la diversidad y la colaboración.

La expresión corporal también proporciona herramientas para la gestión de conflictos y el control de impulsos (Rico-González, 2023). A través de ejercicios estructurados, se practica la paciencia, la espera de turnos y la regulación de sus respuestas emocionales. Estas habilidades son transferibles a situaciones cotidianas y pueden ayudar a prevenir reacciones agresivas o comportamientos de *bullying*. Al aprender a manejar sus emociones de manera constructiva, los estudiantes están mejor equipados para enfrentar desafíos sociales y emocionales.

1.4.2. Cómo abordar la prevención del acoso escolar desde la expresión corporal

Como se ha referido, la EC constituye una materia específica y perfecta, dentro de la EF, para la prevención del *bullying* a través del desarrollo de competencias inter e intrapersonales. Entre los distintos planteamientos educativos para la prevención de *bullying* desde la educación física en general y desde la expresión corporal

en particular, destacamos nuestro programa *Muévete contra el Bullying* una propuesta que toma como referente el diseño de Aguilar (2025), Aguilar *et al.* (2021) y Armada *et al.* (2018). El programa se sustenta en los siguientes enfoques y planteamientos teóricos:

- 1) **El enfoque sociocognitivo** (Cascón, 2006): describe los tipos de violencias en función del origen y su manifestación en sociedad. Así, identifica tres categorías como la directa, referida a las acciones que causan daño físico o psicológico de manera inmediata y evidente; la cultural, arraigada en normas, tradiciones y valores que justifican y perpetúan la dominación y desigualdad, y la estructural, relacionada con desigualdades sistémicas que limitan el desarrollo y bienestar de ciertos grupos de personas.

Nuestra propuesta parte de este enfoque, planteando que las instituciones educativas deben adoptar un papel activo en la promoción de una educación inclusiva y de calidad. Esto implica crear un ambiente escolar donde todas las personas, sin importar sus diferencias, sean acogidas y valoradas. La escuela debe reconocer la diversidad y fomentar la equidad para que cada estudiante alcance su máximo potencial. La educación debe ir más allá de transmitir conocimientos, construyendo una sociedad justa y pacífica. Al abordar y prevenir la violencia, la escuela se convierte en un agente de cambio social, equipando a los estudiantes para transformar estructuras violentas en sus comunidades y en el mundo.

- 2) **La teoría del comportamiento social normativo** (Rimal y Lapski, 2015): se centra en cómo las normas sociales influyen y moldean el comportamiento individual dentro del grupo. Según esta perspectiva, las personas ajustan sus acciones en función de lo que perciben como aceptable o esperado en su entorno social. Nuestro programa se inspira en esta teoría para desarrollar estrategias que promuevan la identificación y pertenencia a la comunidad escolar, que conduzcan al desarrollo de comportamientos prosociales.

Mediante la inclusión de actividades de trabajo colaborativo y cooperativo en el currículo, pretendemos conseguir que aprendan normas sociales, y encuentren motivación social para actuar de manera constructiva y solidaria. Así, el programa no solo educa en normas sociales, sino que también capacita a

los estudiantes para ser agentes de cambio, capaces de influir y mejorar su entorno social a través de sus acciones y decisiones.

- 3) **La teoría de la mente** (Premark y Woodruff, 1978): esta teoría es fundamental para entender cómo interpretamos y respondemos al comportamiento social. Propone que los seres humanos somos capaces de atribuir estados mentales —tales como creencias, deseos, intenciones y emociones— tanto a nosotros mismos como a los demás. Esta capacidad nos permite predecir y explicar las acciones de otras personas a partir de su perspectiva interna.

Nuestra propuesta educativa incluye actividades teatrales que simulan situaciones cotidianas para fomentar la empatía y comprensión interpersonal. Los estudiantes asumen diferentes roles, experimentando desafíos y emociones ajenas, lo que mejora sus habilidades sociales, comunicación y colaboración. Estas actividades también sirven como un laboratorio emocional, permitiéndoles reflexionar sobre sus reacciones y decisiones, y aprender a generar impactos emocionales positivos en sí mismos y en los demás.

La teoría de la mente se convierte así en una herramienta pedagógica que permite a los escolares no solo entender mejor a los demás, sino también a sí mismos. Mediante la promoción de una mayor conciencia de las dinámicas sociales y emocionales, nuestra propuesta busca prevenir el *bullying* y preparar a los escolares para ser ciudadanos conscientes y compasivos, capaces de contribuir a una sociedad más armoniosa y empática.

- 4) **La inteligencia emocional y la educación de las emociones** (Mayer y Salovey, 1993): este enfoque sostiene que la escuela debe desempeñar un papel crucial en la educación integral, abarcando tanto contenidos académicos como emocionales. La inteligencia emocional es reconocida como una habilidad que permite gestionar emociones de manera efectiva, facilitando la resolución de problemas y la adaptación social. Mayer y Salovey, argumentan que las emociones son esenciales para el pensamiento y la acción social. Según este modelo, hay cuatro habilidades emocionales fundamentales:

- Percepción emocional: capacidad de reconocer y entender las emociones propias y ajenas.
- Facilitación emocional: habilidad de utilizar las emociones para promover el pensamiento y la creatividad.

- **Comprensión emocional:** conocimiento para interpretar las emociones y comprender sus relaciones y evolución.
- **Regulación emocional:** competencia para manejar emociones propias y ajenas, favoreciendo el crecimiento personal y el bienestar colectivo.

Para fomentar estas habilidades, nuestro programa incluye actividades grupales basadas en el autoconocimiento, el trabajo con emociones en el contexto cooperativo y colaborativo, y ejercicios que promueven la comprensión emocional y toma de decisiones.

2. Contextualización, objetivos y características del programa de intervención

Los objetivos que se plantean en este programa son los siguientes:

- 1) **Fortalecer las relaciones interpersonales y crear un clima de aula positivo.** Cultivar un entorno de apoyo mutuo y respeto para mejorar las relaciones afectivas y fomentar la colaboración, la responsabilidad individual y colectiva.
- 2) **Favorecer el desarrollo de habilidades para la cooperación y el liderazgo.**
- 3) **Promover la educación emocional en el aula.** Establecer un sistema de reconocimiento y gestión de las emociones que sirva como herramienta preventiva contra el acoso escolar, promoviendo la tolerancia y el respeto a la diversidad.
- 4) **Desarrollar la autoestima a través de la expresión corporal.** Utilizar actividades de Expresión Corporal para potenciar la confianza en sí mismos, permitiéndoles expresar sus sentimientos y fortalecer su identidad personal.
- 5) **Fomentar la empatía.** Crear un clima de aula positivo que incentive al alumnado a ponerse en el lugar de los demás, desarrollando así la empatía y mejorando la convivencia.
- 6) **Prevenir comportamientos de *bullying*.** Contribuir a la mejora de habilidades para la gestión de la vida entre iguales.

Para alcanzar estos objetivos se incluyen actividades con metodologías activas en las que el estudiante es el protagonista de

acción educativa. Los bloques de contenidos se plantean para ser desarrollados en 15 sesiones de intervención, cuya temática se fundamenta en: 1) el respeto y la responsabilidad individual y compartida; 2) la cooperación y el liderazgo; 3) la asertividad; 4) la gestión emocional; 5) la autoestima; 6) la empatía; 7) los patrones de relación y la socialización; 8) la resolución positiva de conflictos; 9) la prevención de comportamientos de agresión y victimización entre iguales.

En la tabla 1 se presenta el *Programa Muévete contra el Bullying* que plantea las sesiones para ser desarrolladas durante un trimestre escolar. Al mismo tiempo, se incluyen los objetivos, actividades y dimensiones trabajadas con escolares de primaria de entre 10-12 años (Aguilar, 2025; Aguilar *et al.*, 2021).

En cuanto a la estructura de las sesiones, se inspira en la propuesta de Montávez y Zea, (2004; 2009), señalándose cuatro momentos en torno a los que se desarrollan las distintas actividades: calentamiento expresivo, espacio de creación, relajación holística y reflexión compartida.

Tabla 1. Diseño de plan estratégico para abordar la prevención del *bullying* a través de la expresión corporal en primaria. Programa Muévete contra el *Bullying* (Fuente: basado en Aguilar *et al.*, 2021).

SESIONES	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	DIMENSIONES
Sesión 1: Revélate	<ul style="list-style-type: none"> – Recopilar información sobre el alumnado. – Conocer el grupo mediante dinámicas grupales. – Practicar el saludo y el respeto en grupo. – Observar patrones comportamentales. 	<ul style="list-style-type: none"> Cuestionario inicial ¡Jó y ajá! El detective Figuras traviesas Maestro figurín Debate circular 	<ul style="list-style-type: none"> – Toma de contacto – Pretest – Socialización – Respeto y responsabilidad
Sesión 2: Libérate	<ul style="list-style-type: none"> – Desarrollar estrategias para la desinhibición. – Elaborar normas. 	<ul style="list-style-type: none"> Saludo internacional Polka Mural Debate circular 	<ul style="list-style-type: none"> – Cooperación – Resolución de conflictos
Sesión 3: ¡Mira ese cuerpo!	<ul style="list-style-type: none"> – Desarrollar nociones corporales. 	<ul style="list-style-type: none"> El mago de la piedra Los botones El escultor El cuadro Debate circular 	<ul style="list-style-type: none"> – Empatía – Autoestima

SESIONES	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	DIMENSIONES
Sesión 4: Muévete	<ul style="list-style-type: none"> – Desarrollar nociones corporales: trabajar el desplazamiento en líneas rectas y curvas de las diferentes partes del cuerpo. – Desarrollar el espíritu cooperativo a partir de actividades con fines resolutivos. – Afianzar las figuras de líderes positivos en el grupo. 	<p>¡Vámonos pa' la feria, ¡cariño mío!</p> <p>Taller flamenco</p> <p>Cuadro flamenco y olé</p> <p>Debate circular</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Cooperación y liderazgo – Gestión emocional – Respeto y responsabilidad
Sesión 5: Al compás	<ul style="list-style-type: none"> – Incorporar movimientos corporales. – Trabajar el cuerpo con ayuda de otro compañero. – Promover una actitud de cuidado hacia los miembros del grupo. 	<p>Taller de percusión</p> <p>Certamen de sevillanas</p> <p>Jugamos con los abanicos y pañuelos</p> <p>Debate circular</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Asertividad – Respeto y responsabilidad
Sesión 6: Viaje al infinito	<ul style="list-style-type: none"> – Desarrollar nociones espaciales: descubrir el espacio y sus posibilidades. – Trabajar los niveles espaciales. – Incorporar elementos corporales en el trabajo de los niveles. 	<p>Coches de choque</p> <p>Figuras espaciales</p> <p>Volumen espacial</p> <p>Somos marionetas</p> <p>Debate circular</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Asertividad – Respeto y Responsabilidad
Sesión 7: Mímate	<ul style="list-style-type: none"> – Desarrollar nociones temporales: iniciación a la conciencia temporal. – Familiarizar en la relación espacio y tiempo. – Fomentar mayor interacción del grupo. 	<p>La ducha</p> <p>Frase musical</p> <p>A tiempo y destiempo</p> <p>Padres e hijos</p> <p>Movimiento silencioso</p> <p>Debate circular</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Gestión emocional – Respeto y responsabilidad
Sesión 8: Exprésate	<ul style="list-style-type: none"> – Desarrollar nociones espacio-temporales: afianzar elementos espaciales y temporales. – Generar mayor cohesión grupal. – Lograr que el alumnado persiga un objetivo común. 	<p>La cadena</p> <p>Somos astronautas</p> <p>Figuras del espacio</p> <p>¡Foto y acción!</p> <p>Debate circular</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Empatía – Asertividad – Autoestima – Gestión emocional

SESIONES	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	DIMENSIONES
Sesión 9: Taller Aerobic	<ul style="list-style-type: none"> – Desarrollar el aprendizaje de la dramática corporal. – Avanzar en la dimensión coreográfica. – Fomentar el trabajo cooperativo. 	<ul style="list-style-type: none"> Adivinar películas Globos Pasarela Caja de emociones Debate circular 	<ul style="list-style-type: none"> – Empatía – Asertividad – Autoestima – Gestión emocional
Sesión 10: ¡A ensayar!	<ul style="list-style-type: none"> – Realizar movimientos respetando los tiempos musicales. – Conocer y ser capaz de utilizar las energías en función de los ejes del cuerpo. 	<ul style="list-style-type: none"> Los cuatro elementos: aire, agua, fuego y tierra Energía positiva Masaje Debate circular 	<ul style="list-style-type: none"> – Cooperación y liderazgo – Resolución de conflictos
Sesión 11: ¡Video y acción!	<ul style="list-style-type: none"> – Introducir en pasos básicos de Danza aeróbic. – Practicar transición de estos pasos. – Bailar una pequeña coreografía a ritmo musical. 	<ul style="list-style-type: none"> Recreación Programa de televisión Estiramientos Debate circular 	<ul style="list-style-type: none"> – Autoestima – Prevención de agresión y victimización
Sesión 12: Proyéctate	<ul style="list-style-type: none"> – Comenzar el montaje de una coreografía grupal. – Fomentar el trabajo cooperativo. – Incorporar pasos trabajados en las sesiones anteriores. – Mejorar la autoestima. 	<ul style="list-style-type: none"> Acrosport Baile grupal Un minuto de silencio Debate circular 	<ul style="list-style-type: none"> – Autoestima – Patrones de relación y socialización – Prevención de agresión y victimización
Sesión 13: Mírate Bien	<ul style="list-style-type: none"> – Fomentar la creación de lazos de unión en el trabajo cooperativo. – Ensayar la coreografía elaborada por cada grupo. – Fomentar la creatividad. 	<ul style="list-style-type: none"> Coreografía Ensayo y acción Hermanos siameses Debate circular 	<ul style="list-style-type: none"> – Asertividad – Patrones de relación y socialización – Responsabilidad
Sesión 14: Supervísate	<ul style="list-style-type: none"> – Desarrollar competencias tecnológicas y corporales para la grabación videoclips. – Fomentar un ambiente lúdico. 	<ul style="list-style-type: none"> Actuación final Actuación coreográfica de grupos Valoración y nota Debate circular 	<ul style="list-style-type: none"> – Resolución de conflictos – Cooperación – Empatía – Asertividad
Sesión 15: Mójate contra el bullying	<ul style="list-style-type: none"> – Sintetizar aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> Visionado grabación, entrega de diplomas y cuestionario. 	<ul style="list-style-type: none"> – Cooperación y liderazgo – Resolución de conflictos – Gestión emocional

Se puede encontrar una versión del programa completo en la tesis doctoral de Aguilar (2025). A modo de ejemplo, se desarrollan las dos primeras sesiones del *Programa Muévete contra el bullying*.

SESIÓN 1: REVÉLATE

Objetivo de la sesión:

El objetivo de la sesión incluye la recogida de información inicial, la integración grupal con dinámicas interactivas y la promoción de una cultura de respeto desde la que construir la convivencia.

Dimensiones del programa:

Partiendo de este objetivo, la sesión se centra en la evaluación de habilidades previas en el alumnado y la creación de un clima de aula positiva, donde se fomente el respeto, la responsabilidad y se incentive la interacción social positiva y el aprendizaje colaborativo.

Actividades propuestas (inspirado en Montávez y Zea, 2014):

- 1) **Calentamiento expresivo:** esta propuesta prepara cuerpo y mente para la actividad, aumentando la temperatura y mejorando la coordinación. Estimula la comunicación no verbal y la colaboración, promoviendo la inclusión y el respeto mutuo. Permite explorar y expresar emociones, contribuyendo al desarrollo emocional y social. Además, ayuda a los estudiantes a enfocarse y liberarse de tensiones, creando un ambiente de aprendizaje positivo y respetuoso. El calentamiento incluye actividades para reflexionar y evaluar las propias habilidades socioafectivas (ej.: **Jo y Ajá:** en círculo, los escolares se pasan un saludo energético, diciendo «¡Jo!» a su otro igual situado a la derecha, creando un ambiente de entusiasmo y conexión).



- 2) **Espacio de creación:** este planteamiento ofrece un ambiente donde los estudiantes pueden explorar libremente diferentes formas de movimiento, expresión corporal y creatividad. Esto puede incluir actividades como danza improvisada, juegos de roles, creación de coreografías o incluso la elaboración de proyectos artísticos que integren el movimiento y la expresión física. Este enfoque no solo promueve la creatividad, sino que también desarrolla habilidades sociales, emocionales y físicas en los estudiantes, fomentando un aprendizaje integral y significativo (ej.: **El Detective:** mientras caminan al ritmo de la música, los escolares eligen secretamente a un compañero o compañera para «espíar» con gestos amistosos. Al detenerse la música, deben reunirse rápidamente con el compañero o compañera elegido).



- 3) **Relajación holística:** este enfoque persigue equilibrar el bienestar físico, mental y emocional a través de diversas técnicas que incluyen la relajación muscular, la respiración consciente, la meditación y la visualización (ej.: **Maestro Figurín:** un alumno o alumna sale de la sala mientras otro es elegido como líder para dirigir movimientos corporales que el resto debe imitar. El alumno o alumna que salió intenta identificar al líder al regresar).



- 4) **Reflexión compartida:** la propuesta promueve que estudiantes y docentes compartan y analicen experiencias, desafíos y

aprendizajes. Ello puede implicar discusiones grupales después de una actividad, diarios de reflexión, debates en clase o evaluaciones conjuntas de desempeño. Así, la reflexión compartida promueve un ambiente de aprendizaje colaborativo donde los estudiantes pueden comprender mejor sus propias habilidades, fortalezas y áreas de mejora, y también aprender de las experiencias de sus iguales. Esto no solo contribuye al desarrollo físico, sino que también fomenta habilidades socioemocionales y cognitivas (ej.: **Debate circular**: en un círculo, el alumnado comparte sus opiniones y sentimientos sobre la sesión).



SESIÓN 2: LIBÉRATE

Objetivo de la sesión:

El objetivo de la sesión plantea crear un ambiente educativo dinámico y seguro mediante la implementación de presentaciones creativas, juegos y normas de convivencia consensuadas, promoviendo así la expresión libre y el respeto mutuo en el aula.

Dimensiones del programa:

El programa se centra en el trabajo cooperativo; inculcar la importancia del trabajo en equipo; dirigir al alumnado hacia el logro de objetivos comunes, y dotarlos de herramientas para gestionar desacuerdos de manera constructiva.

Actividades propuestas:

- 1) **Calentamiento expresivo (Saludo internacional):** el alumnado explora diferentes formas de saludo en todo el mundo, promoviendo la apertura cultural y la inclusión.

- 2) **Espacio de creación (Polka):** se inicia presentando la música de la polka y se comienzan a hacer los primeros pasos. A continuación, el grupo se coloca en dos filas y se repite la coreografía en parejas. Finalmente, se realiza en grupo para mejorar la coordinación y el ritmo, pero en dos círculos, uno dentro y otro fuera, para posteriormente ejecutarlo al ritmo de la música.
- 3) **Relajación holística (Silencio en la sala):** el alumnado anda y habla mientras suena una leve música. Cuando la música para, el grupo se mantiene en silencio, hasta ir quedándose tumbados en el suelo con los ojos cerrados.
- 4) **Reflexión compartida:** debate circular: en gran círculo, el grupo se comunica e intercambia opiniones, intereses, sentimientos y cambios para la mejora de la sesión.

3. Evaluación de la intervención y su influencia en la prevención del acoso escolar

El desarrollo de cualquier planteamiento educativo requiere poner énfasis en la evaluación, seguimiento y monitorización del programa para comprobar su eficacia. En nuestro caso, La evaluación del programa se centró en aspectos relacionados con las habilidades y destrezas socioemocionales tales como la empatía, la asertividad, las habilidades de relación social, la cooperación y liderazgo, el respeto y responsabilidad, la resolución de conflictos, la gestión emocional, la autoestima, así como en comportamientos de victimización-agresión. Los resultados del estudio señalaron una mejora en algunas de las dimensiones socioemocionales citadas y en los comportamientos de agresión y victimización (Aguilar *et al.*, 2021), lo que implicaría que la Educación Física y la Expresión Corporal es un área desde la que promocionar las competencias sociales y emocionales, y prevenir la implicación en problemas de violencia interpersonal.

La Expresión Corporal se constituye como materia específica para incorporar estrategias educativas eficaces para la prevención del *bullying* mediante el desarrollo de competencias inter e intrapersonales.

Las conclusiones del estudio señalan el valor pedagógico de la reflexión conjunta y compartida como fuente para la evaluación. Por tanto, otro de los aspectos valorables para una posible evaluación serían aquellos relacionados con las propuestas y enfoques metodológicos del programa, en el que deben de incluirse el contexto y los recursos con los que se cuenta, la coordinación entre profesorado participante y la formación del profesorado.

4. Fortalezas y limitaciones del programa

La propuesta de este planteamiento educativo enfatiza la necesidad de plantear estrategias preventivas contra el *bullying*, fortaleciendo conocimientos, habilidades y destrezas socioemocionales en escolares. Concebir la EC, como una herramienta desde la que enfrentar esta problemática social, dada su potencialidad, puede favorecer aspectos tales como la interacción positiva entre estudiantes, ayudando a reducir la exclusión social y el aislamiento, factores de riesgo en el acoso escolar. Así mismo, entre otras fortalezas, se destaca como escenario propicio para desarrollar habilidades importantes para la vida, como la comunicación, resolución de conflictos y respeto. La promoción de un clima escolar positivo es otro de los elementos a destacar en nuestra propuesta, pues, además, las estrategias planteadas tienen la capacidad de ser adaptadas a las necesidades específicas de cada contexto.

Entre las limitaciones del programa se han de señalar que para **una implementación efectiva, se necesita que los docentes que reciban formación específica sobre acoso escolar y los factores que podrían estar en su aparición. En esta línea, habrá de considerarse que puede ser difícil de evaluar en cada contexto particular las necesidades y características del grupo, pues existe una amplia variabilidad de factores que podrían estar influyendo en la prevalencia del acoso escolar.**

5. Recomendaciones para la aplicación del programa de intervención

Se concretan algunas claves para orientar a docentes:

- 1) En el momento de la preparación se deben establecer objetivos claros y medibles; involucrar a toda la comunidad escolar; crear un equipo de implementación responsable de la planificación, implementación y evaluación del programa; desarrollar un plan de capacitación y formación docente; crear materiales de apoyo que puedan ser utilizados por el alumnado y el profesorado.
- 2) En el momento de implementación se ha de considerar la creación de un ambiente seguro y positivo entre iguales; integrar el programa en el currículo de EF; fomentar la participación igualitaria; utilizar diversas estrategias de enseñanza; diseñar mecanismos adecuados para la evaluación del programa.
- 3) Consejos para el desarrollo de las sesiones: comenzar con actividades para romper el hielo y fomentar el compañerismo; utilizar juegos cooperativos y actividades de trabajo en equipo; enseñar resolución positiva de conflictos; promover el respeto y la inclusión.

6. Ideas clave para docentes

- ▶ La Expresión Corporal puede ser una herramienta efectiva para prevenir el *bullying* y *mejorar las* relaciones interpersonales entre estudiantes en las clases de Educación Física. Como disciplina permite trabajar la socialización y el desarrollo de sentimientos y emociones en los escolares, favoreciendo las relaciones entre iguales. Por tanto, la planificación docente desde la expresión corporal puede ser un primer acercamiento para reflexionar sobre situaciones de violencia, aprender a trabajar en grupo, respetándose, resolver conflictos y analizar los roles de acosador, víctima y espectador. Las posibilidades que aporta esta disciplina, dando seguridad y confianza a los estudiantes, junto con la gestión adecuada de la voz, permite entablar conversaciones fluidas, permitiendo conectar con otros sin necesidad de intimidarlos. Esto permite entenderlo

como un escenario adecuado para el aprendizaje de comportamientos ajustados socialmente.

- ▶ Las conclusiones destacan el potencial que la Expresión Corporal tiene para desarrollar habilidades físicas y, adquirir conocimientos y habilidades comunicativas, destrezas sociales y competencias emocionales, ofreciendo un contexto único para la interacción social y la comunicación no verbal, esenciales para el desarrollo integral.
- ▶ La importancia de implementar programas que promuevan estas áreas desde la primera infancia se asienta en su consideración como período crítico para el desarrollo de patrones de movimiento y comportamiento social. La inclusión de actividades estructuradas de EC en el currículo escolar puede contribuir significativamente al desarrollo de valores, actitudes y autoestima positivas. Así, la integración de la EF y la EC en los programas preventivos del *bullying es clave*, pues permite desarrollar individuos saludables, comunicativos y emocionalmente inteligentes, con capacidad para prosperar en entornos sociales complejos y cambiantes. Lo que, no solo beneficia a los escolares en su ambiente académico, sino que también, prepara el terreno para una sociedad más cohesionada en un contexto diverso y plural.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Herrero, M. D. (2025). *Práctica de la Expresión Corporal en el área de Educación Física en la etapa de Educación Primaria. Repercusiones positivas hacia una escuela inclusiva* (Tesis Doctoral). Universidad de Córdoba. <https://helvia.uco.es/handle/10396/32318>
- Aguilar Herrero, M. D., García Fernández, C. M., y Gil del Pino, C. (2021). Efectividad de un programa educativo en Educación Física para fomentar las habilidades socioafectivas y prevenir la violencia en educación primaria. *Retos*, 41, 492-501. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.82683>
- Agustiningasih, N., Yusuf, A., y Ahsan, A. (2023). Relationships among self-esteem, bullying, and cyberbullying in adolescents: a systematic review. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 1-7. <https://doi.org/10.3928/02793695-20231013-01>
- Armada, J. M., Montávez, M., y González-López, I. (2018). Corporal Expression in Secondary Education. A proposal for the development of

- socio-affective skills in students. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*, 2(3), 264-274. <http://hdl.handle.net/10481/53135>
- Cañón Salinas, F. G., y Villarreal Ángeles, M. A. (2022). La educación física como fortalecimiento de valores ciudadanos para la convivencia. *Retos*, 44, 285-294. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.90708>
- Cerda, G., Pérez, C., Elipe, P., Casas, J. A., y Rey, R. del (2019). Convivencia escolar y su relación con el rendimiento académico en alumnado de Educación Primaria. *Revista de psicodidáctica*, 24(1), 46-52. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.05.001>
- Córdoba Alcaide, F., Rey Alamillo, R. D., y Ortega Ruiz, R. (2016). Conflictividad: un estudio sobre problemas de convivencia escolar en Educación Primaria. *Temas de Educación*, 22 (2), 189-205.
- Delgado-Gallego, I., Oliva, A., y Sánchez Queija, I. (2011). Apego a los iguales durante la adolescencia y la adultez emergente. *Anales de Psicología*, 27(1), 155-163. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=167/16717018018>
- Gaffney, H., Ttofi, M., y Farrington, D. (2021). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of School Psychology* (85), 37-56. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.002>
- Gil, J. (2015). Los contenidos de Expresión Corporal en el título de grado en Ciencias del Deporte (Tesis doctoral). Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.
- Gil-Ares, J., y Armada-Crespo, J. M. (2023). Analysis of Corporal Expression in the Degree in Primary Education. *Apunts: Educació Física i Esports*, (152), 13-21. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2023/2\).152.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2023/2).152.02)
- Llorent, V. J., Farrington, D. P., y Zych, I. (2021). School climate policy and its relations with social and emotional competencies, bullying and cyberbullying in secondary education. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 26(1), 35-44. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.11.002>
- López-Sánchez, M., Arrieta-Rivero, S., y Carmona-Alvarado, F. (2023). Educación física y convivencia escolar, una apuesta desde el currículo. *Retos*, 47, 25-34. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.93674>
- Marín-López, I., y Zych, I. (2024). Bullying, Cyberbullying, and Social, Emotional, and Moral Competencies. In *Cyber and Face-to-Face Aggression and Bullying among Children and Adolescents* (pp. 72-87). Routledge.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1993). «The intelligence of emotional intelligence». *Intelligence*, 17, 433-442.

- Montávez, M., y Zea, M. J. (2004). *Recreación Expresiva*. Vol. I y II. Re-Crea.
- Montávez, M. y Zea, M. J. (2009). Jugando con arte. Re-Creación Expresiva. En E. Montes (Coord.), *Dinámicas y estrategias de re-creación. Más allá de la actividad físico-deportiva* (pp. 143-178). Graó
- Nasaescu, E., Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Farrington, D. P., y Llorent, V. J. (2023). Stability and change in longitudinal patterns of antisocial behaviors: The role of social and emotional competencies, empathy, and morality. *Current Psychology*, 42(14), 11980-11994. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02484-y>
- Olweus, D. (1999). *The nature of school bullying*. Routledge.
- Ortega, R., Rey, R. del, y Sánchez, V. (2012). Nuevas dimensiones de la convivencia escolar y juvenil. *Ciberconducta y relaciones en la Red: Ciberconvivencia*. Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.
- Pérez Daza, M. Á., Córdoba Alcaide, F., Ortega Ruiz, R., y Benítez Sillero, J. D. D. (2023). Programa de bolsillo anti-acoso escolar: diseño desde un equipo de orientación educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34 (2), 149-167. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/253423/Programa.pdf?sequence=1>
- Posso-Pacheco, R. J., y Barba-Miranda, L. C. (2023). Expresión corporal en educación inicial: fomento de la creatividad y la inclusión. *MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 2(2 Especial), 1228-1234. <https://doi.org/10.56200/mried.v2i2Especial.6996>
- Premack, D., y Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?. *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515-526. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>.
- Rico-González, M. (2023). Developing Emotional Intelligence through Physical Education: A Systematic Review. *Perceptual and Motor Skills*, 130(3), 1286-1323. <https://doi.org/10.1177/00315125231165162>
- Rimal, R. N., y Lapinski, M. K. (2015). A re-explication of social norms, ten years later. *Communication Theory*, 25(4), 393-409. <https://doi.org/10.1111/comt.12080>
- Romera, E. M., Luque-González, R., García-Fernández, C. M., y Ortega-Ruiz, R. (2022). Competencia social y bullying: el papel de la edad y el sexo. *Educación XX1*, 25(1), 309-333. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30461>
- Salvo-Garrido, S., Zayas-Castro, J., Polanco-Levicán, K., y Gálvez-Nieto, J. L. (2023). Latent Regression Analysis Considering Student, Teacher, and Parent Variables and Their Relationship with Academic Performance in Primary School Students in Chile. *Behavioral Sciences*, 13(6), 516. <https://doi.org/10.3390/bs13060516>

- Sánchez, G. S. (2023). La expresión corporal en educación física: evolución perspectivas. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 79, 43-49.
- Ttofi, M. M., y Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27-56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- You, Y., Zhang, S., Zhang, W., y Mao, Y. (2023). The impact of social and emotional learning on students' bullying behavior: Serial mediation of social and emotional competence and peer relationship. *Psychology in the Schools*, 60(10), 3694-3706. <https://doi.org/10.1002/pits.22947>

El uso del aprendizaje cooperativo para desarrollar conductas prosociales mediante un contenido artístico-expresivo en Educación Física

MÓNICA SANTED¹, ÁNGEL ABÓS¹, SERGIO DILOY-PEÑA²
Y LUIS GARCÍA-GONZÁLEZ¹

¹Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte. Universidad de Zaragoza (España)

²Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad Pública de Navarra (España)

1. Introducción y justificación del programa

¿Puede prevenirse el acoso escolar a través del uso del aprendizaje cooperativo en Educación Física? Esta es la pregunta que trataremos de responder a lo largo de este capítulo, que está centrado en desarrollar estrategias de aprendizaje cooperativo para configurar una unidad didáctica de un contenido artístico-expresivo que pueda prevenir el acoso escolar a través del desarrollo de conductas prosociales.

El aprendizaje cooperativo puede promover el aprendizaje social en Educación Física, ya que es un modelo pedagógico que incentiva el desarrollo de habilidades sociales e interpersonales (Dyson *et al.*, 2021). Se ha demostrado que es un modelo pedagógico eficaz para fomentar el desarrollo social y académico de estudiantes con diferentes niveles de capacidad y antecedentes sociales (Kyndt *et al.*, 2013). En detrimento del trabajo competitivo e individualista, el trabajo cooperativo favorece las buenas relaciones entre compañeros (Van Ryzin y Roseth, 2018). Hay resultados empíricos que demuestran que el aprendizaje cooperativo puede jugar un papel muy importante para superar egos, crear vínculos entre iguales y emprender caminos para un adecuado desarrollo social (Wallhead y Dyson, 2017). Así, resulta un modelo trascen-

dental para reducir, en los centros educativos, conductas disruptivas, violentas o sexistas, así como comportamientos antisociales, como el acoso escolar y los enfrentamientos y agresiones entre el alumnado (Gano-Overway, 2013; Pool *et al.*, 2017).

De acuerdo con Johnson y Johnson (2005), cinco variables diferentes median la efectividad del aprendizaje cooperativo (para una revisión en profundidad del modelo pedagógico de aprendizaje cooperativo en Educación Física, ver Fernández-Río, 2021): a) Interdependencia positiva: los miembros del grupo pueden alcanzar sus objetivos si y solo si los demás miembros alcanzan los objetivos del grupo; b) Responsabilidad individual: cada miembro del grupo debe hacer su parte de la tarea para lograr los objetivos establecidos; c) Interacción promotora: los miembros del grupo se ayudan mutuamente para trabajar bien con el fin de alcanzar la meta deseada; d) Procesamiento grupal: el grupo debe revisar su trabajo para ponerse de acuerdo sobre qué acciones deben continuar o modificarse para mejorar su funcionamiento; e) Habilidades interpersonales: los miembros del grupo deben aprender a apoyarse mutuamente, compartir recursos y escuchar a los demás para poder trabajar mejor juntos. Recientemente, el procesamiento grupal, la interacción promotora y la responsabilidad individual se señalaron como las más importantes para crear clases cooperativas a cualquier edad (Rivera-Pérez *et al.*, 2021). Además de estos cinco elementos, recientemente se han incorporado otros dos elementos que se consideran clave para implementar con éxito el aprendizaje cooperativo. El primero es la participación equitativa, donde el docente y el propio grupo deben asegurarse de que todos los miembros tengan la posibilidad de participar en porcentajes similares, y para ello se necesitan procesos de co-regulación. El segundo elemento clave complementario sería la igualdad de oportunidades de éxito, y para lograrlo será necesario que las actividades planteadas por el docente permitan distintas soluciones o sean actividades abiertas para que todos, en función de sus características, puedan obtener éxito y ayudar en los logros colectivos (Fernández-Río, 2021).

Por tanto, las bases del aprendizaje cooperativo parecen una herramienta adecuada para favorecer las relaciones entre iguales y las conductas prosociales, que evitarían, por tanto, la aparición de conductas antisociales (e.g., conductas de acoso). Estas conductas prosociales incluyen acciones de ayuda, intercam-

bio y altruismo en las relaciones afectivas que fomentan el cumplimiento de las normas sociales y que se refieren específicamente a la empatía (i.e., capacidad para ponerse en el lugar del otro), respeto (i.e., capacidad para tratar a los demás con respeto y asertividad), relaciones sociales (i.e., capacidad para llevar a cabo relaciones sociales positivas) y liderazgo (i.e., capacidad para organizar y dirigir actividades en grupo) (Martorell *et al.*, 2011). En este sentido, el aprendizaje cooperativo puede suponer un refuerzo social positivo entre los compañeros del grupo, lo que generará relaciones positivas promoviendo las conductas prosociales (Van Ryzin *et al.*, 2020). Además, algunos de los elementos definitorios del aprendizaje cooperativo, como pueden ser la interdependencia positiva y la interacción promotora, van a fomentar directamente estas conductas prosociales (Dyson *et al.*, 2021), ya que permitirá que el alumnado construya una percepción positiva del grupo y también desarrolle habilidades interpersonales como el respeto por los demás y la tolerancia (Goodyear *et al.*, 2014).

Por ello, la propuesta de aprendizaje cooperativo que a continuación se presenta puede resultar una herramienta útil para construir relaciones sociales satisfactorias en un grupo de estudiantes, mejorar las conductas prosociales en el alumnado y, por tanto, prevenir conductas de acoso escolar dentro y fuera del contexto de la Educación Física.

El aprendizaje cooperativo puede favorecer las relaciones entre iguales y las conductas prosociales, evitando las conductas de acoso.

2. Contextualización y características del programa

La intervención de este proyecto está basada en el acrosport, una actividad gimnástica colectiva cuyo objetivo es crear una representación física realizando una secuencia de figuras acrobáticas colectivas, estáticas o dinámicas, combinadas con elementos individuales y apoyadas en un soporte musical. Este contenido tiene una serie de características cooperativas e integradoras, en tanto que todos los componentes del grupo son imprescindibles para el

desarrollo y la consecución exitosa de la tarea. Además, se evitan actitudes de discriminación y favorece la cooperación frente al espíritu competitivo.

La unidad didáctica de acrosport de este programa constó de 10 sesiones desarrolladas durante dos meses con alumnado de 2º y 4º de ESO, desarrollando dos sesiones por semana. Dichas sesiones fueron dirigidas por el docente de Educación Física en los diferentes grupos, concretamente fue el mismo para todos los grupos. La metodología empleada por el docente fue mixta (i.e., resolución de problemas, asignación de tareas, enseñanza recíproca y actividades de autoevaluación y coevaluación), cumpliendo los objetivos y criterios de evaluación marcados por la ley educativa, en ese momento. La intervención se llevó a cabo en el entorno habitual de clases, el gimnasio del centro escolar, utilizando principalmente colchonetas, equipo de música y «El cuaderno de acrosport». Dicho cuaderno, recoge todas las fichas empleadas en las sesiones por el alumnado durante la unidad didáctica: ideas imprescindibles sobre la cooperación, contrato de buenas intenciones, tareas realizadas en las clases y fuera del centro (e.g., agarres, normas de seguridad, responder cuestiones, etc.), el carnet del grupo (i.e., recopilación de las figuras de acrosport que iba completando el grupo durante las sesiones dedicadas a ello en las sesiones 4 y 5) y, la autoevaluación y coevaluación. Este cuaderno se creó con la finalidad de que los estudiantes consultaran dudas de manera autónoma que pudieran surgirles sobre aspectos tanto teóricos como prácticos que se habían tratado en sesiones anteriores.

Durante la creación de la unidad didáctica se buscó que reuniera los cinco elementos fundamentales de cualquier estructura de aprendizaje cooperativo, mencionados con anterioridad: habilidades sociales, procesamiento grupal, interdependencia positiva, interacción promotora y responsabilidad individual. Por ello, en la propuesta de desarrollo de las sesiones para cada grupo, se diferencian estos cinco elementos en los diferentes momentos que componen la intervención de acrosport (ver figura 1).

- ▶ *Primer momento*: realización en la sesión 1 del «Test de responsabilidad» (i.e., desafíos cooperativos que deben superar cada clase trabajando en equipo sin la intervención ni ayuda del docente, salvo en caso de lesión o incumplimiento de alguna norma;

ver [Anexo 1](#)). Al final de dicha sesión y comienzo de la sesión 2, se reflexionó sobre las habilidades sociales que necesitarían y emplearían durante el desarrollo de la unidad didáctica, generando así interacción promotora, ya que necesitaban hablar y escucharse entre todos para lograr el objetivo propuesto. Además, se llevó a cabo una reflexión de los aspectos necesarios para la cooperación y las ventajas que ello conlleva favoreciendo el procesamiento grupal, dado que como señala Pujolàs (2008), antes de introducir el aprendizaje cooperativo, el grupo debe estar preparado mínimamente, creando un ambiente favorable para la cooperación, la ayuda mutua y la solidaridad. En esta misma línea, Lavega *et al.* (2014) afirman que la introducción de dinámicas cooperativas sin haber generado previamente una lógica de cooperación puede desencadenar la manifestación de comportamientos inadecuados como actuar individualmente, perjudicando incluso a las respuestas cooperativas de otros compañeros, o incluso buscar la competición, comparando los resultados obtenidos entre los diferentes grupos.



- ▶ *Segundo momento:* en la sesión 3 se hizo el planteamiento del reto y firma del contrato de buenas intenciones para promover la responsabilidad individual (ver [Anexo 2](#)). Posteriormente, durante la sesión 4 y 5, se llevó a cabo la explicación y aplicación práctica de los gestos técnicos elementales del acrosport (i.e., posiciones y agarres básicos, diferentes bloqueos corporales, etc.) durante las cuales se trabajó la interdependencia positiva. Al mismo tiempo, ensayaban figuras a través del carnet de grupo, pensando, hablando y reflexionando sobre qué figuras querían incluir en su montaje de acrosport (e.g., parejas, tríos, cuartetos y macrofiguras). De este modo se trabajaba el procesamiento grupal y la interacción promotora.



- ▶ *Tercer momento:* durante las vacaciones de Semana Santa tuvieron que elaborar una lista de exigencias que había que realizar para llevar a término el proyecto de aprendizaje (i.e., elección de figuras, coreografía, música, vestuario, maquillaje, etc., con sus respectivos responsables); así pues, se favorecía la responsabilidad individual dentro del grupo. Una vez realizada esta

tarea, se pusieron en práctica durante las sesiones 6, 7, 8 y 9, todas las exigencias preparadas, dirigidas por sus responsables, trabajando así la interdependencia positiva.

- **Cuarto momento:** después de nueve sesiones, llegó el momento de representar el trabajo artístico realizado en el que se ven reflejados todos los elementos fundamentales del aprendizaje cooperativo. En la última sesión de la unidad, los estudiantes evaluaron su trabajo (i.e., autoevaluación) y valoraron las producciones realizadas por sus compañeros (i.e., coevaluación), cumplimentando unas hojas de observación diseñadas con tal fin. Con el objetivo de consolidar el aprendizaje cooperativo en el aula, se incluyó un momento de reflexión final común en todas las clases (Fernández-Río, 2003), a través del cual se generó un trabajo del procesamiento grupal.

Figura 1. Momentos en los que están presentes los elementos de aprendizaje cooperativo en la intervención.



Para esta propuesta de intervención también se tuvo en cuenta el ciclo del aprendizaje cooperativo (Fernández-Río, 2017; Fernández-Río *et al.*, 2021). Este ciclo se compone de tres fases fundamentales anidadas unas en otras, es decir, no es una estructura piramidal sino que los docentes pueden y deben pasar de una fase a otra según las demandas del alumnado: *fase 1*, creación y cohesión de grupos, trabajando como un gran grupo (i.e., primer momento «Test de Responsabilidad») promoviendo el desarrollo de las habilidades sociales, el procesamiento grupal y la interacción promotora, debido a la necesidad de interactuar con los demás compañeros y depender de ellos para conseguir el reto cooperativo; *fase 2*, el aprendizaje cooperativo como conte-

nido para enseñar y aprender; enseñar a los discentes que pueden aprender a usar el aprendizaje cooperativo mediante técnicas fáciles y simples (i.e., segundo momento: tareas de agarres, equilibrios, bloqueos, figuras de acrosport, etc.), teniendo que emplear las habilidades sociales, al mismo tiempo se genera responsabilidad individual (e.g., contrato de buenas intenciones; Anexo 2), interdependencia positiva dependiendo unos de otros para realizar las tareas, procesamiento grupal dado que al final de cada sesión debían reflexionar sobre lo aprendido e interacción promotora porque tenían que interactuar con el resto de compañeros en todas las tareas llevadas a cabo; fase 3, el aprendizaje cooperativo como recurso para enseñar y aprender a través de técnicas complejas (i.e., tercer y cuarto momento: pensar, crear y representar un montaje de acrosport). En esta última fase, como sucede en la segunda fase, se necesita de todos los componentes del aprendizaje cooperativo, sin excepciones, para que el resultado sea satisfactorio.

2.1. Características de las sesiones

El acrosport es motivante y atractivo para los estudiantes, además de tener un gran valor desde el punto de vista formativo. Sin embargo, tiene que haber una serie de medidas de seguridad que se tratarán desde una triple perspectiva informacional. En primer lugar, *información preventiva*: se dan consignas sobre la vestimenta adecuada, cómo deben utilizar el espacio, la importancia de las ayudas y los momentos, y finalmente, explicación de los agarres, colocaciones y cargas. En segundo lugar, *información técnica*: se plantean actividades en las que los discentes van descubriendo las posibilidades que tienen, siempre cumpliendo las normas de seguridad. Por último, *información organizativa*: se destina a la distribución de los grupos en el gimnasio, ya que cada uno tendrá su espacio; también la asignación de roles. A continuación, en la siguiente tabla se exponen algunas características de las sesiones desarrolladas.

Tabla 1. Organización de las sesiones durante la intervención.

Sesión	Temática
1	Test de responsabilidad (retos cooperativos) (ver Anexo 1)
2	Reflexión, cooperación y presentación acrosport: normas de seguridad
3	Propuesta del reto. Explicación y práctica: Agarres y bloqueos.
4	Explicación y práctica: portor, ágil y ayuda. Carnet del grupo: parejas y tríos
5	Repaso la cooperación. Carnet del grupo: cuartetos, quintetos y sextetos. Semana Santa. Tarea: elección de las figuras a incluir en su coreografía
6	Repaso pautas de la composición. Montaje, coreografía I y elección de la canción
7	Montaje coreografía II
8-9	Montaje transiciones coreografía y ensayo con música.
10	Exposición coreografías en clase y evaluación (<i>posibilidad de vincularlo con actividades y situaciones sociales de referencia, como podría ser la función de Navidad, el día del centro, etc.</i>)

Dos elementos centrales de esta intervención han sido el planteamiento del reto y el contrato de buenas intenciones. Ambos elementos se plantean de forma simultánea. En nuestro caso, se implementaron en la sesión 3 y consiste en implicar al alumnado en la consecución de un reto a través de la responsabilidad. Un ejemplo de cómo llevarlo a cabo fue implicando a la dirección del centro, donde la propuesta inicial la hizo el director del centro al inicio de la clase, planteando un compromiso por parte de los estudiantes para crear unas coreografías. Para ello se les entrega «el contrato de buenas intenciones», que fue repartido por el director en el momento que viene a clase para que los discentes se lo tomen como algo serio y no únicamente como una actividad más de Educación Física. Este contrato de buenas intenciones también se incluirá en el cuaderno de acrosport.

Dirección del centro: «Buenos días, vengo a proponeros un reto: el día 10 de mayo, como todos sabéis, es el día del centro y vamos a hacer una celebración (esto puede vincularse a cualquier otro evento representativo que haya en el centro educativo). He pensado que podríais enseñar vuestras coreografías al resto de los cursos en el salón de actos a lo largo de esa mañana para que vean de lo que sois capaces de hacer como clase y como grupo. Tenéis un mes para prepararlo, ¿creéis que podéis conseguirlo? En el resto de los cursos ya me han dicho que sí, y me gustaría que vosotros también os implicarais y quisierais participar. Ahora os está repartiendo unas hojas (el docente) en las que os comprometéis como grupo y como clase a presentar una coreografía ese día. Tengo muchas ganas de ver vuestros proyectos».

La participación de una figura de autoridad en el centro, como son los miembros del equipo de dirección, puede ayudar a comprometer al alumnado con el reto, ya que ayuda a ver este reto como algo colectivo y que no es una actividad que parte únicamente de la clase de Educación Física. Además, podría permitir un proyecto interdisciplinar con otras áreas y asignaturas de cada curso. Por ejemplo, la elección de la música, la estructura o las características de la misma podrían trabajarse con el área de Música del centro. Igualmente, a la hora de elaborar la vestimenta y maquillaje para la representación, podría coordinarse con el área de Plástica, trabajándolo de forma conjunta en distintas asignaturas.

DOCENTE: El director os ha planteado un reto, pienso que sois capaces de conseguirlo y hacer coreografías muy majas. Coreografías que el día de mañana seguro que puedo enseñárselas a vuestros compañeros como ejemplos, al igual que hice el otro día con vosotros. Estoy seguro de que lo podéis conseguir y me gustaría que os esforzarais para hacerlo lo mejor posible.

Se pueden añadir por parte del docente todos aquellos elementos que sirvan para motivar al alumnado, intentando plantearles que van a tener autonomía a la hora de elegir muchos elementos de la coreografía, y evitando que sientan que es algo impuesto y obligatorio. Por ejemplo, se puede plantear aquí que podrán utilizar la música que ellos quieran, que podrán elegir la vestimenta

para la coreografía y muchos otros elementos. Sin embargo, se debe evitar que lo perciban como algo que va a determinar la calificación en su totalidad, aunque se pueda tener en cuenta, y evitar ciertas frases controladoras como «tenéis que...» o «es obligatorio que...».

2.2. Espacios y recursos

El acrosport en el marco educativo requiere de poco material. Las sesiones se desarrollaron en el gimnasio del que dispone el centro, siendo los estudiantes los que acuden a la instalación. Referido a los recursos utilizados, se empleó equipo de música, colchonetas y materiales para las prácticas con las que se crea el «Cuaderno de acrosport». Dicho material resultó ser imprescindible, ya que cada grupo de aprendizaje cooperativo tenía una funda para ir incorporando todos los materiales entregados y utilizados durante las sesiones. Además de trabajar diariamente con el cuaderno, tuvieron que ponerle una portada y al final de la unidad didáctica entregarlo al docente responsable de la asignatura para su correspondiente evaluación. En la misma línea, Velázquez (2015) sostiene que el hecho de plantear las tareas por escrito (i.e., como se hace a través del cuaderno de acrosport) en lugar de hacerlo únicamente verbalmente, puede hacer que los discentes se acostumbren a trabajar con fichas que se irán complicando según avance la unidad didáctica, creando pequeños dosieres que incluyan las claves del proceso de aprendizaje y los instrumentos de evaluación para alcanzar sus metas.

2.3. Evaluación

Con relación a la evaluación, se llevó a cabo una evaluación continua, formativa y compartida, que forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de este contenido. La evaluación debe ser enfocada de manera que los discentes se sientan partícipes de los elementos que se van a evaluar dentro de la unidad didáctica. Para ello, el primer día de la unidad didáctica se reprodujeron unos vídeos de coreografías de acrosport y espectáculos, y tras su visualización, el alumnado hizo una primera propuesta de los elementos a evaluar. Blázquez-Sánchez (2009) sostiene que es muy importante evaluar de y por competencias, con situaciones donde

el estudiante demuestre que «sabe actuar» o «sabe movilizar sus aprendizajes». Durante la intervención, la evaluación continua se hizo adecuándose a las necesidades del alumnado. En primer lugar, se efectuaron dos *evaluaciones iniciales*, la primera de ellas, en la sesión 1, evaluaba la capacidad de cooperación y cohesión de grupo y, la segunda se llevó a cabo en la sesión 2 para evaluar los conocimientos previos que los estudiantes tenían sobre acrosport. Durante las diferentes sesiones se llevó a cabo una *evaluación formativa*, de manera progresiva, constatando el nivel de logro de los objetivos planteados y analizando las posibles deficiencias encontradas, permitiendo ajustar los diseños y la metodología en cada momento del proceso. Por último, se llevó a cabo la *evaluación final*, con la que se constataba el rendimiento del alumnado al finalizar el programa de enseñanza y recoger todo el aprendizaje. En la siguiente tabla se especifican los instrumentos empleados para cada una de las evaluaciones anteriores.

Tabla 2. Evaluaciones, técnicas, instrumentos y porcentaje de la unidad didáctica.

Evaluación	Técnica	Instrumento	Porcentajes
Inicial	Observación de las tareas	Registro anecdótico	
	Brainstorming	Registro anecdótico	-
	Preguntas orales	Registro anecdótico	
Formativa	Observación actividades (procedimental)	Registro anecdótico	
	Corrección figuras acrosport (conceptual)	Registro anecdótico	60 %
	Observación comportamiento (actitudinal)	Registro anecdótico	
Final	Corrección cuaderno	Rúbrica	
	Observación: examen práctico grupal	Rúbrica	40 %
	Autoevaluación	Ficha de escala numérica	
	Coevaluación	Ficha de escala numérica	

Nota. la totalidad de actividades, sesiones y materiales utilizados para el desarrollo de esta unidad didáctica se encuentran disponibles en el documento de tesis doctoral de Mónica Santed Lleontart, disponible en acceso abierto en el repositorio de la Universidad de Zaragoza, a través del siguiente enlace: <https://zaguan.unizar.es/record/118114>

3. Evaluación de la intervención y resultados principales

La evaluación del programa se ha realizado a través de un diseño de investigación longitudinal (i.e., pre-post), donde se han evaluado fundamentalmente los posibles cambios en las conductas prosociales del alumnado tras la aplicación de la unidad didáctica descrita anteriormente. Se pretende, por tanto, analizar el efecto de una intervención de aprendizaje cooperativo a través del acrosport, sobre las conductas prosociales (i.e., empatía, respeto, relaciones sociales y liderazgo) en el contexto de la Educación Física de Educación Secundaria, teniendo en cuenta el efecto de la edad. De forma breve describiremos el diseño de investigación, los análisis realizados, y los principales resultados.

Para poder verificar el posible efecto de la intervención planteada en los apartados anteriores, se empleó un diseño cuasiexperimental, en una muestra de 286 estudiantes (48 % chicos) de edades comprendidas entre los 12 y 17 años ($M=13.72$, $DT=1.26$). La muestra se dividió en grupo control (i.e., $N=144$ estudiantes de 1º y 3º de ESO) y grupo experimental (i.e., $N=142$ estudiantes de 2º y 4º de ESO).

En el grupo experimental se aplicó el programa de intervención descrito en el apartado anterior. Sin embargo, en el grupo control no se utilizó ninguna estrategia ni técnica específica de aprendizaje cooperativo, desarrollando el mismo contenido de acrosport, con tareas y actividades grupales, con cierta colaboración, pero sin incidir específicamente en los elementos estructurales del aprendizaje cooperativo.

Por otro lado, para comprobar la efectividad de la intervención realizada, se utilizó un cuestionario que evalúa las conductas prosociales. El Cuestionario de Conductas Prosociales (CCP; Martorell *et al.*, 2011) consta de 54 ítems distribuidos en cuatro dimensiones que evalúan: empatía (19 ítems; e.g., «Cuando alguien tiene problemas me preocupa»), respeto (16 ítems; e.g., «Cuando ofendo o molesto, pido disculpas»), relaciones sociales (11 ítems; e.g., «Me gusta hablar con mis amigos y compañeros») y liderazgo (8 ítems; e.g., «Me gusta dirigir grupos de trabajo»). Los distintos ítems evalúan la frecuencia con la que cada sujeto desarrolla este tipo de conductas mediante una escala Likert de cuatro opciones: (1) «Nunca», (2) «Alguna vez», (3) «Muchas veces» y (4) «Siempre». Se comprobó que este instrumento tuviera índices de ajuste ópti-

mos en su estructura factorial y también se comprobó la fiabilidad del mismo, reportando valores adecuados en ambos aspectos.

A continuación, se presentan en esta tabla los resultados obtenidos en el programa, con un análisis estadístico robusto, mediante un MANOVA mixto (Tiempo x Grupo), haciendo análisis por separado según el curso del alumnado.

Tabla 3. Análisis de diferencias intragrupo (cursos) entre las medidas pre y postintervención de las conductas prosociales.

	Pre-Test	Post-Test	<i>p</i>
	M(DT)	M(DT)	
1º ESO - Grupo control 1 (n=78) (Lambda de Wilks=.958; $F_{(4, 279)} 3.070$; $p=.017$; $\eta^2_p=.042$)			
Empatía	3.10(0.38)	3.03(0.41)	.057
Respeto	3.26(0.37)	3.21(0.40)	.153
Relaciones sociales	3.26(0.31)	3.18(0.35)	.020
Liderazgo	2.79(0.49)	2.65(0.53)	.002
2º ESO - Grupo experimental 1 (n=74) (Lambda de Wilks=.931; $F_{(4, 279)} 5.167$; $p<.001$; $\eta^2_p=.069$)			
Empatía	2.80(0.43)	2.98(0.42)	<.001
Respeto	3.06(0.41)	3.13(0.43)	.027
Relaciones sociales	3.10(0.39)	3.12(0.34)	.542
Liderazgo	2.52(0.53)	2.62(0.55)	.033
3º ESO - Grupo control 2 (n=66) (Lambda de Wilks=.989; $F_{(4, 279)} .741$; $p=.565$; $\eta^2_p=.011$)			
Empatía	2.70(0.40)	1.72(0.40)	.659
Respeto	3.04(0.34)	3.09(0.35)	.197
Relaciones sociales	3.04(0.39)	3.01(0.36)	.494
Liderazgo	2.49(0.55)	2.48(0.53)	.864
4º ESO - Grupo experimental 2 (n=68) (Lambda de Wilks=.989; $F_{(4, 279)} .771$; $p=.545$; $\eta^2_p=.011$)			
Empatía	2.94(0.49)	2.93(0.44)	.890
Respeto	3.15(0.41)	3.14(0.41)	.678
Relaciones sociales	3.04(0.35)	3.03(0.39)	.764
Liderazgo	2.43(0.43)	2.20(0.48)	.154

Nota. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni; M=Media, DT=Desviación Típica.

De forma resumida, el grupo experimental de menor edad (i.e., 2º de ESO) mostró mejoras significativas en conductas prosociales de empatía, respeto y liderazgo. Sin embargo, en el grupo expe-

rimental de mayor edad (i.e., 4º de ESO) no se obtuvo un efecto de la intervención sobre las conductas prosociales. Además, el grupo control (i.e., sin intervención) de 1º de ESO muestra una disminución significativa de las conductas de relaciones sociales y liderazgo. Estos resultados indican que las intervenciones de aprendizaje cooperativo parecen

Las intervenciones de aprendizaje cooperativo deben ser adaptadas en función de la edad, ya que parecen ser más eficaces en aquellos de menor edad.

tener más efectividad sobre el alumnado de Educación Secundaria de menor edad y deberían ser adaptadas para el alumnado de mayor edad en la duración, estrategias e intensidad de las acciones.

Basándonos en estos resultados, podemos establecer que parece necesario un aumento del tiempo del programa de intervención para que la eficacia de este sea mayor, ya que los proyectos puntuales o intervenciones de cooperación con un periodo corto de duración pueden no resultar tan positivos si no se prolongan en el tiempo y van acompañados de otras acciones en las aulas (Casey y Goodyear, 2015). Especialmente, cuando el profesorado o el alumnado no tienen una amplia experiencia previa, se necesita gran cantidad de sesiones para que el aprendizaje cooperativo se desarrolle completamente (Legrain *et al.*, 2019). Aunque esta intervención abarca 10 sesiones de Educación Física, parece importante prolongar las intervenciones para asentar los efectos y aumentarlos en aquellos discentes de mayor edad.

4. Fortalezas y limitaciones del programa

Una de las principales fortalezas de intervenciones de este tipo es la facilidad en su implementación. Solamente es necesario tener una formación suficiente sobre aprendizaje cooperativo en el contexto de la Educación Física, obteniendo una potencialidad de aplicación enorme, ya que en todos los centros educativos puede llevarse a cabo, integrándola dentro del currículo oficial de la asignatura. Además, la aplicación del modelo de aprendizaje cooperativo es adaptable a múltiples contenidos dentro de la asignatura, lo que flexibilizará su aplicación. Esto, además de facilitar la apli-

cación de programas de este tipo, también supone que sea aplicado sin ningún tipo de coste económico ni de invertir tiempo fuera de las propias clases de Educación Física. Además, para aquellos docentes que consideren que no tienen formación o herramientas suficientes para implementar el aprendizaje cooperativo en sus aulas, son múltiples los recursos que en la actualidad se han desarrollado en esta temática y que muchos de ellos están accesibles con facilidad.

Por otro lado, en cuanto a las limitaciones, puede resultar complejo iniciar unidades didácticas de aprendizaje cooperativo si existen dinámicas excesivamente competitivas dentro del aula. Por ello, se recomienda siempre comenzar este tipo de intervenciones al inicio del curso, o bien después de un parón de clases como el de Navidad o Semana Santa. Esto puede favorecer que el inicio de las primeras dinámicas cooperativas, que son clave para una aplicación con más probabilidades de éxito.

5. Recomendaciones para la aplicación del programa de intervención

Como ya se ha comentado anteriormente, los resultados del aprendizaje cooperativo sobre el desarrollo y mejora de las conductas prosociales parecen prometedores, pero intervenciones de corta duración pueden tener efectos limitados, por lo que se recomienda extender este tipo de intervenciones el mayor

Es necesario plantear intervenciones con aprendizaje cooperativo de forma continuada para conseguir mejores resultados en el alumnado.

tiempo posible, siendo esto viable en el contexto de la Educación Física. Además, no se debe olvidar que tanto el alumnado como el profesorado necesitan tiempo para familiarizarse con este tipo de dinámicas.

Por ello, una de las conclusiones principales es la necesidad de adaptar la frecuencia, estrategias y la intensidad de las técnicas de aprendizaje cooperativo a la edad de los estudiantes, siendo necesarias más actividades con un carácter plenamente cooperativo cuando las intervenciones se realicen en adolescentes de mayor

edad. En el programa propuesto, hemos evidenciado que 10 sesiones pueden ser suficientes en cursos inferiores de Educación Secundaria, pero no lo son si el programa se aplica en el segundo ciclo de Educación Secundaria.

Para tener efecto en etapas más avanzadas de secundaria es posible que sea necesario utilizar mayor duración de la intervención (e.g., varias unidades didácticas, un trimestre completo e incluso un curso escolar), para conseguir establecer relaciones más fuertes entre el aprendizaje cooperativo y la influencia que tiene en el desarrollo social del alumnado, motivándoles y resaltando todos los aspectos positivos que puede desencadenar el aprendizaje cooperativo en ellos y en su aprendizaje. Solo cuando los estudiantes trabajan en grupo, escuchándose y dialogando (i.e., habilidades sociales), reflexionando sobre los avances que hacen (i.e., procesamiento grupal) y se dan cuenta de la necesidad de alcanzar una meta como un conjunto o equipo (i.e., interacción promotora), entienden lo que los demás están sintiendo (i.e., empatía), respetan a los demás y desarrollan un liderazgo que les servirá en el futuro.

6. Ideas clave para docentes

- ▶ El aprendizaje cooperativo puede servir para prevenir el acoso escolar a través del desarrollo de conductas prosociales.
- ▶ Se recomienda implementar una unidad didáctica (o varias) basada en aprendizaje cooperativo al inicio de curso, como estrategia preventiva, o aplicarlo antes de que sucedan los primeros indicios de acoso escolar. La prevención es siempre una mejor herramienta que actuar con posterioridad.
- ▶ El tiempo dedicado a este modelo pedagógico, si se busca mejorar las conductas prosociales, debe ser amplio, y a ser posible durante varias unidades didácticas para consolidar sus efectos. Esto todavía es más importante conforme se aplica en escolares con mayor edad.

Referencias bibliográficas

- Blázquez-Sánchez, D. (2009). *Enseñar por competencias en Educación Física*. Inde.
- Casey, A., y Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest*, 67(1), 56-72. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>
- Dyson, B., Howley, D., y Wright, P. M. (2021). A scoping review critically examining research connecting social and emotional learning with three model-based practices in physical education: Have we been doing this all along? *European Physical Education Review*, 27(1), 76-95. <https://doi.org/10.1177/1356336X20923710>
- Fernández-Río, J., Cecchini, J. A., Morgan, K., Méndez-Giménez, A., y Lloyd, R. (2021). Validation of the cooperative learning scale and cooperation global factor using bifactor structural equation modelling. *Psicología Educativa*, 28(2), 91-97. <https://doi.org/10.5093/pse-d2021a2>
- Fernández-Río, J. (2017). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 32, 264-269. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.51298>
- Fernández-Río, J. (2021) En A. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá y J. Fernández-Río (coords). *Los modelos pedagógicos en educación física: qué, cómo, por qué y para qué*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.
- Gano-Overway, L. A. (2013). Exploring the connections between caring and social behaviors in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(1), 104-114. <https://doi.org/10.1080/02701367.2013.762322>
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2005). New developments in social interdependence theory. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131(4), 285-358.
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., y Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning: do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 10, 133-149. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.02.002>
- Lavega, P., Planas, A. y Ruiz, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(53), 37-51.

- Legrain, P., Escalié, G., Lafont, L., y Chaliès, S. (2019). Cooperative learning: a relevant instructional model for physical education pre-service teacher training? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(1), 73-86. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1561838>
- Martorell, C., González, R., Ordóñez, A., y Gómez, O. (2011). Estudio confirmatorio del cuestionario de conducta antisocial (CCA) y su relación con variables de personalidad y conducta antisocial. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 1(31), 97-114
- Pool, A. C., Patterson, F., Luna, I. Y., Hohl, B., y Bauer, K. W. (2017). Ten-year secular trends in youth violence: Results from the Philadelphia youth risk behavior survey 2003-2013. *The Journal of School Health*, 87, 244-252. <https://doi.org/10.1111/josh.12491>
- Rivera-Pérez, S., León del Barco, B., González, Bernal, J. J., e Iglesias, D. (2021). Aprendizaje cooperativo y metas de aproximación en educación física: el rol discriminante de la responsabilidad individual. *Revista de Psicodidáctica*, 26, 78-85. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.11.001>
- Van Ryzin, M. J., y Roseth, C. J. (2018). Cooperative learning in middle school: A means to improve peer relations and reduce victimization, bullying, and related outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 110(8), 1192. <https://doi.org/10.1037/edu0000265>
- Velázquez, C. (2015). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 234-239. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.35533>
- Wallhead, T., y Dyson, B. (2017). A didactic analysis of content development during cooperative learning in primary physical education. *European Physical Education Review*, 23(3), 311-326. <https://doi.org/10.1177/1356336X16630221>

Recursos pedagógicos para la prevención del acoso escolar

Los modelos pedagógicos como herramienta en la prevención del acoso escolar

CARLOS EVANGELIO¹, JACOB SIERRA-DÍAZ², JAVIER FERNÁNDEZ-RÍO²
Y XÈNIA RÍOS-SISÓ³

¹Facultad de Educación de Cuenca. Universidad de Castilla-La Mancha (España)

²Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad de Oviedo (España)

³Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona (España)

1. Una breve introducción a los modelos pedagógicos

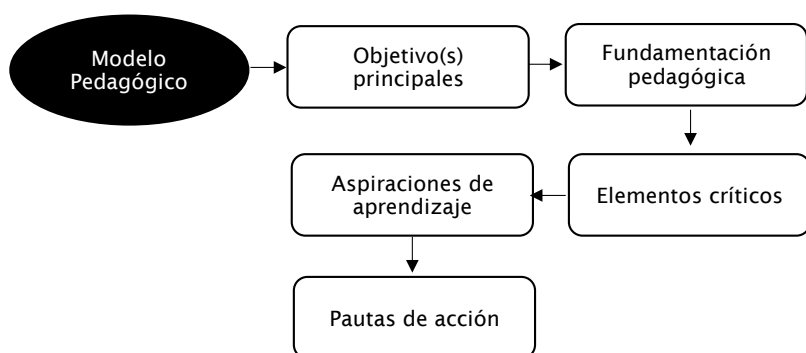
Si hablamos de recursos metodológicos a considerar en Educación Física (EF), no podemos obviar los modelos pedagógicos. Aunque es cierto que existen diversos modelos que son aplicables a cualquier materia educativa, nosotros nos centraremos en su repercusión en la EF.

Los modelos pedagógicos tienen su auge y relevancia para responder a la necesidad de dar un paso más allá de aplicar propuestas metodológicas poco consolidadas o que integran diversos estilos de enseñanza sin asegurar que se consideren todos los elementos del proceso educativo. De hecho, por lo general tratan de dar mayor protagonismo al alumnado, superando enfoques tradicionales que se basan en la mera mecanización y repetición de movimientos y técnicas (Kirk, 2013). Así, los modelos pedagógicos suponen metodologías que integran la unión entre los elementos más importantes del proceso de enseñanza y aprendizaje: alumnado, profesorado, contenido, contexto, currículo y evaluación (Casey y Kirk, 2020).

Para ello, Casey y Kirk (2020) señalan cuatro elementos estructurales que deben componer cualquier modelo pedagógico

y en los que se define cómo se van a integrar los elementos del proceso anteriormente citados: objetivos principales, elementos críticos, aspiraciones de enseñanza-aprendizaje y pedagogía. Además, estos autores también destacan que se deben fundamentar en un sólido marco teórico que se base en teorías psicoeducativas consolidadas. Por tanto, cualquier planteamiento educativo que se considere modelo deberá contar con todas estas partes (ver en figura 1).

Figura 1. Elementos básicos de cualquier modelo pedagógico (adaptado de Casey y Kirk, 2020)



2. Los modelos pedagógicos ante la prevención del acoso escolar

Una vez introducidos los modelos pedagógicos, cabe destacar que su pretensión por situar al alumnado como principal protagonista de su proceso de aprendizaje (Kirk, 2013) hace que sean metodologías propicias para mejorar variables de carácter socioafectivo. Además, algunos modelos incluyen entre sus características específicas el desarrollo de habilidades personales positivas y prosociales, lo que los convierte en una herramienta potencial para prevenir conductas disruptivas como el acoso escolar en EF. En este sentido, es importante destacar, como indican investigaciones recientes como la de Díaz-Aguado *et al.* (2023), el 24,8 % de las víctimas de *bullying* en educación primaria y el 20,9 % en educación secundaria sufrían agresiones en «el gimnasio» o «en la clase de EF», lo que convierte a esta asig-

natura en un contexto especialmente sensible que requiere atención específica.

De forma más específica, y si valoramos las posibles medidas que se pueden aplicar para prevenir el acoso escolar, los modelos pedagógicos pueden suponer una medida de actuación a nivel primario, ya que este nivel incluye aquellas medidas encaminadas a proporcionar actitudes y

Los modelos pedagógicos pueden suponer una medida de actuación a nivel primario en la prevención del acoso.

conductas que promuevan la coexistencia del alumnado (Benítez-Sillero *et al.*, 2020). Sin embargo, además, algunas de las estrategias que se pueden aplicar con algunos modelos pueden ser de utilidad para realizar la prevención secundaria, basada en controlar indicios de conductas violentas entre posibles agresores/as y víctimas a través de respuestas educativas mucho más adaptativas.

En este apartado se va a abordar cómo algunos de los principales modelos pedagógicos pueden contribuir, a través de sus características intrínsecas, a promover conductas favorecedoras hacia la prevención del acoso y ciberacoso escolar. Cabe destacar que el Aprendizaje Cooperativo es el modelo que más se ha utilizado para la creación de programas de prevención de acoso escolar en el ámbito educativo, y se ha tratado en numerosos capítulos a lo largo de esta obra. Por ello, con intención de ofrecer otros recursos, en este capítulo se abordarán otros modelos considerados propicios para prevenir indicios de acoso escolar entre el alumnado gracias a sus objetivos y caracterización como son: el modelo de Educación Deportiva (MED), el modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS), y la Educación Física relacionada con la Salud (MEFrS).

2.1. El modelo de Educación Deportiva

Este modelo pedagógico surge de la necesidad de proporcionar experiencias deportivas a todo el alumnado (enmarcado en la corriente «*Sport for all*»), con el objetivo principal de desarrollar jugadores competentes, cultos y entusiastas (Siedentop, 1994). Para alcanzar tanto el objetivo principal como las aspiraciones de aprendizaje descritas en el párrafo anterior, es necesario adaptar

ciertos elementos de los deportes reales al aula, teniendo en cuenta los expuestos en la figura 2. Algunos de esos elementos pueden ser de gran utilidad para desarrollar conductas prosociales en el alumnado, y son los siguientes (Siedentop *et al.*, 2020):

- ▶ Desarrollo del sentimiento de pertenencia a un equipo (afiliación). Bascón-Seda y Ramírez-Marcías (2019) sostienen que la elección y conformación de grupos se trata de una cuestión vital para promocionar conductas que fomenten la sociabilización y eviten posibles problemas de conducta. En este caso, se sugiere que el profesorado implemente métodos de formación de grupos que eviten fomentar la violencia y la exclusión (Healy, 2014), teniendo en cuenta que los estudiantes con baja habilidad motriz, un factor de riesgo de victimización en EF, tienden a ser excluidos (Hurley y Mandigo, 2010). Por ejemplo, las agrupaciones podrían constituirse a partir de grupos preasignados por el profesor/a, basándose en su conocimiento del grupo, donde las personas que tienden a ser excluidas en clase de EF dispongan, como mínimo, de una persona de confianza en su grupo, creándoles así un entorno seguro y confortable para ellas. Esta característica es clave para lograr que aquel alumnado que pueda sufrir algún caso de acoso se sienta integrado dentro de un grupo, carencia que suelen tener en muchas ocasiones y que puede favorecer que ese alumnado pueda conocer a las personas con las que participa y que lo conozcan, y que se desarrollen relaciones sociales positivas o amistad entre los miembros del grupo. Siguiendo la idea de Boulton (1999) y la teoría de «hipótesis de protección de la amistad», tener amistades cercanas puede ser un factor protector de *bullying*.
- ▶ Organización de la situación de aprendizaje con el formato de una temporada deportiva: pretemporada, fase de competición y fase final con un evento culminante. No obstante, cualquier programa deportivo debe estar bien diseñado y construido con el fin de fomentar la participación en grupo o la capacidad de resolución de conflictos (Pill y Slee, 2023). Para ello, se deben incluir normas y estrategias que favorezcan el *fair play* deportivo y estrategias de resolución de conflictos, de manera que el alumnado aprenda habilidades en este sentido que puedan ser claves en la identificación y prevención de casos de acoso escolar. Por ejemplo, pueden aprender a identificar qué tipo de

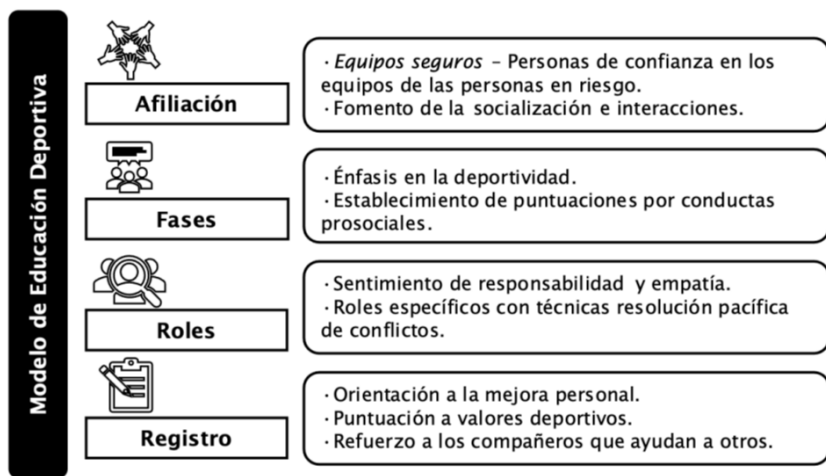
cosas pueden decir o no a los árbitros/as, pudiendo intervenir si las presencian para evitarlas y solventarlas. Este hecho debe enfatizarse mayoritariamente en la fase de competición, puesto que es la más duradera para que se asimilen y consoliden aprendizajes, pero también en la que pueden originarse situaciones favorecedoras a la aparición de conductas de *bullying* (p. ej., exclusiones y discriminaciones) por la competición (Melim y Pereira, 2015).

- ▶ Desempeño de roles específicos por parte del alumnado. Durante las temporadas deportivas, el alumnado va a desempeñar una serie de roles deportivos (entrenadora, preparador físico...) o de organización (árbitro, encargada de material...). El hecho de desempeñar este tipo de roles supone una oportunidad de incluir personas con funciones destinadas a promover un ambiente positivo en el aula, o interceder si surgen conflictos o se detectan comportamientos negativos. De esta manera aumentará su sensibilización a ser un elemento protector ante agresiones o posibles casos de acoso. Por otra parte, es importante tener en cuenta que es posible que durante parte del alumnado tenga comportamientos hacia las personas que desempeñan algún rol (como por ejemplo árbitro/a o entrenador/a), ya sea por la forma en la que lo desempeñan o porque piensan que lo hacen mejor (Puente-Maxera *et al.*, 2017).
- ▶ Registro de datos deportivos y personales del alumnado. Bajo el prisma de la Teoría de Metas de Logro (Ames, 1984), el sistema de registro debe orientarse a las metas de la tarea, primando los logros personales en lugar de a la comparación entre estudiantes. En este sentido, es importante regular los datos que se registran, y utilizar esta característica para dar una recompensa a aquel alumnado que tiene un mejor *fair play*, que ayuda más a sus compañeros/as, o realiza algún tipo de conducta prosocial. Esta es una manera positiva de sensibilizar al alumnado de aquello que tiene valor más allá del resultado o ser el mejor deportista.

La evidencia empírica relativa a la prevención del acoso escolar mediante contenidos deportivos indica que se deben proponer programas específicos para tal fin (Ortiz-Marcos *et al.*, 2022). En la misma línea, Pill *et al.* (2023) indican que un diseño que incluía los elementos descritos anteriormente, pero orientado hacia el

bienestar social y emocional, ayuda en la prevención del *bullying*. Se ha observado recientemente que el MED puede incrementar las actitudes prosociales en comparación con planteamientos más tradicionales, evitando de este modo conductas disruptivas (Maninen y Campbell, 2022). No obstante, una mala gestión del aula o una visión excesivamente centrada en los resultados durante la competición puede tener efectos adversos. Esto requiere que el profesorado que aplique este modelo, si desea promover conductas prosociales, ha de diseñar y aplicar este modelo con intención de potenciar y promover habilidades y valores sociales positivos, de manera que todo el alumnado se sienta partícipe del proceso y se refuercen las potencialidades de sentirse integrado en un grupo, o el entusiasmo de participar en un evento deportivo.

Figura 2. Elementos del MED encaminados a la prevención del acoso escolar.



2.2. El modelo de Responsabilidad Personal y Social

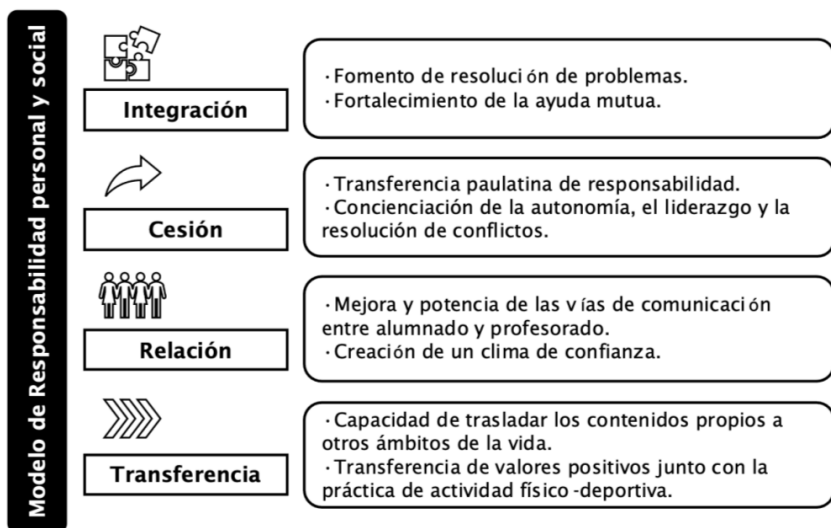
En esta ocasión, el MRPS tiene por objetivo desarrollar valores personales y sociales en el alumnado a través de la práctica de actividad física (Hellison, 2011). De hecho, fue creado con intención de suponer una herramienta para desarrollar esos valores en jóvenes en riesgo de exclusión social y en un ambiente que puede generar conductas personales y sociales negativas, tratando de que pudiesen transmitirlos fuera del contexto de la prác-

tica de actividad física. Para ello, Hellison (2011) propone una serie de elementos que son claves a la hora de aplicar el modelo y que, si se analizan en detalle, pueden ser de gran utilidad para trabajar en la prevención del acoso escolar (véase la síntesis de la figura 3):

- ▶ Integración de los valores junto con la práctica de actividad física, y tratando de aprovechar el valor de la práctica físico-deportiva en el desarrollo de valores y actitudes prosociales y responsables. Lo que resulta clave en este aspecto es que la actividad físico-deportiva puede ser una herramienta positiva o negativa en función del enfoque que se le asigne (Ríos y Ventura, 2023).
- ▶ Cesión de responsabilidad del profesorado al alumnado. El hecho de diseñar y aplicar tareas, estrategias o situaciones de aprendizaje en el que el alumnado tenga oportunidades para ser autónomo, adquirir liderazgo, tener éxito en su desempeño o participar en sus procesos de evaluación (Escartí *et al.*, 2013), juegan un papel crucial en la consolidación de esas conductas positivas. Por ende, si el alumnado integra conductas prosociales, responsables y autónomas, será un factor clave para la prevención del acoso y el ciberacoso escolar (Moreno *et al.*, 2019).
- ▶ Relación docente-discente positiva y comunicativa. El profesorado es un referente para el alumnado, lo que hace que sea esencial ser ejemplo de valores sociales como el respeto y la empatía, además de ser un líder positivo y un facilitador de situaciones que promuevan la interacción social positiva (Escartí *et al.*, 2013). Es por eso que la actitud del profesorado en EF será un aspecto clave para el desarrollo o la inhibición de *bullying* (Jiménez-Barbero *et al.*, 2020). Así, el docente pasa a ser un factor protector ante casos de acoso escolar, actuando como apoyo para el discente (Wright, 2017), siendo el estilo democrático basado en una buena relación entre profesorado y alumnado un factor protector de aparición de conductas de acoso (Montero-Carretero y Cervelló, 2020). Para ello, el docente debe suponer un factor personal que abogue por integrar estrategias que fomenten la regulación de emociones, el conocimiento o una capacidad empática para evitar conductas discriminatorias o contraproducentes en la prevención del acoso (Benítez-Sillero *et al.*, 2020).
- ▶ Transferencia de aprendizajes a otros contextos. Este aspecto es clave para solventar uno de los principales escollos que ha

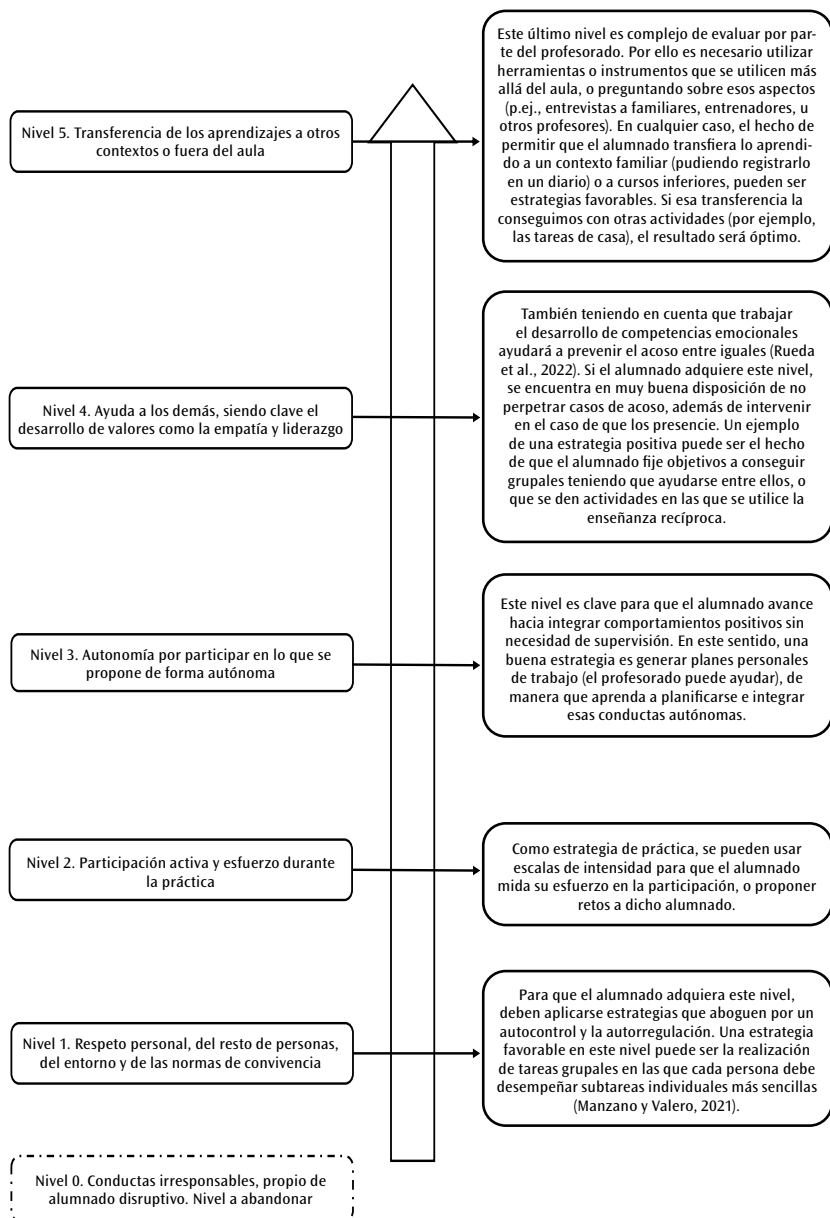
proliferado con el uso de las nuevas tecnologías en relación con el acoso: el ciberacoso. Y es que la prevalencia de casos de acoso que continúan perpetrándose en forma de ciberacoso (y viceversa) es notable (Zych *et al.*, 2015). Por esa razón, abogar por modelos que transfieran conductas responsables y prosociales a otros contextos, puede suponer una herramienta de prevención positiva a nivel tanto primario como secundario.

Figura 3. Elementos del MRPS que fomentan actitudes positivas.



Para conseguir dicho fin, propone diferentes niveles diferentes de responsabilidad en los cuales puede situarse el alumnado en función de sus habilidades y características. En la figura 4 se describen dichos niveles, ofreciendo estrategias para poder trabajarlos en el aula (extraídas de Manzano y Valero, 2021). Para conocer y profundizar en más estrategias específicas que puedan contribuir a desarrollar la responsabilidad en los diferentes niveles, se recomienda profundizar en Manzano *et al.* (2020). Lo que cabe destacar es que propiciar estrategias para que el alumnado avance hacia el nivel 4 y 5, es un aspecto clave para que se genere un contexto alejado de conductas relacionadas con el acoso o el ciberacoso.

Figura 4. Niveles del MRPS y su impacto y estrategias para trabajarlo en el aula y en la prevención del acoso escolar.



Múltiples son las evidencias que demuestran la idoneidad de aplicar este modelo para desarrollar una sólida inteligencia emocional (Sánchez-Molina *et al.*, 2021), potenciar la socialización entre iguales (Antolín *et al.*, 2012) e incluso prevenir conductas de exclusión social y acoso (León *et al.*, 2012). Más concretamente, la revisión de Pozo *et al.*

(2018) concluyó que, entre los estudios analizados, se observó que al aplicar este modelo el alumnado mejora su comportamiento, disminuyendo conductas agresivas, disruptivas o relacionadas con enfocarse solamente en ganar o una baja deportividad. A su vez, también concluyeron que esos estudios analizados destacaron que se mejoran aquellas relacionadas con la colaboración, la resolución de conflictos o la deportividad.

El modelo de Responsabilidad Personal y Social ha demostrado ser una herramienta eficaz para disminuir conductas disruptivas y mejorar aquellas prosociales.

2.3. El modelo de Educación Física relacionada con la salud

El último de los modelos a destacar es el MEFrS, que pretende contribuir al desarrollo de identidades activas en el alumnado, integrando aprendizajes y actitudes positivas hacia su intención de ser físicamente activo (Bowler *et al.*, 2023). Es crucial abordar este modelo porque se ha demostrado que los estudiantes víctimas de *bullying* en la clase de EF tienden a reportar niveles más bajos de actividad física en la edad adulta (Ladwig *et al.*, 2018). Bajo este propósito, el modelo hace explícitas una serie de consideraciones y elementos esenciales para aplicar (Bowler *et al.*, 2023; Julián-Clemente *et al.*, 2023). Por un lado, algunas de sus características se relacionan mayoritariamente con cuestiones más ligadas a la promoción de la salud, tales como: la adquisición de aprendizajes relacionados con la salud; o adquirir progresiva autonomía y responsabilidad hacia la práctica de actividad física, llegando a establecer proyectos personales de promoción de hábitos saludables.

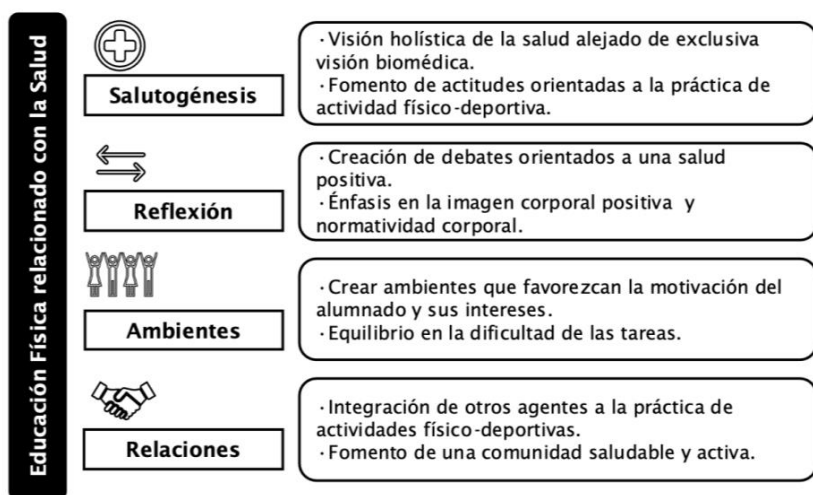
Por otro lado, existen otras características que también tienen dicha vinculación (tal y como se resume en la figura 5), pero que pueden contribuir de una manera más directa y efectiva en la prevención del acoso:

- ▶ Partir de una visión salutogénica y positiva de la salud, que huya de lo meramente físico y de la evaluación exclusiva de niveles de condición/habilidad física. En las clases de EF, los estudiantes pueden observar de primera mano las habilidades, éxitos y fracasos de sus compañeros y compañeras en las actividades propuestas por el profesorado, exponiéndolos a evaluaciones públicas (Beltrán-Carrillo *et al.*, 2012). Como resultado, esto puede aumentar los factores de riesgo de convertirse en víctimas, por lo que los docentes deberían tenerlo en cuenta. Por ello, se propone enfocar las clases de EF en la promoción de la práctica de actividad física para todo el alumnado basándose en su capacidad de mejora, y yendo más allá de categorizar al alumnado por ser (o no) apto sobre la base de valores de rendimiento físico exclusivamente. En Julián-Clemente *et al.* (2021) se proponen algunos programas/propuestas relacionadas con una visión salutogénica de promoción de la actividad física y la salud.
- ▶ Inclusión de debates sobre la salud «más allá de lo físico». Uno de los factores que pueden originar casos de acoso y ciberacoso es la imagen corporal. El alumnado con mayores índices de sobrepeso y obesidad puede sufrir un mayor acoso por parte de sus iguales (Adelardi, 2022), sobre todo cuando hablamos de participar en actividades que implican al propio cuerpo. Incluir debates críticos acerca de la imagen corporal y la salud (p. ej., «se puede ser activo, hábil o tener éxito deportivo independientemente del peso») es un aspecto clave para favorecer la participación de todo el alumnado y prevenir posibles conductas negativas en este sentido (Pérez-Samaniego *et al.*, 2023).
- ▶ Crear ambientes motivantes y positivos, en los que se satisfagan las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia, relación y novedad) y se aumente la motivación intrínseca del alumnado (Ryan y Deci, 2017), a través de actividades motivantes y desafiantes y *feedback* positivo. De nuevo, al igual que en el MRPS, el docente pasa a ser un elemento fundamental en el proceso. El hecho de diseñar ambientes en los que el alumnado pueda aumentar su sentimiento de competencia, relacionarse con los demás, recibir indicaciones precisas de mejora y una retroalimentación positiva, o concebir que el error es parte del proceso, son aspectos clave para que se generen conductas prosociales y positivas (véase, por ejemplo, el libro de García-González *et al.*, 2021).

- ▶ Conectar diferentes agentes sociales como activos de salud. Si el alumnado es capaz de integrar a sus iguales, o a otros agentes (p. ej., familia, docentes...) en sus prácticas, aumenta la posibilidad de que siga practicándolas. Además, familia, iguales y docentes, suponen factores protectores clave en la prevención del acoso y ciberacoso en estas edades (Evangelio *et al.*, 2022). Así, la actividad física puede ser una herramienta para mejorar sus relaciones y habilidades sociales, y viceversa, suponiendo un aspecto clave en el desarrollo de conductas prosociales duraderas y en el bienestar del alumnado.

Con respecto a este modelo, la evidencia científica es algo más limitada, puesto que no se ha explorado su implementación en profundidad. No obstante, desde el punto de vista del profesorado, sus características y propósitos son propicios para generar ambientes que favorezcan el desarrollo de la responsabilidad compartida y la inclusión de todo el alumnado a través de la actividad física e independientemente de sus características (Evangelio *et al.*, 2024). Además, puede contribuir de forma positiva a que el alumnado mejore su autoestima a nivel socioemocional (Fernández-Bustos *et al.*, 2024).

Figura 5. Elementos del MEFrS encaminados a la prevención del acoso escolar.



3. Conclusión

En este capítulo se ha visto cómo el empleo de algunos de los modelos pedagógicos existentes pueden contribuir a mejorar el clima general del aula a través de pautas concretas que se centran en una adecuada configuración de los elementos curriculares y los recursos de enseñanza-aprendizaje, con el fin de potenciar un ambiente seguro y libre de cualquier conducta que pueda derivar en casos de acoso. Más concretamente, se ha destacado cómo el uso del MED, el MRPS y el MEFrS pueden generar ambientes propicios a través de sus características (al menos múltiples de ellas) para reducir o prevenir el acoso escolar.

Para ello, se recomiendan dos cuestiones específicas: 1) a nivel docente es necesario que el profesorado se forme en la aplicación de estos modelos (u otros si se considera conveniente), pudiendo conocer su repercusión y cómo configurar su diseño y aplicación para tratar de conseguir los objetivos deseados; 2) en cuanto a investigación, debería considerarse que futuras investigaciones se dediquen a evaluar la implementación de los modelos pedagógicos (los propuestos u otros) y su impac-

Formación e investigación deben ser y son dos pilares básicos para afianzar la repercusión de los modelos en la prevención del acoso.

to en el acoso escolar de forma específica. Esto permitirá no solo entender mejor cómo los diferentes enfoques educativos influyen en las relaciones entre el alumnado, sino también identificar y promover aquellas estrategias que contribuyen a reducir la victimización. No obstante, hay que añadir que cualquier intervención por sí misma no tendrá el efecto deseado si no se implementan estrategias propias y adaptadas a las características de la clase y del alumnado. De esta manera, se logrará mejorar la calidad del entorno educativo, fomentando un ambiente más seguro e inclusivo para todo el alumnado.

Referencias bibliográficas

- Adelardi, L. (2022). Bullying, gordofobia y salud mental. *Revista Límbica*, 4, 21-31.
- Ames, C., y Ames, R. (1984). *Research on motivation in education*. Academic Press.
- Antolín, A., Martín-Pérez, G., y Barba, J. J. (2012). El aprendizaje cooperativo para la mejora de la socialización y la educación a través del conflicto. *La Peonza: Revista de Educación Física para la Paz*, 7(1), 3-11.
- Beltrán-Carrillo, V. J., Devís-Devís, J., Peiró-Velert, C., y Brown, D. H. K. (2012). When physical activity participation promotes inactivity: Negative experiences of Spanish adolescents in physical education and sport. *Youth and Society*, 44(1), 3-27. <https://doi.org/10.1177/0044118X10388262>
- Benítez-Sillero, J. D. D., Córdoba-Alcaide, F., Moyano, M., Rodríguez-Hidalgo, A. J., y Calmaestra, J. (2020). Prevention and educational intervention on bullying: Physical education as an opportunity. *Movimiento*, 26(1), e26091. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.105169>
- Boulton, M. J., Trueman, M., Chau, C., Whitehand, C., y Amatya, K. (1999). Concurrent and longitudinal links between friendship and peer victimization: Implications for befriending interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 461-466. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0240>
- Bowler, M., Sammon, P., y Casey, A. (2023). Health-Based Physical Education: A pedagogical model in focus. In L. Cale, y J. Harris (Eds.), *Physical education pedagogies for health* (pp. 62-76). Routledge.
- Casey, A., y Kirk, D. (2020). *Models-based practice in Physical Education*. Routledge.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R., Falcón, L., y Alvariño, M. (2023). *Acoso escolar y ciberacoso en España en la infancia y en la adolescencia*. Universidad Complutense de Madrid y Fundación Colacao.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., y Wright, P. (2013). Observación de las estrategias que emplean los profesores de educación física para enseñar responsabilidad personal y social. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 159-166.
- Evangelio, C., González-Víllora, S., y Peiró-Velert, C. (2024). Health-Based Physical Education and Sport Education: the staging of a hybridization from a collaborative approach. *Sport, Education and Society*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13573322.2024.2333384>
- Evangelio, C., Rodríguez-González, P., Fernández-Río, J., y González-Víllora, S. (2022). Cyberbullying in elementary and middle school stu-

- dents: A systematic review. *Computers & Education*, 176, 104356. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104356>
- Fernández-Bustos, J. G., Cuesta-Valera, P., Zamorano-García, D., y Simón-Piqueras, J. Á. (2024). Health-based physical education in an elementary school: effects on physical self-concept, motivation, fitness and physical activity. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/17408989.2024.2342826>
- García-González, L. (Coord.). (2021). *Cómo motivar en Educación Física: aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es>
- González-Víllora, S., Evangelio, C., Guijarro, E., y Rocamora, I. (2019). *Innovando con el modelo de Educación Deportiva: si buscas resultados distintos, no eduques de la misma manera*. Aula Magna.
- Healy, S. (2014). Preventing bullying in inclusive physical education: Practical strategies for teachers. *Palaestra*, 28(2), 42-47.
- Hurley, V., y Mandigo, J. (2010). Bullying in Physical Education: Its prevalence and impact on the intention to continue secondary school physical education. *PHENex Journal*, 2(3), 1-20.
- Hellison, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity* (3rd ed.). Human Kinetics.
- Jiménez-Barbero, J. A., Jiménez-Loaisa, A., González-Cutre, D., Beltrán-Carrillo, V. J., Llor-Zaragoza, L., y Ruiz-Hernández, J. A. (2020). Physical education and school bullying: A systematic review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(1), 79-100. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1688775>
- Julián-Clemente, J. A., Peiró-Velert, C., Zaragoza-Casterad, J., y Aibar-Solana, A. (2021). Educación Física relacionada con la salud. En Á. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá y J. Fernández-Río (Coords.), *Modelos pedagógicos en Educación Física. Qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 178-226). Universidad de León.
- Kirk, D. (2013). Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973-986. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785352>
- Ladwig, M. A., Vazou, S., y Ekkekakis, P. (2018). «My Best Memory Is When I Was Done with It»: PE Memories Are Associated with Adult Sedentary Behavior. *Translational Journal of the American College of Sports Medicine*, 3(16), 119-129. <https://doi.org/10.1249/tjx.0000000000000067>
- León, B., Gozalo, M., y Polo, M. I. (2012). Aprendizaje cooperativo y acoso entre iguales. *Journal for the Study of Education and Development: Infancia y Adolescencia*, 35(1), 23-25.

- Mannine, M., y Campbell, S. (2021). The effect of the Sport Education Model on basic needs, intrinsic motivation and prosocial attitudes: a systematic review and multilevel meta-analysis. *European Physical Education Review*, 18(1), 78-99. <https://doi.org/10.1177/135636X211017938>
- Manzano, D., Merino-Barrero, J. A., Sánchez-Alcaraz, B.J., y Valero-Valenzuela, A. (2020). *El modelo de responsabilidad personal y social desde la Educación Física a la educación general: Guía teórico-práctico para su aplicación en el contexto escolar*. Wanceulen Editorial SL.
- Manzano, D., y Valero-Valenzuela, A. (2020). Responsabilidad Personal y Social. En Á. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá y J. Fernández-Río (Coords.), *Modelos pedagógicos en Educación Física. Qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 122-146). Universidad de León.
- Melim, F. M., y Pereira, M. B. (2015). A influência da educação física no bullying escolar: A solução ou parte do problema? *Revista Iberoamericana de Educación*, 67(1), 65-84. <https://doi.org/10.35362/rie671264>
- Molina, A., González-Martí, I., y Hernández-Martínez, A. (2021). Percepción del profesorado de Educación Física sobre el Aprendizaje Cooperativo y su relación con la Inteligencia Emocional. *Retos*, 41(1), 735-745.
- Montero-Carretero, C., y Cervelló, E. (2020). Teaching styles in physical education: A new approach to predicting resilience and bullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 1-18. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010076>
- Moreno, C.B., Segatore, M.E., y Tabullo, A.J. (2019). *Empatía, conducta prosocial y bullying. Las acciones de los alumnos espectadores*. Universidad de Navarra.
- Ortiz-Marcos, J. M., Lendínez-Turón, A., Solano-Sánchez, M. Á., y Tomás-Fernández, M. (2022). Bullying in Adolescents Practising Sport: A Structural Model Approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 13438. <https://doi.org/10.3390/ijerph192013438>
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., y Fernández-Río, J. (2021). *Los modelos pedagógicos en educación física: qué, cómo, por qué y para qué*. Universidad de León.
- Pérez-Samaniego, V., Albiñana-Cruz, N., y Lorenzo, D. (2023). Qué es y para qué sirve ser «gordo» en educación física. *Tándem*, 82, 41-47.
- Pill, S., y Slee, P. T. (2023). Sport in Physical Education for Bullying, Harassment and Violence Prevention. In: Deb, S., Deb, S. (Eds), *Handbook of Youth Development*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-99-4969-4_6

- Pozo, P., Grao-Cruces, A., y Pérez-Ordás, R. (2018). Teaching personal and social responsibility model-based programmes in physical education: A systematic review. *European Physical Education Review*, 24(1), 56-75. <https://doi.org/10.1177/1356336X16664749>
- Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., y Martínez, D. (2017). Influencia de la rotación de roles en Educación Deportiva sobre la sensibilidad intercultural del alumnado de primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 165-180.
- Ríos, X., y Ventura, C. (2023). *Bullying en el deporte y en la educación física*. Inde.
- Rueda, P., Pérez-Romero, N., Cerezo, M. V., y Fernández-Berrocal, P. (2022). The role of emotional intelligence in adolescent bullying: A systematic review. *Psicología Educativa*, 28(1), 53-59. <https://doi.org/10.5093/psed2021a29>
- Wright, M. F. (2017). Cyber victimization and depression among adolescents with intellectual disabilities and developmental disorders: The moderation of perceived social support. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 10(2), 126-143. <https://doi.org/10.1080/19315864.2016.1271486>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., y Rey, R. del (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001>

Juegos cooperativos psicomotores: una propuesta de intervención para educación infantil y primaria

MAITE GARAIGORDOBIL¹

¹Facultad de Psicología. Universidad del País Vasco (España)

1. Introducción: justificación y antecedentes de los «Programas Juego»

En este apartado, en primer lugar, se presentan los resultados de los estudios que han evidenciado el relevante papel del juego cooperativo en el desarrollo infantil, que representan los antecedentes y justifican la propuesta de los «Programas Juego» una línea de intervención psicoeducativa basada en el juego cooperativo. Esos programas de juego tienen un papel relevante en la prevención del acoso y ciberacoso fundamentalmente porque desarrollan competencias socioemocionales (capacidad de comunicación, conducta prosocial, capacidad de resolver conflictos constructivamente, capacidad de identificar estereotipos y prejuicios que provocan conductas de discriminación, capacidad de identificar emociones, de comprender causas y consecuencias de las emociones, de expresar adecuadamente las emociones, capacidad de empatía...). Y, en segundo lugar, se analizan, como justificación de la sección de juegos cooperativos psicomotores, las importantes contribuciones del juego al desarrollo psicomotor, al desarrollo del cuerpo y los sentidos, al desarrollo de la coordinación motriz y la estructuración perceptiva.

Los juegos cooperativos psicomotrices, además de fomentar el desarrollo socioemocional, tienen una función muy relevante en el desarrollo del cuerpo y los sentidos.

1.1. Juegos cooperativos y desarrollo infantil

Los juegos cooperativos se definen como juegos en los que los jugadores dan y reciben ayuda para contribuir a un fin común. Estos juegos promueven la comunicación, la cohesión y la confianza y tienen en su base la idea de aceptarse, cooperar y compartir. Dentro de esta categoría de juegos se pueden incluir los juegos de representación colectivos, pero también contienen juegos motores y de reglas que implican como elementos estructurales la participación, la aceptación, la ayuda y la cooperación.

Desde la década de los 70, estudios observacionales y experimentales han comprobado los beneficios del juego cooperativo en diversos aspectos del desarrollo social. A partir de los trabajos de Orlick (1986, 1990) muchos autores han desarrollado programas de juego cooperativo ratificando su influencia en el desarrollo infantil. Una revisión de los estudios que han evidenciado los beneficios del juego cooperativo puede observarse en la tabla 1.

Los juegos cooperativos consisten en dar y recibir ayuda para contribuir a un fin común, a un objetivo compartido.

Tabla 1. Efectos de los programas de juego cooperativo en el desarrollo infantil.

El juego cooperativo estimula:	Estudios
La conducta cooperativa espontánea en distintos contextos	Orlick <i>et al.</i> (1978); Orlick y Foley (1979)
La participación en conductas de compartir	Orlick (1981)
Las respuestas sociales cooperativas. Variables motoras (orientación espacial, coordinación ojos-manos, habilidad para lanzar, correr, saltar, golpear) y especialmente el equilibrio estático y dinámico	Mender <i>et al.</i> (1982)
Las interacciones cooperativas en clase, la aceptación de uno mismo y de los otros, la participación en actividades de clase, y un ambiente positivo en el aula	Blazic (1986)
El contacto físico y verbal positivo durante el juego libre; y disminuye los contactos físicos negativos y las interacciones verbales negativas	Grineski (1989)

El juego cooperativo estimula:	Estudios
La interacción social y el desarrollo motor de niños y niñas de todos los grupos, siendo su influencia mayor en niños y niñas con problemas visuales	Zanandrea (1998)
Las conductas de ayuda, cooperación, la capacidad para incorporar a otros y la cohesión grupal	Carlson (1999)
Las razones sobre los sentimientos de los otros y la capacidad de empatía	Brownell <i>et al.</i> (2002)
Las conductas sociales positivas (liderazgo, jovialidad, sensibilidad social, respeto-autocontrol), la cooperación, las estrategias de interacción social, la comunicación, el autoconcepto, la estabilidad emocional, el esquema corporal, las aptitudes de madurez para el aprendizaje escolar; y disminuye conductas sociales negativas (agresividad, apatía-retraimiento, ansiedad-timidez) (Programa Juego 6-8 años)	Garaigordobil (1994), Garaigordobil y Echebarria (1995), Garaigordobil <i>et al.</i> (1996)
La conducta prosocial altruista, la conducta asertiva, los mensajes positivos en la comunicación en el grupo, el autoconcepto, la creatividad (verbal, gráfico-figurativa), y disminuye los mensajes negativos (insultos, apodos...) (Programa Juego 8-10 años)	Garaigordobil (1995, 1996, 1999b, 2014)
Las conductas sociales positivas (respeto-autocontrol, liderazgo, asertivas, prosociales), las estrategias de interacción social asertivas, el autoconcepto, la percepción de los iguales como prosociales y creativos, la estabilidad emocional, la inteligencia verbal, la creatividad (verbal, gráfico-figurativa), las conductas y rasgos de personalidad creadora; y disminuye las conductas agresivas y antisociales (Programa Juego 10-12 años)	Garaigordobil (2005bcd, 2006, 2008)
Una disminución del rechazo entre iguales en el contexto del aula	Mikami <i>et al.</i> (2005)
La conducta altruista con los iguales, las estrategias prosociales de resolución de problemas interpersonales, la coordinación sensomotriz, la normatividad (conocimiento y cumplimiento de las normas sociales), la madurez afectiva (dar respuestas afectivas acordes al nivel evolutivo), la inteligencia verbal, fluidez verbal, creatividad (verbal, gráfico-figurativa), conductas y rasgos de personalidad creadora (Programa Juego 4-6 años)	Garaigordobil y Berrueco (2007, 2011)
Las conductas prosociales, y disminuyen las disociales en escolares con problemas de convivencia	Beltrán (2007)
El nivel de colaboración, el tiempo que pasaban cooperando, y la profundidad con la que colaboraban	Van der Aalsvoort, y Van der Leeden (2009)
La prosociabilidad en escolares institucionalizados por alto riesgo psicosocial, y disminuye la agresividad directa e indirecta	Valencia (2010)

El juego cooperativo estimula:	Estudios
Las conductas motrices cooperativas ajustadas	Lavega <i>et al.</i> (2014)
Dominio psicomotor (rendimiento motor, control tónico, postural, esquema e imagen corporal, coordinación de brazos y piernas) y habilidades sociales.	Cuesta <i>et al.</i> (2016)
Un aumento de las díadas de aceptación, y disminuye el número de estudiantes aislados	Andureza y Lavega (2017)
Emociones positivas más intensas	Miralles <i>et al.</i> (2017)
La autoestima	Vega (2018)
Las conductas prosociales en las clases de educación física	Navarro-Patón <i>et al.</i> (2019)
Una disminución de las conductas agresivas	Haro (2019)
Conducta colaborativa (juego dramático cooperativo)	Celume <i>et al.</i> (2020)
Las habilidades sociales	Guevara y Ubillus (2019); Ochoa (2019); Guerreros (2021); Goldstein y Lerner (2018)
La interacción social, la construcción y cumplimiento de normas, el manejo de conflictos de manera constructiva y la participación para promover el bienestar común	García (2021)
Beneficios más sociales y afectivos: conversaciones más positivas durante el juego, más ayuda, más afecto positivo (juego móvil cooperativo versus solitario)	Iplikci <i>et al.</i> (2022)

Tomando como referencia diversos estudios previos sobre esta forma de juego, en el trascurso del trabajo que hemos llevado a cabo en relación con el juego infantil, se ha sistematizado una línea de intervención psicoeducativa configurada con 4 programas de juego cooperativo, *Programas JUEGO*. Estos programas dirigidos a niños y niñas de educación infantil y primaria (4-12 años), el programa 4-6 años (Garaigordobil, 2007), 6-8 años (Garaigordobil, 2004), 8-10 años (Garaigordobil, 2003b), y 10-12 años (Garaigordobil, 2005a), tienen por finalidad fomentar el desarrollo infantil. Las propuestas prácticas para cada grupo de edad disponen de un manual de fundamentación teórica en el que se reflexiona sobre las contribuciones del juego, de la conducta prosocial y de la creatividad en el desarrollo humano (Garaigordobil, 2003a).

1.2. Contribuciones del juego al desarrollo psicomotor

Diversos estudios (observacionales, experimentales y correlacionales) han confirmado la relevancia del juego motor, en el desarrollo del cuerpo y los sentidos. La variedad de juegos que realizan los niños y niñas desde edades tempranas son un estímulo fundamental para el desarrollo psicomotor (Garaigordobil, 2022). El juego es una exploración jubilosa y apasionada que tiende a probar una función motriz cuando aparece en todas sus posibilidades. El bebé produce movimientos y sensaciones cambiantes al explorarse a sí mismo y a su entorno. Cuando descubre por azar una pauta de acción (por ejemplo, golpea la pelota y observa que rueda), la repite una y otra vez, tanto por experimentar placer (placer de ser causa y provocar efectos, fuente de placer de los juegos sensoriomotores), como para comprobar y ampliar sus consecuencias y posibilidades. Gracias a los juegos de movimiento de los primeros años (juegos con el cuerpo, con los objetos y con los otros), el niño o niña construye esquemas motrices simples que ejercita al repetirlos, progresivamente se van perfeccionando, integrando unos con otros, y complejizando. Todo ello fomenta el desenvolvimiento de las funciones psicomotrices, completando los efectos de la maduración nerviosa y estimulando la coordinación de las distintas partes del cuerpo y el desarrollo sensorial.

El juego psicomotor se despliega a lo largo de la infancia en tres niveles evolutivos. Inicialmente, aparecen los juegos con su propio cuerpo, posteriormente se introducen los objetos que dan pie a numerosas experiencias psicomotoras, y finalmente se incorporan los otros, es decir, los juegos de movimiento con los compañeros. Una reflexión sobre la evolución de los juegos de movimiento en la infancia permite poner de manifiesto el paralelismo y el papel de estos en el desarrollo psicomotor del niño o niña (Garaigordobil, 1999a, 2003a, 2022). Todos los juegos psicomotores que niños y niñas realizan de forma espontánea fomentan la adquisición de un control cada vez mayor de las partes de su cuerpo, ayudándoles en su adaptación al ambiente físico y social. Parece obvio que la única forma de aprender a controlar los músculos es ejercitándolos, y el juego es el medio natural de adquirir experiencias de este tipo. Jugando, los niños y niñas se mueven y manipulan su entorno, lo que va a potenciar el desarrollo del cuerpo y de los sentidos. Las funciones psicomotrices básicas se sirven de forma espontánea

para su desarrollo de las actividades lúdicas con movimiento que los niños y niñas realizan.

La coordinación motriz (coordinación global o de todas las partes del cuerpo, equilibrio, coordinación ojos-manos, ojos-pies, precisión de movimientos, fuerza muscular...) se logra jugando con la pelota, con los aros, con los zancos, con patines de rueda, trepando a los árboles, corriendo tras el compañero, revolcándose, lanzando piedras... También el desarrollo de las capacidades sensoriales, el progresivo desarrollo de la percepción (percepción visual, auditiva, rítmica-temporal, táctil, orientación espacial...) se ve directamente estimulada a través de los juegos sensoriales con el cuerpo, con los objetos, y en los juegos colectivos motores y sensoriales. Existe una estrecha vinculación entre los juguetes y el desarrollo motriz y por ello es importante que los niños y niñas tengan la oportunidad de jugar con los columpios, de trepar y saltar a la cuerda, para adquirir la capacidad, para utilizar el cuerpo cada vez con mayor facilidad y ampliar la consciencia corporal.

El juego motor es una organización específica de la conducta motriz (Navarro, 2002), y además de favorecer el desarrollo motor, también desempeña un papel relevante en el desarrollo social, observándose que las dificultades para participar en él pueden llevar a problemas de aislamiento. Para probar esta afirmación, Smyth y Anderson (2000) observaron el juego físico social, el juego de fantasía social y el modo de jugar (solos o en grupo) de niños y niñas con diferente grado de coordinación motora. Los resultados indicaron que los niños y niñas con dificultades de coordinación pasaban más tiempo solos, siendo observadores y jugadores pasivos con mayor frecuencia que los que tenían mayores niveles de coordinación. De este estudio se deduce la conveniencia de que los niños y niñas con problemas de desarrollo motor participen en actividades programadas de juego físico y social, para favorecer el desarrollo físico y prevenir el aislamiento social. Trabajos recientes confirman la eficacia de los programas de juego en el desarrollo de la motricidad gruesa (coordinación de todas las partes del cuerpo) en niños y niñas preescolares de 3 años (Carpio *et al.*, 2020).

A modo de conclusión, se puede afirmar que el juego desarrolla el cuerpo y los sentidos. Gracias a los juegos de movimiento que los niños y niñas realizan desde los primeros años (juegos con el cuerpo, con los objetos y con los otros) con la pelota, con los aros, con los zancos, con patines de rueda, construyendo con blo-

ques de madera, modelando con barro o plastilina, jugando con la cuerda, con la goma, con los columpios, con los triciclos, las bicicletas... En estos juegos los niños y niñas descubren nuevas sensaciones, coordinan progresivamente los movimientos de su cuerpo que cada vez se tornan más finos, precisos, eficaces, estructuran la representación mental del esquema corporal, y el Yo cuerpo es el primer «ladrillo» en la construcción de la personalidad, se descubren a sí mismos en el origen de las modificaciones materiales que provocan cuando construyen, modelan... exploran y amplían sus capacidades sensoriales y motoras, van conquistando su propio cuerpo y el mundo exterior, tienen experiencias de dominio que fomentan la confianza en sí mismos y lo que es más importante, obtienen intenso placer... Por ello es importante que tanto en la escuela como en la familia se fomenten juegos psicomotores variados en todas las edades.

2. La propuesta de intervención: objetivos, características y metodología de aplicación de los programas juego

Los 4 programas se han aplicado sistemáticamente, de forma semanal, en numerosos grupos infantiles de distintos niveles de edad, y se han evaluado experimentalmente sus efectos en diversos factores del desarrollo psicomotor, intelectual, social y afectivo-emocional. Con la finalidad de clarificar las características de estos programas, a continuación, se describen sus objetivos, las características de los juegos que los configuran, y el procedimiento que se sigue para su aplicación con un grupo.

2.1. Objetivos de los programas de juego cooperativo

Estos programas tienen principalmente 3 grandes objetivos generales. En primer lugar, tienen una función preventiva, ya que con esta experiencia se intenta prevenir problemas de desarrollo socioemocional. En segundo lugar, los programas tienen una función de desarrollo, ya que con estas experiencias se pretende potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas que no presentan dificultades en su crecimiento, incidiendo especialmente en diversos aspectos socioemocionales y en la creatividad. En tercer lugar, estos progra-

mas tienen una función terapéutica, ya que mediante estos juegos se intenta integrar socialmente a niños y niñas que presentan dificultades en la interacción con sus compañeros y en otros aspectos de su desarrollo. En un plano más concreto, los programas JUEGO se proponen los objetivos que se indican en la tabla 2.

Tabla 2. Objetivos de los programas de juego cooperativo-creativo.

Potenciar el desarrollo de factores de la socialización, estimulando:

- ▶ El conocimiento de los niños y niñas entre sí, el incremento de la interacción multidireccional, amistosa, positiva, constructiva con los compañeros y compañeras del grupo y la participación grupal.
 - ▶ Las relaciones amistosas intragrupo.
 - ▶ Las habilidades de comunicación verbal y no verbal: exponer, escuchar activamente, dialogar, negociar, tomar decisiones por consenso...
 - ▶ Un aumento de conductas sociales facilitadoras de la socialización (conductas de liderazgo, jovialidad, sensibilidad social, respeto-autocontrol...), así como una disminución de conductas perturbadoras para la misma (conductas de agresividad-terquedad, apatía-retraimiento y ansiedad-timidez...).
 - ▶ La conducta prosocial: las relaciones de ayuda y la capacidad de cooperación grupal (dar y recibir ayuda para contribuir a un fin común). Incluye conductas como dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar...
 - ▶ El desarrollo moral: aceptar normas sociales implícitas en las instrucciones de los juegos (turnos, organización cooperativa, roles...) y normas sociales que el grupo estructura para la realización de los juegos, fomentar valores (diálogo, tolerancia, igualdad, solidaridad...).
-

Favorecer el desarrollo afectivo-emocional, promoviendo:

- ▶ La identificación de variadas emociones.
 - ▶ La comprensión de las diversas causas o situaciones que generan emociones positivas y negativas.
 - ▶ La expresión de emociones a través de la dramatización, las actividades con música-movimiento, el dibujo y la pintura...
 - ▶ El afrontamiento o resolución de emociones negativas.
 - ▶ El desarrollo de la empatía ante los estados emocionales de otros seres humanos.
 - ▶ La estabilidad emocional.
 - ▶ La mejora del autoconcepto-autoestima.
 - ▶ Sentimientos de placer y de bienestar psicológico subjetivo...
-

Estimular el desarrollo de factores cognitivos-intelectuales tales como:

- ▶ La atención.
 - ▶ La memoria.
 - ▶ La capacidad de simbolización.
 - ▶ El razonamiento lógico verbal.
 - ▶ La creatividad verbal, gráfico-figurativa, plástico-constructiva y dramática.
-

2.2. Características y configuración de los programas de juego cooperativo

Los programas JUEGO contienen un amplio conjunto de juegos cooperativos que estimulan la conducta prosocial (conductas de ayuda, confianza, cooperación...) y la creatividad en distintas dimensiones (verbal, dramática, plástico-constructiva y gráfico-figurativa). En su conjunto, estos juegos estimulan la comunicación, la cohesión, la confianza y el desarrollo de la creatividad, subyaciendo a ellos la idea de aceptarse, cooperar y compartir, jugando e inventando juntos. Los juegos seleccionados para configurar estos programas tienen 5 características estructurales:

- ▶ *La participación*, ya que en estos juegos todos los miembros del grupo participan, no habiendo nunca eliminados, ni nadie que pierda; el objetivo consiste en alcanzar metas grupales, y para ello cada participante tiene un papel necesario para la realización del juego. El mensaje que proviene del juego, es claro: «Todos deben tener la posibilidad de practicarlo y cada uno debe encontrar su colocación en el juego en cuanto diferente de los otros».
- ▶ *La comunicación y la interacción amistosa*, porque todos los juegos del programa estructuran procesos de comunicación intragrupo que implican escuchar, dialogar, tomar decisiones, negociar... Los juegos de estos programas estimulan la interacción amistosa multidireccional entre los miembros del grupo, la expresión de sentimientos positivos con relación a los otros, para progresivamente potenciar procesos en los que los jugadores dan y reciben ayuda, a fin de conseguir objetivos comunes.
- ▶ *La cooperación*, ya que gran parte de los juegos de los programas estimulan una dinámica relacional que conduce a los jugadores a darse ayuda mutuamente para contribuir a un fin común, a una meta de grupo. En estos juegos los objetivos de los jugadores están estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos puede alcanzar sus objetivos solo si los otros alcanzan los suyos. Los resultados que persigue cada miembro del grupo son, pues, beneficiosos para el resto de los compañeros y compañeras con los que está interactuando. De este modo se entiende la cooperación como un proceso de interacciones sociales consistentes en «dar y recibir ayuda para contribuir a un fin común», en contraposición a los juegos competitivos en los

que los objetivos de los jugadores están relacionados, pero de forma excluyente, y un participante alcanza la meta, únicamente si los otros no la consiguen alcanzar. Cada jugador en estos juegos contribuye con su papel, y este papel lleno de significado es necesario para la consecución del juego. Esta situación genera un sentimiento de aceptación en cada individuo del grupo, que influye positivamente en su propio autoconcepto, mejorando también la imagen que tiene de los demás.

- ▶ *La ficción y creación*, porque en los juegos del programa se juega a hacer el «como si» de la realidad, como si fuéramos serpientes, tortugas, campanas, ciegos, trenes, máquinas..., así como a combinar estímulos para crear algo nuevo (por ejemplo, unir distintos objetos para crear instrumentos musicales...).
- ▶ *La diversión*, ya que con estos juegos tratamos de que los miembros del grupo se diviertan interactuando de forma positiva, amistosa, constructiva con sus compañeros y compañeras de grupo.

Cuando estos cinco componentes se combinan para crear un juego, se evitan los sentimientos heridos, posibilitando que todos los niños y niñas al acabar los juegos se sientan de algún modo enriquecidos por la experiencia. Por consiguiente, en

Jugar y cooperar son instrumentos educativos que ayudan a prevenir la violencia.

los juegos cooperativos, todos los miembros del grupo participan, nadie sobra, no hay eliminados, ni nadie pierde, todos cooperan, para conseguir una finalidad común, combinando sus diferentes habilidades y uniendo sus esfuerzos, y los jugadores compiten contra elementos no humanos, en lugar de competir entre ellos, tratando de conseguir entre todos una meta. Los juegos cooperativos eliminan el miedo al fallo y la angustia por el fracaso (porque el objetivo no es ganar), reafirman la confianza de los jugadores en sí mismos, como personas aceptables y dignas, sentimientos que están en la base de una elevada autoestima necesaria para el desarrollo armónico de la personalidad. Además, en esta nueva forma de jugar, el valor de los niños y niñas no es destruido por la puntuación, y ello promueve que tanto la actividad como los compañeros y compañeras sean vistos más positivamente. Los participantes jugando cooperativamente aprenden a compartir y

ayudarse, a relacionarse con los demás, a tener en cuenta los sentimientos de los otros y a contribuir a fines comunes.]

Los 4 programas están configurados con un amplio conjunto de actividades, entre 80 y 140 juegos respectivamente, que estimulan la comunicación, la conducta prosocial y la creatividad en distintas dimensiones. Las actividades de los programas se distribuyen en 2 grandes módulos o tipos de juegos: 1) Juegos de comunicación y conducta prosocial, que incluyen juegos de comunicación y de cohesión grupal, juegos de ayuda y confianza, y juegos de cooperación; y 2) Juegos de creatividad estructurados con base en interacciones cooperativas, que incluyen juegos de creatividad verbal, gráfico-figurativa, dramática y plástico-constructiva.

Para diseñar estas propuestas de juego se han revisado multitud de actividades de diversos programas y libros de juegos. Algunas de las actividades incluidas en los «Programas Juego» han sido seleccionadas o adaptadas de otros programas que tenían por finalidad similares objetivos, por ejemplo, algunos juegos son actividades lúdicas de las pioneras experiencias con juegos de cooperación de Orlick (1986, 1990), otros son juegos tradicionales que cumplen los requisitos del juego cooperativo, otros son juegos originariamente competitivos que se han transformado en cooperativos mediante la modificación de sus reglas, mientras que otros juegos han sido creados *ad hoc*, en muchos casos apelando al recuerdo de juegos infantiles de los sucesivos miembros de los equipos de investigación que han colaborado en el desarrollo de estas experiencias de juego (docentes, psicólogos, estudiantes de psicología...). No obstante, en relación con todas las actividades de los programas se ha desarrollado una ficha técnica que incluye 6 indicadores de contenido: 1) objetivos psicomotores, intelectuales, afectivos y sociales del juego; 2) descripción del juego, de su desarrollo y de las instrucciones para los jugadores; 3) preguntas para fomentar la fase de discusión o debate posterior al juego; 4) materiales necesarios; 5) tiempo aproximado de duración de la actividad, y 6) forma de organizar al grupo para el juego: grupo grande, equipos o parejas.

2.3. Metodología: procedimiento de aplicación de los programas de juego cooperativo con un grupo

El procedimiento de aplicación del programa de juego, con un grupo de cualquier nivel de edad, implica el mantenimiento de

una serie de variables constantes que configuran el encuadre metodológico de la intervención. Las variables constantes para la administración de esta experiencia son:

- ▶ *Constancia intersesional:* En la aplicación del programa de juego se lleva a cabo una sesión de intervención semanal durante todo el curso escolar. La duración temporal de las sesiones es de 75 minutos en educación infantil, 90 minutos en el primer y segundo ciclo de educación primaria, y 2 horas en el tercer ciclo de primaria.
- ▶ *Constancia espacio-temporal:* La experiencia se realiza el mismo día, en el mismo horario semanal y en el mismo espacio físico, pudiendo ser el aula de psicomotricidad, el gimnasio o un aula grande libre de obstáculos que disponga de una pizarra y varias colchonetas. Resulta necesario que el aula donde se realice la intervención tenga la suficiente plasticidad para posibilitar distintos modos de organización del grupo (gran grupo, pequeños equipos, parejas).
- ▶ *Constancia de las figuras adultas que articulan la intervención:* Las sesiones son dirigidas siempre por los mismos adultos, por un lado, el profesor o profesora del grupo que dirige la dinámica del juego y, por otro lado, un psicólogo o psicóloga que lleva a cabo la evaluación pretest-postest (administración de pruebas de evaluación antes y después de aplicar el programa), y la evaluación continua (observación sistemática de las sesiones de juego).
- ▶ *Constancia de la estructura o formato de la sesión de juego:* La sesión se estructura con una secuencia generalmente de 2 o 3 actividades lúdicas cooperativas-creativas y sus subsiguientes debates. Dirigida por el profesor o profesora habitual del grupo, la sesión comienza con una breve fase de apertura, posteriormente se realiza el primer juego y el debate posterior al mismo, al término de este, se lleva a cabo un segundo juego con su subsiguiente debate... y, con esta secuencia se realizan de 2 o 3 juegos cooperativos en cada sesión de intervención. La sesión concluye con una breve fase de cierre (ver tabla 3). Además, en la primera sesión de juego se plantea a los participantes el encuadre de esta experiencia mediante la consigna de introducción al programa que consiste en explicar las características y objetivos de la experiencia que se va a llevar a cabo durante el curso escolar,

y en la última sesión de juego se efectúa una evaluación de la experiencia realizada durante ese curso.

Aunque los 4 programas se han implementado y validado con grupos naturales en los centros educativos en educación infantil y primaria, también pueden aplicarse en otros contextos como grupos de tiempo libre, e incluso en el contexto familiar.

Tabla 3. Organización de una sesión de juego cooperativo.

Fase de apertura: Las sesiones comienzan con los miembros del grupo sentados en el suelo y en posición circular. Con esta organización grupal se comentan brevemente los objetivos de los juegos cooperativos y creativos: divertirnos, hacer amigos, aprender a ayudarnos, aprender a colaborar con los compañeros para hacer cosas en equipo, aprender a escucharnos, a ser respetuosos con las ideas de otros, ser originales, creativos, imaginativos... Habitualmente, el adulto comunica al grupo la apertura de la sesión de juego cooperativo, y en las primeras sesiones llama la atención sobre los objetivos generales de la experiencia, pero después de 2-3 sesiones preguntará al grupo por los objetivos de la misma con la finalidad de fomentar la comunicación circular (feedback-retroalimentación) sobre los objetivos del programa de juego.

Fase de desarrollo de la secuencia de juego: En esta fase se realizan sucesivamente los 2-3 juegos que configuran la sesión, realizándose el siguiente procedimiento en cada actividad lúdica:

- a) Instrucciones y desarrollo de la acción lúdica: En primer lugar, se presentan las instrucciones del juego a desarrollar, y los miembros del grupo realizan el juego con el procedimiento indicado.
- b) Fase de debate: Después de la realización de cada juego, se lleva a cabo un debate relacionado con la acción y las interacciones acontecidas en el juego. Para la realización del debate posterior a cada juego, los jugadores se sientan en el suelo en posición circular. En las fichas técnicas de los juegos se sugieren preguntas para cada actividad. Es importante formular las preguntas vinculadas con los objetivos esenciales del programa en general y del juego en particular, por ejemplo, comunicación, participación, cooperación, originalidad de los productos lúdicos... No obstante, se plantean otras preguntas en función de lo que se observa en la sesión.

Fase de cierre: Después de realizar la secuencia de juego, se inicia la fase de cierre en la que se lleva a cabo una reflexión y diálogo sobre lo sucedido en la sesión de juego: sentimientos tenidos en la experiencia, participación, rechazos, respeto por las reglas, cooperación... El adulto que dirige la intervención pregunta a los miembros del grupo cómo se han sentido en la sesión de juego, y si quieren comentar algún aspecto de la sesión que no haya sido abordado en las fases de diálogo o debates posteriores a cada juego. El cierre es un ejercicio de reflexión en el que los miembros del grupo verbalizan tanto aspectos positivos de la experiencia, como problemas surgidos y soluciones dadas a los mismos, teniendo por ello un papel importante para el desarrollo cognitivo y moral. En esta fase, el adulto además de promover la comunicación dentro del grupo respecto a la experiencia vivenciada, aporta refuerzo social, valoración verbal en relación con las conductas de ayuda, diálogo o cooperación observadas, enfatizando la valía y la creatividad de los productos elaborados en aquellas actividades que implican este proceso.

3. Descripción de juegos para utilizarse en el contexto de la educación física

En este apartado se describe, a modo de ejemplo, 1 juego de cada uno de los 4 programas que han sido seleccionados por su utilidad para poder llevarlos a cabo en el contexto de la educación física. Se ha realizado una selección de juegos psicomotores de los programas juego cooperativo para educación infantil y primaria (Programa Juego 4-6, 6-8, 8-10, 10-12 años). Más información e ideas de juego psicomotor cooperativo puede encontrarse en la colección completa publicada por la editorial Pirámide (Garaigordobil, 2003ab, 2004, 2005a, 2007). A continuación se ofrecen ejemplos de dichos juegos y en el [Anexo 1](#) se pueden encontrar más ejemplos.



3.1. Juego del programa para niños y niñas de 4 a 6 años (educación infantil)

EL ARCA DE NOE

Objetivos: Comunicación no verbal (escucha activa). Cohesión grupal. Cooperación (formar familias de animales). Placer en el encuentro con otros, placer en la emisión del sonido animal y en la representación. Expresión emocional a través de la representación dramática. Simbolización (representación de animales). Funciones psicomotrices (coordinación dinámica global, expresión corporal, percepción auditiva y visual, orientación espacial).

Descripción de la actividad: Los jugadores se colocan en posición circular. En la primera fase del juego se comentan cuatro animales con los que se jugará, por ejemplo, gato, perro, rana, pájaro... y todos juntos imitan el movimiento y el sonido que emiten esos animales hasta que cada sonido sea diferenciado por todos los miembros del grupo. Después, se reparte a cada jugador una tarjeta en la que aparece el dibujo de uno de estos animales (o se les dice al oído el animal que tendrán que representar), distribuyendo parecido número de miembros para cada uno de los animales seleccionados. En una segunda fase, cuando todos los miembros tienen asignado un rol, a la orden del director del juego (adulto) comienzan a representar el movimiento de este animal y a emi-

tir su sonido. El juego consiste en desplazarse por el aula representando al animal (movimiento y sonido que emite) y buscar a los compañeros y compañeras que pertenecen a la misma familia animal, es decir, que representen el mismo animal.

Debate: ¿Os habéis divertido con este juego? ¿Ha sido difícil representar al animal? ¿Os ha tocado el animal que queráis? ¿Qué es lo que más os gusta de los animales representados? ¿Y lo qué menos? ¿Resultaba difícil encontrar a la familia animal a la que pertenecíais? ¿Cómo os habéis sentido al encontrar a la familia?

3.2. Juego del programa para niños y niñas de 6 a 8 años (primer ciclo de educación primaria)

EL CIEGO Y EL GUÍA

Objetivos: Comunicación no verbal (escucha activa). Relaciones de ayuda (para desplazarse por el aula sin chocar con obstáculos). Confianza en los demás. Placer de guiar y ser guiado, de dar y recibir ayuda. Empatía hacia los estados emocionales de otro ser humano. Autoestima (por ayudar a otro). Simbolización. Funciones psicomotrices (percepción táctil, noción de dirección, orientación espacial sin referencia visual).

Descripción de la actividad: Es un juego que se realiza por parejas, un jugador de cada pareja representa al ciego y va con los ojos cerrados o vendados y el otro es su guía. El guía pone sus manos sobre los hombros del invidente y por medio de leves presiones táctiles le va orientando y guiando en su marcha libre por el espacio, facilitando que sortee los obstáculos. Posteriormente, se invierten los roles. Cuando se ha jugado en varias ocasiones con este procedimiento se puede aumentar la dificultad colocando varios obstáculos en el aula de psicomotricidad u otro espacio amplio (sillas, tacos de madera...). El juego se realiza con una pieza musical de fondo suave que genere un clima relajado.

Debate: ¿Qué sentimientos hemos tenido cuando íbamos ciegos? ¿Y cuándo hacíamos de guía? ¿Ha sido divertido desplazarse por el aula de este modo? ¿Qué nos ha gustado más, ayudar o ser ayudados? ¿Nos hemos chocado en alguna ocasión contra algo o alguien? ¿Qué sentimientos hemos tenido cuando nos hemos chocado?

3.3. Juego del programa para niños y niñas de 8 a 10 años (segundo ciclo de educación primaria)

ASIENTOS MUSICALES

Objetivos: Cooperación corporal (coordinar el movimiento para formar una rueda de asientos). Cohesión grupal. Placer de conseguir la meta. Funciones psicomotrices (equilibrio, control motriz...)

Descripción de la actividad: Todos de pie forman un círculo mirando en la misma dirección, muy juntos y con las manos en la cintura del compañero que se tiene delante. Cuando suena la música, comienzan a andar, moviéndose rápidamente al ritmo de la misma, y cuando la pieza musical se detiene, deben intentar sentarse en el regazo (sobre las rodillas) de la persona que tienen detrás. El juego consiste en colaborar para sentarse sin que nadie se caiga, mantener el equilibrio del equipo. Progresivamente, se puede estimular a realizarlo con mayor rapidez y agilidad, al operar cambios vertiginosos con la música. Inicialmente se puede plantear en pequeños grupos de 8-10 jugadores y cuando se han desarrollado los mecanismos del juego, realizarlo con todo el grupo.

Debate: ¿Ha resultado difícil cooperar para mantenernos sentados en las rodillas del compañero anterior sin caernos al suelo? ¿Cuántas veces nos hemos caído? ¿Qué sentimientos hemos tenido durante el juego? ¿Ha sido divertido? ¿Después de hacer algunas rondas de entrenamiento para coordinarnos, ha resultado más fácil conseguir la meta?

3.4. Juego del programa para niños y niñas de 10 a 12 años (tercer ciclo de educación primaria)

FOTO-PUZZLE EN DRAMATIZACIÓN

Objetivos: Comunicación verbal (escucha activa). Cooperación (componer una fotografía, construir una historia y representarla). Placer en la representación. Expresión emocional a través de la dramatización. Simbolización. Creatividad dramática. Funciones psicomotrices (coordinación dinámica global, esquema corporal, percepción viso-espacial y

otras funciones dependiendo de la representación y de la construcción de materiales que implique).

Descripción de la actividad: En primer lugar, el grupo se divide en equipos de 6 jugadores. En la primera fase del juego, cada equipo recibe 6 sobres con 4 piezas en cada sobre, los cuales se distribuyen entre los miembros del equipo. La primera parte del juego consiste en reconstruir la foto, integrando, uniendo las veinticuatro piezas disponibles por los miembros de cada equipo. La reconstrucción debe ser cooperativa, cada miembro del equipo va incluyendo sus piezas en el conjunto de la fotografía que se va estructurando. Nadie puede coger las piezas de otro, aunque si pueden ayudarse sugiriéndose donde pueden ir adecuadamente ubicadas. En la segunda fase, observan la fotografía que han configurado uniendo las piezas y, a partir de lo que les sugiere la fotografía, deben inventar cooperativamente una historia original creativa con principio, desarrollo y fin, que representarán posteriormente. La historia debe ser elaborada con la contribución de todos los miembros del equipo. Después de elaborar la historia, distribuyen los roles, construyen materiales para la representación y se disfrazan. En la tercera fase, por turnos cada equipo realiza su representación.

Debate: ¿Habéis sido cooperativos en la construcción de la fotografía y en la invención de la historia? ¿Se han respetado las reglas para reconstruir la fotografía? ¿Eran sugerentes las fotografías? ¿Cómo se ha inventado la historia en cada equipo? ¿Qué historias y representaciones han sido más originales, creativas, os han sorprendido más? ¿Ha sido divertido el juego?

4. La evaluación de los programas de juego cooperativo: resultados

Los 4 programas JUEGO han sido evaluados experimentalmente. Con la finalidad de medir el impacto de cada programa en el desarrollo infantil, se han planteado sucesivas investigaciones utilizando diseños experimentales de medidas repetidas pretest-postest con grupos de control. Empleando en cada caso muestras de investigación amplias, se ha administrado un conjunto de instrumentos de evaluación antes y después de aplicar cada programa para medir diferentes variables del desarrollo. Los análisis estadísticos

realizados con los datos pretest-postest (análisis descriptivos, de varianza, covarianza...) han permitido validar estas experiencias porque la evaluación de los programas para los 4 niveles de edad ha ratificado numerosos efectos positivos, al comparar el cambio en diversos factores del desarrollo en los niños y niñas que han realizado estas experiencias de juego cooperativo-creativo durante un curso escolar (experimentales), frente a otros que no han tenido la oportunidad de juego ese curso académico (control) (Garaigordobil, Berrueco y Celume, 2022).

La investigación sobre el programa para niñas y niños de 6 a 8 años se operó con 178 participantes distribuidos en 8 grupos, de los cuales 6 grupos desempeñaron la condición experimental, es decir, hicieron la evaluación inicial en septiembre, el programa de juego semanalmente durante un curso escolar y la evaluación final en junio, mientras que otros 2 grupos tuvieron la función de control, es decir, los miembros de estos grupos efectuaron la evaluación inicial y final de las variables sobre las que se hipotetizó que el programa iba a tener un efecto, pero durante ese curso académico no tuvieron la oportunidad de realizar la experiencia de juego. Los análisis de covarianza, llevados a cabo con los datos obtenidos en las evaluaciones, confirmaron un impacto significativamente positivo del programa de juego. Desde el punto de vista del desarrollo social, el programa potenció un incremento de diversas conductas sociales positivas (liderazgo, jovialidad, sensibilidad social, respeto-autocontrol), una disminución de conductas sociales negativas (agresividad-terquedad, apatía-retraimiento, ansiedad-timidez), un aumento de la capacidad de cooperación, de la comunicación intragrupo, y de las estrategias cognitivas de interacción social. Desde el punto de vista afectivo-emocional, el programa estimuló una mejora del autoconcepto. En el plano del desarrollo psicomotor e intelectual, el programa facilitó una evolución superior del esquema corporal y de las aptitudes de madurez para el aprendizaje escolar (Garaigordobil y Echebarria, 1995, Garaigordobil, Maganto y Etxeberria 1996). La investigación del programa fue presentada como Tesis Doctoral en la Universidad del País Vasco en 1992 (Garaigordobil, 1992/1994), habiendo recibido la nominación de «Premio Extraordinario de Doctorado» concedido por la Universidad del País Vasco.

La investigación del programa para niños y niñas de 8 a 10 años se operó con 154 participantes distribuidos en 5 grupos. De es-

tos, 4 grupos fueron experimentales, mientras que 1 grupo tuvo la función de control. Los resultados de los análisis de covarianza pusieron de relieve un impacto significativamente positivo del programa. Desde el punto de vista del desarrollo social, el programa estimuló un incremento de la conducta prosocial altruista, de la conducta asertiva, y un aumento de los mensajes positivos en la comunicación intragrupo, disminuyendo los mensajes negativos. En lo que se refiere al desarrollo afectivo-emocional, el programa posibilitó una mejora del autoconcepto. En el plano cognitivo también se constató un aumento significativo de la creatividad verbal (fluidez, flexibilidad, originalidad) y de la creatividad gráfico-figurativa (fluidez, originalidad, conectividad, abreacción, fantasía). Estos resultados validaron el programa (Garaigordobil, 1995, 1996, 1999b, 2014), y el diseño y la evaluación del programa recibió el «Primer Premio Nacional de Investigación Educativa 1994» otorgado por el Ministerio de Educación y Ciencia (Garaigordobil, 1996).

La validación experimental del programa de juego cooperativo y creativo para niños y niñas de 10 a 12 años de edad se realizó con 2 grupos experimentales y 2 de control. Los resultados de los análisis de covarianza pusieron de relieve un impacto significativamente positivo del programa. Desde el punto de vista del desarrollo social, los experimentales tuvieron un incremento de las conductas sociales de respeto por las normas de la sociabilidad y autocontrol de los impulsos, de las conductas sociales de liderazgo asociadas al espíritu de servicio y la popularidad, de las conductas asertivas en la interacción con iguales, de las conductas prosociales, de la imagen de los compañeros del grupo que eran vistos como más prosociales y creativos, de las estrategias cognitivas de interacción social asertivas, así como una disminución de las conductas agresivas en la interacción con iguales y de las conductas antisociales. Desde el punto de vista afectivo-emocional, el programa posibilitó un aumento de la estabilidad emocional y una mejora del autoconcepto. En lo referente al desarrollo intelectual, se confirmó un positivo impacto del programa en la inteligencia verbal, en la creatividad verbal y en la creatividad gráfico-figurativa, así como un aumento de conductas y rasgos propios de la personalidad creadora (Garaigordobil, 2005bcd, 2006, 2008). El trabajo recibió el «Primer Premio Nacional de Investigación Educativa 2003», otorgado por el Ministerio de Educación y Ciencia (Garaigordobil, 2005b).

El programa más reciente dirigido a niños y niñas de educación infantil (Garaigordobil, 2007) se ha validado experimentalmente a través de un estudio realizado con 86 participantes de 5 a 6 años de edad, distribuidos en 5 grupos (3 experimentales y 2 de control). La evaluación del programa confirmó que esta experiencia de juego había estimulado una mejora significativa. Desde el punto de vista del desarrollo social y emocional, el programa estimuló un aumento de la conducta prosocial altruista con los compañeros del grupo, la capacidad de resolución prosocial de problemas interpersonales, la normatividad o conocimiento y cumplimiento de las normas sociales indicadas por los adultos, y de la madurez afectiva o capacidad para dar respuestas afectivas acordes al nivel evolutivo. Desde el punto de vista del desarrollo cognitivo y psicomotor, el programa promovió un aumento de la inteligencia verbal (CI Verbal), de factores de madurez neuropsicológica como la fluidez verbal, de la coordinación sensomotriz, de la creatividad verbal, de la creatividad gráfico-figurativa, así como de conductas y rasgos propios de las personalidades creadoras (Garaigordobil y Berruero, 2007, 2011).

Los resultados obtenidos en los sucesivos estudios han confirmado los efectos positivos de los programas JUEGO en diversos factores sociales, emocionales, intelectuales y psicomotores del desarrollo infantil, validando esta línea de intervención, basada en el juego cooperativo, para el desarrollo de la personalidad infantil desde los 4 hasta los 12 años. Estos resultados aportan evidencia empírica de la relevancia del juego cooperativo en el desarrollo infantil y validan los programas de juego como un medio de fomentar el desarrollo, tanto en contextos educativos, familiares y terapéuticos.

Complementariamente a la evaluación experimental de los programas, los niños y niñas que participan en estas experiencias de juego respondieron un cuestionario de evaluación del programa. Este cuestionario recoge la percepción subjetiva que los niños y niñas tienen del programa realizado, solicitándoles que valoren subjetivamente el cambio que se ha producido en ellos por efecto de esta experiencia en algunos objetivos de la misma. Por un lado, se ha valorado el placer que les ha generado esta experiencia, puntuando en una escala de estimación de 0 a 10, cuánto les ha gustado participar en el programa de juego. Los datos se muestran en la figura 1 y confirman que este tipo de intervención genera

intenso placer en los niños y niñas que participan en la misma. Los docentes que han implementado estos programas lo ratifican, señalando que mostraban mucho interés por las sesiones de juego.

Otro aspecto que se evalúa con el cuestionario se refiere a la *percepción subjetiva del cambio que cada niño y niña tiene de sí mismo después de realizar esta experiencia de juego* en diversos objetivos (ver ejemplos en figura 2). Con una escala de estimación de «nada, algo, bastante, mucho», se solicita que estimen su nivel de cambio. En la figura 2 se muestran aquellos objetivos en los que el alumnado ha mostrado algo, bastante o mucho cambio.

Figura 1. Placer generado con la experiencia.

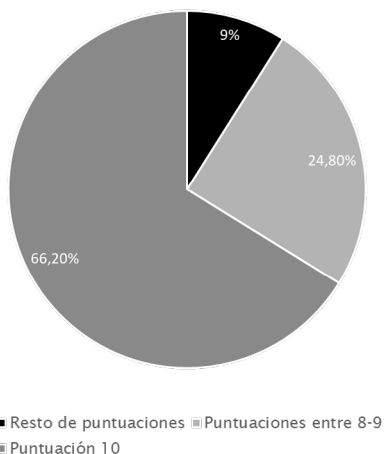
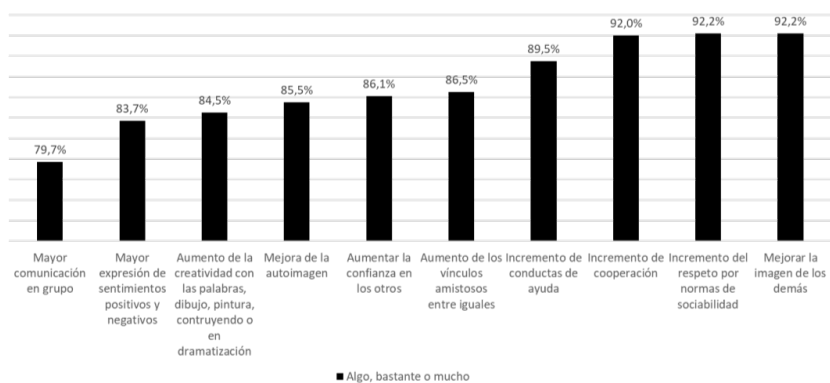
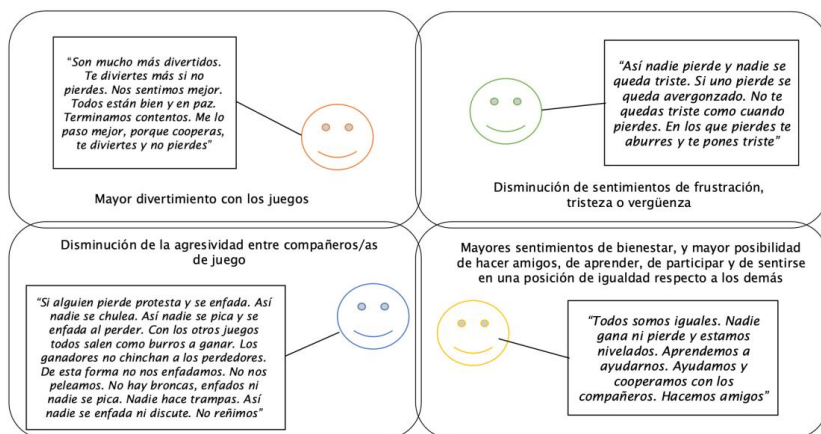


Figura 2. Percepción subjetiva del cambio que cada niño y niña tiene de sí mismo después de realizar esta experiencia de juego.



Además, con el objetivo de evaluar en qué medida los niños y niñas prefieren los juegos tradicionales competitivos (en los que unos ganan y los otros pierden), o los juegos cooperativos (donde nadie individualmente gana o pierde), se les plantea que informen del tipo de juegos que prefieren, justificando su elección. Los resultados a esta pregunta confirmaron la preferencia por los juegos cooperativos, ya que un 90 % los eligieron frente a un 6,8 % que eligen juegos competitivos (3,2 % no respondieron). Las razones concretas por las que prefieren los juegos cooperativos se muestran en la figura 3 por temáticas, incluyendo ejemplos de los argumentos del alumnado.

Figura 3. Razones por las que los niños y niñas dicen preferir los juegos cooperativos.



Aunque ha sido muy bajo el porcentaje de niños y niñas que después de haber jugado durante un año con juegos de cooperación siguen prefiriendo los juegos competitivos, ellos también tienen sus razones: «Es mejor ganar y perder. Me gusta que alguien gane. Los conozco mejor. Me gustan más. Son más divertidos. Para aprender a ganar y perder...».

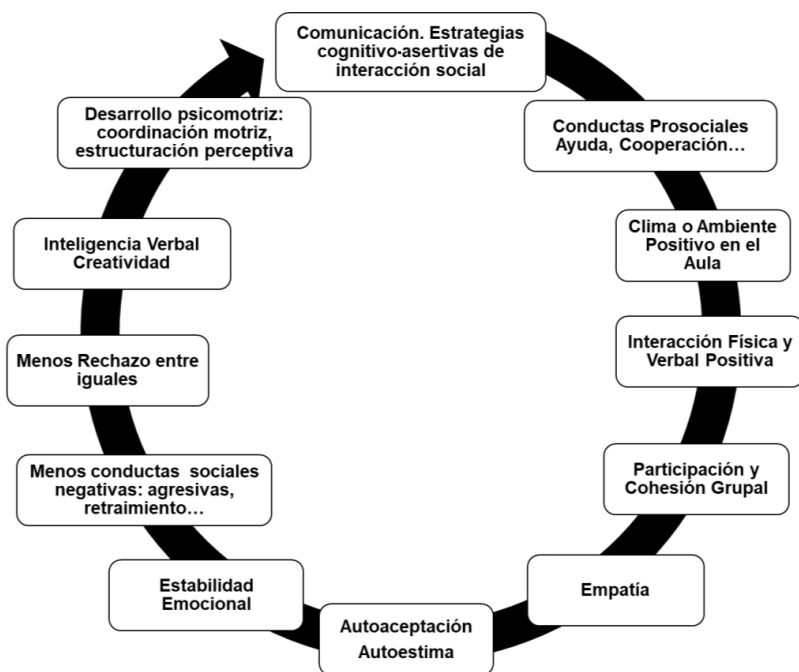
Educar en la cooperación es la única vía de construir una sociedad más justa en la que todos tengan cabida, los menos fuertes, los menos inteligentes, los que son diferentes... Hoy los niños y niñas crecen condicionados por la importancia de ganar y no pueden jugar mucho tiempo solamente para divertirse y disfru-

tar. Habitualmente compiten unos contra otros y la consecuencia de ello es el éxito de unos pocos y el fracaso de muchos. La atención que actualmente se presta al juego infantil ha aumentado mucho desde la década de los 80, en la que comencé a analizar

El juego contribuye de forma relevante al desarrollo psicomotriz, intelectual, social y afectivo-emocional.

el papel que el juego podía desempeñar en contextos educativos y terapéuticos. En el siglo XXI, son muchos los psicólogos y pedagogos conscientes del relevante papel del juego como instrumento para fomentar las distintas dimensiones del desarrollo infantil, es decir, el desarrollo psicomotor, intelectual, social y afectivo-emocional. En síntesis, los estudios han confirmado que los juegos cooperativos tienen grandes beneficios para el desarrollo, ya que potencian diversos aspectos que se muestran en la figura 4.

Figura 4. Efectos del juego cooperativo en el desarrollo infantojuvenil.



A modo de conclusión destacar, que el juego y la cooperación son instrumentos de desarrollo de numerosas competencias sociales (hábitos de comunicación, conductas de ayuda, cooperación, prosocialidad, capacidad de resolver conflictos, valores como la igualdad, la solidaridad, la tolerancia, la convivencia, el respeto por las diferencias...), y de numerosas competencias emocionales (la capacidad para identificar, comprender y expresar emociones, la capacidad de empatía, el fomento de emociones positivas, la capacidad de regulación de emociones, de control de emociones negativas...). Y estas competencias están relacionadas con la prevención de la violencia, con la prevención del acoso y ciberacoso. Por ello es importante que tanto en la escuela como en la familia se fomenten juegos cooperativos con los compañeros-compañeras de la escuela, con los padres-madres y los hermanos-hermanas, en contextos de tiempo libre... en todas las edades.

El juego cooperativo fomenta el desarrollo socioemocional y por ello tiene un efecto en la prevención del acoso y ciberacoso.

Referencias bibliográficas

- Andureza, J., y Lavega, P. (2017). Incidencia de los juegos cooperativos en las relaciones interpersonales. *Movimiento*, 23(1), 213-228. <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115350608016.pdf>
- Beltrán, O. (2007). Efectos de un programa de juego cooperativo en las conductas prosociales y disociales de escolares con problemas de contravención al manual de Convivencia. Bachelor thesis, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia. <https://repositorio.utp.edu.co/items/017df9f7-f75a-4dab-8d0f-3cfe68011aac>
- Blazic, Ch. (1986). The impact of a cooperative games program on a fifth grade class: A field study. *Dissertation Abstracts International*, 47(3-A), 785. Número OCLC: 26786951.
- Brownell, C. A., Zerwas, S., y Balaram, G. (2002). Peers, cooperative play, and the development of empathy in children. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 28-29. <https://doi.org/10.1017/s0140525x02300013>

- Carlson, J. M. (1999). Cooperative games: A pathway to improving health. *Professional School Counseling*, 2(3), 230-236. ERIC Number: EJ589191 <https://eric.ed.gov/?id=EJ589191>
- Carpio, K., Guerra, M., y Huamani M. C. (2020). Desarrollando la motricidad gruesa a través de actividades lúdicas en los niños de 3 años del área de personal social en la institución educativa parroquial Cristo obrero, Miraflores, Arequipa. Perú: Instituto de Educación Superior Pedagógico Público de «Arequipa» (manuscrito no publicado).
- Celume, M-P., Goldstein, T., Besançon, M., y Zenasni, F. (2020). Developing children's socio-emotional competencies through drama pedagogy training. An experimental study on Theory of Mind and collaborative behavior. *Europe's Journal of Psychology* 16, 707-26. <https://doi.org/10.5964/ejop.v16i4.2054>
- Cuesta, C., Prieto, A., Gómez, I. M., Barrera, I. y Gil, P. (2016). La contribución de los juegos cooperativos a la mejora psicomotriz en niños de educación infantil. *Paradigma*, Vol. XXXVII, 1, 99-134. <https://ve.scielo.org/pdf/pdgv37n1/art07.pdf>
- Garaigordobil, M. (1994). *Diseño y evaluación de un programa lúdico de intervención psicoeducativa con niños de 6-7 años*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco (Microfichas de Tesis Doctorales) (tesis doctoral presentada en 1992). Premio Extraordinario de Doctorado.
- Garaigordobil, M. (1995). Evaluación de una intervención psicológica en indicadores del desarrollo moral. *Boletín de Psicología*, 49, 69-86.
- Garaigordobil, M. (1996). *Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura. CIDE. Colección Premios Nacionales de Investigación Educativa, 127. (Primer Premio Nacional de Investigación Educativa, 1994).
- Garaigordobil, M. (1999a). *Un instrumento para la evaluación-intervención en el desarrollo psicomotriz*. Agruparte.
- Garaigordobil, M. (1999b). Assessment of a cooperative-creative program of assertive behavior and self-concept. *Spanish Journal of Psychology*, 2 (1), 3-10. <https://doi.org/10.1017/S1138741600005400>
- Garaigordobil, M. (2003a). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: Juego, conducta prosocial y creatividad*. Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2003b). *Programa Juego 8-10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2004). *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Pirámide.

- Garaigordobil, M. (2005a). *Programa Juego 6-8 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2005b). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE. Colección Premios Nacionales de Investigación Educativa n° 160 (Primer Premio Nacional de Investigación Educativa 2003).
- Garaigordobil, M. (2005c). Prosocial and creative play: Effects of a program on the verbal and non-verbal intelligence of children aged 10-11 years. *International Journal of Psychology*, 40 (3), 176 - 188. <https://doi.org/10.1080/00207590444000276>
- Garaigordobil, M. (2005d). Evaluación del cambio en conductas y rasgos de la personalidad creadora: Efectos de una experiencia con niños de 10-11 años. *Infancia y Aprendizaje*, 28(1), 51-61. <https://doi.org/10.1174/0210370053125524>
- Garaigordobil, M. (2006). Intervention in creativity with children aged 10-11 years: Impact of a play programme in verbal and graphic-figural creativity. *Creativity Research Journal*, 18(3), 329-345. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1803_8
- Garaigordobil, M. (2007). *Programa Juego 4-6 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años*. Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2008). Assessment of a cooperative play program for children aged 10-11 years on prosocial behaviors and perception of peers. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 303-318. <https://doi.org/10.1174/021037008785702974>
- Garaigordobil, M. (2014). Programa Juego 8-10 años: Evaluación de los efectos en la creatividad verbal y gráfico-figurativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD Revista de Psicología, 1(4), 549-555.
- Garaigordobil, M. (2022). *El juego Infantil. La importancia del juego en el desarrollo humano*. EMSE EDAPP. <https://colecciones.elpais.com/inicio/274-2685-biblioteca-de-psicologia.html#/25-entrega-1>
- Garaigordobil, M., y Berruero (2007). Efectos de un programa de intervención en niños de 5 a 6 años: Evaluación del cambio proactivo en factores conductuales y cognitivos del desarrollo. *SUMMA Psicológica UST*, 4 (2), 3-19. <https://summapsicologica.cl/index.php/summa/article/view/194>
- Garaigordobil, M., y Berruero, L. (2011). Effects of a play program on creative thinking of preschool children. *Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 608-618. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n2.9

- Garaigordobil, M., Berruero, L., y Celume, M-P. (2022). Developing children's creativity and social-emotional competencies through play: Summary of twenty years of findings of the evidence-based interventions «Game Program» *Journal of Intelligence*, 10(4), 77. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10040077>
- Garaigordobil, M., y Echebarria, A. (1995). Assessment of a peer-helping game program on children's development. *Journal of Research in Childhood Education*, 10 (1), 63-69. <https://doi.org/10.1080/02568549509594688>
- Garaigordobil, M., Maganto, C., y Etxeberria, J. (1996). Effects of a cooperative game program on socio-affective relationships and group cooperation capacity. *European Journal of Psychological Assessment*, 12 (2), 140-152. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.12.2.141>
- García, L. (2021). *Influencia del juego cooperativo para mejorar la convivencia escolar en la institución educativa Huaypira – Lancones 2019*. Tesis para obtener el grado académico de Maestra en Psicología Educativa. Escuela de posgrado programa académico de maestría en psicología educativa. Universidad Cesar Vallejo. Piura, Perú. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/78995>
- Goldstein, Th., y Lerner, M. (2018). Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children. *Developmental Science*, 21, e12603. <https://doi.org/10.1111/desc.12603>
- Guevara, F., y Ubillus, E. J. (2019). *Programa de juegos cooperativos para mejorar las habilidades sociales en estudiantes de 4 años de la Institución Educativa Inicial 297, Bagua Grande*. Perú: Universidad Vallejo Najera. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/35905>
- Grineski, S. C. (1989). Effects of cooperative games on the prosocial behavior interactions of young children with and without impairments. *Theses and Dissertations*. 1191. <https://commons.und.edu/theses/1191/>
- Guerreros, S. (2021). *Juego cooperativo y desarrollo de habilidades sociales en niños de 3 a 5 años en la I.E.I. 109 Rocchacc, Chincheros – Apurímac, 2020*. Perú: Universidad José Carlos Mariátegui. Facultad de Ciencias Jurídicas, Empresariales y Pedagógicas (manuscrito no publicado) <http://repositorio.ujcm.edu.pe/handle/20.500.12819/1164>
- Haro, W. (2019). [Tesis] *Relación entre los juegos cooperativos y la agresividad en los niños de tercer grado de primaria de una institución educativa de El Porvenir*. El Porvenir: Universidad Cesar Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/31127>
- Iplikci, A. B., Gunaydin, G., Selcuk, E., Eren, Y., y Krasniqi, L. (2022) Does playing cooperative mobile games facilitate social interaction and

- positive affect in middle childhood? *International Journal of Human-Computer Interaction*, 40(7), 1713-1722. <https://doi.org/10.1080/10447318.2022.2150746>
- Lavega, P., Planas, A y Ruiz, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 14(53), 37-51. <https://www.redalyc.org/pdf/542/54230508003.pdf>
- Mender, J., Kerr, R., y Orlick, T. (1982). A cooperative games program for learning disabled children. *International Journal of Sports Psychology*, 13(4), 222-233. <https://psycnet.apa.org/record/1984-01695-001>
- Mikami, A. Y., Boucher, M. A., y Humphreys, K. (2005). Prevention of peer rejection through a classroom-level intervention in middle school. *Journal of Primary Prevention*, 26, 5-23. <https://doi.org/10.1007/s10935-004-0988-7>
- Miralles, R., Filella, G., Lavega, P. (2017). Educación física emocional a través del juego en educación primaria. Ayudando a los maestros a tomar decisiones. *Retos*, 31, 88-93. <http://hdl.handle.net/10459.1/59188>
- Navarro, V. (2002). *El afán de jugar: Teoría y práctica de los motores*. Zaragoza: INDE Publicaciones.
- Navarro-Patón, R., Lago-Ballesteros, J., y Basanta-Camiño, S. (2019). Conductas prosociales de escolares de educación primaria: influencia de los juegos cooperativos. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 8(2), 33-38. <https://doi.org/10.6018/sportk.401081>
- Ochoa, K. L. (2019). *Los juegos cooperativos como estrategia didáctica para fortalecer la socialización de los niños de 4 a 5 años de edad de la escuela de educación básica Alonso de Mercadillo, de la ciudad de Loja*. Ecuador: Universidad Nacional de Loja. Facultad de la Educación, el Arte y la Comunicación. <https://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/22286/1/Kelin%20Ochoa.pdf>
- Orlick, T. (1981). Positive socialization via cooperative games. *Developmental Psychology*, 17(4), 426-429. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.4.426>
- Orlick, T. (1986). *Juegos y deportes cooperativos*. Popular. (trabajo original publicado en 1978).
- Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear*. Nuevos juegos y deportes cooperativos. Paidotribo.
- Orlick, T., y Foley, C. (1979). Pre-school cooperative games: A preliminary perspective. En M.J. Melnick (Ed.), *Sport sociology: Contemporary themes* (pp. 106-110). Kendall/Hunt.

- Orlick, T., McNally, J., y O'Hara, T. (1978). Cooperative games: Systematic analysis and cooperative impact. En F. Smoll y R. Smith (Eds.), *Psychological perspectives in youth sports* (pp. 203-221). Hemisphere.
- Smyth, M. M., y Anderson, H. I. (2000). Coping with clumsiness in the school playground: Social and physical play in children with coordination impairments. *British Journal of Developmental Psychology*, 18 (3), 389-413. <https://doi.org/10.1348/026151000165760>
- Valencia, J. E. (2010). *Eficacia de los juegos cooperativos en la disminución de los niveles de agresividad en escolares institucionalizados por alto riesgo psicosocial*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Van der Aalsvoort, G., y Van der Leeden, R. (2009). The microgenetic emergence of cooperative play in 6-year-olds developmentally at-risk. *International Journal of Educational Research* 48(4), 274-285. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2010.01.001>
- Vega, J. S. (2018). *La autoestima y los juegos cooperativos en adolescentes de una comunidad rural de Quito*. Ecuador: Escuela de Psicología. <https://dspace.udla.edu.ec/handle/33000/10033>
- Zanandrea, M. (1998). Play, social interaction, and motor development: Practical activities for preschoolers with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 92 (3), 176-188. <https://doi.org/10.1177/0145482X9809200305>

La prevención del acoso en función de las características del alumnado

Prevención del acoso en los primeros años escolares

MERCEDES CHICOTE-BEATO^{1*}, HATICE UYSAL BAYRAK^{2**}
Y CLAIRE P. MONKS³

¹Facultad de Educación de Cuenca. Universidad de Castilla-La Mancha (España)

²Facultad de Educación. Universidad Niğde Ömer Halisdemir (Turquía)

³Institute for Lifecourse Development. University of Greenwich (Reino Unido)

1. Naturaleza de la victimización entre iguales en la primera infancia

La literatura reciente ha examinado en profundidad la naturaleza y el alcance de la intimidación que se produce en las escuelas durante los últimos años de niñez y principalmente en la adolescencia. Sin embargo, se puede observar menos enfoque en edades inferiores (Monks y O'Toole, 2021). El presente capítulo se centra en las experiencias de los niños y niñas de entre tres y seis años, debido a que es el rango de edad en el que la mayoría de los países comienzan la educación preescolar (OCDE, 2018). Es en este momento en el que se produce un desarrollo significativo al entrar en contacto regular con sus compañeros, permitiéndoles adquirir habilidades sociales y cognitivas que pueden ayudar en la interacción con sus iguales.

La investigación ha observado que las agresiones pueden observarse desde el momento en que los niños comienzan la educación preescolar. Es fundamental tener una comprensión clara de la naturaleza de la agresión entre iguales, así como de los factores que pueden poner a los niños en riesgo de involucrarse en estos comportamientos, resaltando la necesidad de adoptar enfoques

* La primera autora del capítulo tiene un contrato de Formación de Profesorado Universitario (FPU) financiado por el Ministerio de Universidades [FPU20/02984].

** La segunda autora del capítulo tiene una subvención del Consejo de Investigación Científica y Tecnológica de Turquía [1059B192203124].

de intervención y prevención adaptados a la edad, abordando no solamente la accesibilidad para los más pequeños, sino también adaptándose a la naturaleza de los comportamientos mostrados y experimentados por este grupo de edad.

Por todo ello, a lo largo del capítulo se describirá el estado de la cuestión, focalizando en los factores de riesgo, las variables protectoras, así como enfoques que actualmente se están implementando para abordar la intervención y la prevención en esta etapa de desarrollo.

2. Tipos de agresiones entre iguales en etapas tempranas

Las investigaciones han indicado que desde la primera infancia se pueden encontrar comportamientos agresivos (Monks y O'Toole, 2020). Se ha resaltado que los estudiantes que se comportan de manera violenta emplean gran variedad de tipos de agresiones, llegando a ser similares a los reportados por los grupos de mayor edad.

Durante la infancia, algunos niños pueden comportarse de forma físicamente agresiva con los demás. Estos estudiantes pueden mostrar agresividad verbal mediante insultos o amenazas, así como agresividad relacional, caracterizada por el daño a través de la exclusión social, como por ejemplo no dejar que se unan a un juego. La investigación ha indicado que los niños pequeños son menos propensos a emplear formas indirectas de agresión (producida a través de un tercero o a espaldas del objetivo) (Monks *et al.*, 2011), puesto que incluyen comportamientos que requieren capacidades cognitivas más avanzadas, como la toma de perspectiva y las funciones ejecutivas, lo que significa que se manifiestan con más frecuencia a medida que los niños avanzan hacia la infancia media y la adolescencia (Björkqvist *et al.*, 1992).

En la infancia, los niños no suelen emplear formas indirectas de agresión, puesto que incluyen comportamientos que requieren capacidades cognitivas más avanzadas a su nivel de desarrollo.

3. Características del comportamiento en esta fase de desarrollo

3.1. Estabilidad de los comportamientos

Además de la tipología de agresión, otra de las diferencias en la naturaleza de estos comportamientos en la primera infancia está relacionada con la estabilidad en el tiempo de los roles adoptados (Ladd y Burgess, 1999). Durante la primera infancia, la victimización es experimentada por bastantes niños, considerándose en la mayoría de los casos como una experiencia breve que no se repite durante un período de tiempo largo (Ladd y Burgess, 1999). Esto puede deberse a que los jóvenes agresores no son estratégicos a la hora de decidir hacia quién dirigen la agresión. Por otra parte, en la adolescencia, los agresores ejercen la violencia cuando lidian con personas de menor estatus o menos queridas por sus amigos. Las jerarquías entre iguales durante los primeros años de la infancia son más fluidas de lo que son más tarde (Schäfer *et al.*, 2005), siendo más fácil escapar de ser etiquetados como blanco de intimidación y evitar una mayor victimización.

Al entender que la agresión durante esta edad no es un comportamiento repetido, ha llevado a algunos investigadores a argumentar que lo que se ve a esta edad no es necesariamente *bullying*, al tener en consideración la definición de acoso escolar que resalta como característica principal la repetición en el tiempo (Espelage *et al.*, 2010). Sin embargo, algunos de los comportamientos observados a esta edad podrían derivar en la infancia posterior en patrones descritos como acoso. Por lo tanto, cabría destacar que, gran parte del comportamiento agresivo mostrado por los niños hacia sus compañeros durante la primera infancia no podría considerarse como acoso escolar.

4. Dinámicas del grupo

La investigación durante la infancia media y la adolescencia ha confirmado que los procesos grupales están implicados en las situaciones de acoso escolar, señalando que los niños pueden adoptar una variedad de comportamientos o roles diferentes que podrían apoyar a la agresión o, por el contrario, hacer que la intimi-

dación sea menos probable (Salmivalli, 2010). Este mismo autor identificó lo que denominó los «roles participantes» en el acoso, identificando otras cuatro figuras (asistente, reforzador, defensor y «outsider»), además de las de acosador y víctima. Los roles de «asistente del acosador» (persona que ayuda al agresor a perpetrar el acoso) y «reforzador» (persona cuyo comportamiento refuerza al acosador al proporcionarle un público «comprensivo» que puede reírse o animar al acosador) se describen a menudo como papeles favorables al acoso y pueden servir para perpetuar el comportamiento. Por el contrario, el papel de «defensor» se describe a menudo como un papel prosocial que implica a una persona que apoya a la víctima o la defiende. El último papel descrito por Salmivalli, «outsider», describe a un individuo que, aunque es consciente de la situación de acoso, intenta mantenerse al margen de ella. Estos comportamientos mostrados por el grupo (ajeno al acosador y al blanco de su agresión) influyen en los niveles de acoso en la clase.

La investigación ha encontrado que hay menos evidencia de los roles más periféricos (asistente, reforzador y «outsider») durante esta etapa inicial. En esta misma línea, Monks *et al.* (2003) destacaron estos dos roles mencionados anteriormente como los menos comunes durante la primera infancia, existiendo correlación entre ellos. No obstante, también hay algunas pruebas de maestros de Educación Infantil que indican que los niños pequeños pueden comportarse de formas que podrían ser consideradas como reforzadoras o de asistente a la agresión (Repo y Sajaniemi, 2015), por lo que existe controversia en esta línea de estudio.

Asimismo, con respecto a este procesamiento grupal, se ha sugerido que a edades tempranas los niños agresivos forman amistades con otros niños agresivos (Kucaba y Monks, 2021) y que los niños agresores que comparten las mismas personas como objetivo de su agresión se defienden entre sí. Por lo tanto, aunque los estudiantes no están necesariamente adoptando regularmente estos roles más periféricos que apoyan o fomentan el comportamiento agresivo de los demás, estas dinámicas de grupo podrían estar empezando a formarse dando lugar a futuros casos de acoso escolar.

5. Género

Con respecto a la victimización, los preescolares han mostrado diversas diferencias de género (Camodeca y Coppola, 2019). A pesar de la amplia investigación en el comportamiento agresivo y prosocial, sigue siendo incierto si existen resultados distintos entre niñas y niños en la primera infancia.

Se han encontrado discrepancias con respecto a quién va dirigida la agresión. Los estudios de observación y los informes de los niños sobre sus compañeros indican que la agresión tiende a ser dentro del mismo género más que entre géneros (Monks *et al.*, 2021). Esto puede reflejar la naturaleza de las relaciones sociales durante la infancia, puesto que las amistades de los estudiantes tienden a ser con niños del mismo género, surgiendo más oportunidades para interacciones agresivas, pero también prosociales (Fabes *et al.*, 2003).

Estos patrones de agresión específicos pueden comenzar en la primera infancia (a partir de los 3 años), mostrando niveles significativos de agresión y experiencia, lo que contradice las teorías existentes sobre el desarrollo de la agresión que sugieren que las niñas no mostrarían problemas de conducta significativos antes de la adolescencia (Silverthorn y Frick, 1999). Además, estos resultados aportan evidencia de que las niñas pueden experimentar más problemas de conducta a edades más tempranas y antes de lo esperado y, por lo tanto, resalta la necesidad de focalizar la atención en los problemas de conducta antes de la adolescencia.

6. Factores de riesgo

Se ha demostrado que la percepción del acoso de las personas responsables del cuidado de los estudiantes es un factor de riesgo significativo. Los estudios han demostrado que las familias y los educadores perciben los comportamientos de agresión exhibidos por los niños en edad preescolar como una parte normal del desarrollo infantil (Harcourt *et al.*, 2014), lo que deriva en una falta de conciencia e intervención, a pesar de que hay estudios llevados a cabo que han indicado que en la educación preescolar se sufre victimización por parte de compañeros (Camodeca y Coppola, 2019).

Reconocer que el acoso escolar puede surgir desde una edad temprana es importante porque los casos iniciales de agresión no solamente dan lugar a consecuencias negativas a corto plazo (Rigby y Johnson, 2016), sino que también tienen efectos duraderos e incluso permanentes a lo largo de la infancia y la edad adulta (Storey y Slaby, 2013).

En los últimos años, se ha prestado cada vez más atención al papel de las familias como factor de riesgo de acoso y victimización. Las interacciones familiares emocionalmente negativas se han identificado como factores de riesgo para la victimización entre iguales. Numerosos estudios han demostrado que una crianza incoherente, punitiva, hostil o abusiva, con altos niveles de conflicto o violencia familiar, están asociados con la victimización entre iguales (Finnegan *et al.*, 1998). Sin embargo, contrariamente a lo esperado, también se pueden observar estudios que no han encontrado ninguna asociación entre el entorno familiar de los niños (conflictos, cohesión y expresión) y la victimización por parte de los compañeros (Veenstra *et al.*, 2005) y estudios que asocian niveles más bajos de victimización con altos niveles de conflicto familiar. Una posible explicación de estos hechos podría ser que experimentar y resolver conflictos intrafamiliares mejora las habilidades de defensa de los niños (Perren y Alsaker, 2006). Por otra parte, además de las interacciones negativas entre padres e hijos y la crianza, el bajo nivel socioeconómico de las familias también se asocia con niveles más altos de victimización percibida (Von Rueden *et al.*, 2006).

Otra de las variables que se ha investigado como un factor de riesgo de victimización es la educación de los padres. A pesar de que los niños de familias con menor nivel educativo mostraron mayores niveles de dificultad y menores niveles de habilidad verbal, el efecto del nivel educativo de los padres no medió en sus características, sino que fue considerado como un factor de riesgo concomitante. No obstante, a pesar de lo estudiado, es importante destacar que los mecanismos que subyacen a la relación entre la educación de los padres y los altos niveles de victimización por parte de los compañeros en preescolar siguen sin respuesta. Además, las experiencias negativas en el seno de la familia pueden influir en las representaciones que los niños tienen de sí mismos (sentimientos de debilidad o indefensión), pudiendo invitar a la victimización (Perry *et al.*, 2001). Por otra parte, dentro del ámbi-

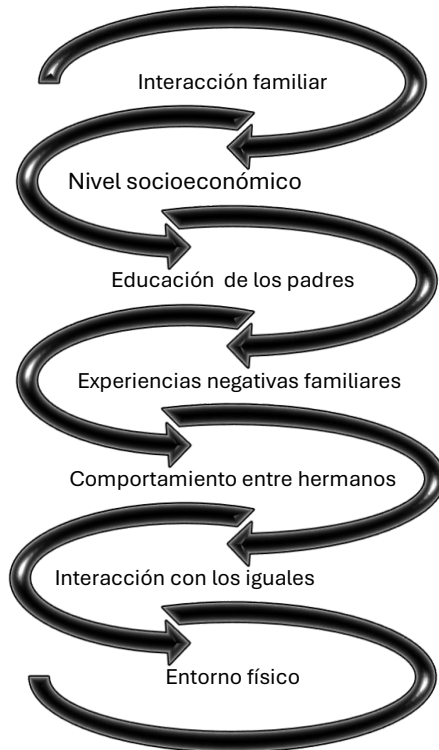
to familiar, la influencia de los comportamientos entre hermanos es otro de los factores influyentes. Se ha observado que una mala relación a edades tempranas, como los tres-cuatro años, predicen comportamientos antisociales y perturbadores a los 8 años (Richman *et al.*, 1982).

Otro de los factores de riesgo que es fundamental destacar, es la interacción con los iguales (Hodges *et al.*, 1997). Los patrones de conducta externalizantes en los niños pequeños están más fuertemente asociados con la victimización por pares en comparación con los problemas de conducta internalizantes (Hanish y Guerra, 2004). Hodges *et al.* (1999) descubrieron que, con el tiempo, tanto los problemas de conducta de interiorización (retraimiento, ansiedad/depresión y el estilo variable de entrada en un grupo) como los de exteriorización (agresión, dominación, engaño, estilo agresivo de entrada en un grupo de compañeros, perturbación) contribuyen a la victimización. Del mismo modo, se han identificado tendencias evolutivas en las correlaciones conductuales con relación al rechazo entre iguales: en el periodo preescolar, el rechazo social se asocia con la agresión, el incumplimiento de las normas, la perturbación y la hiperactividad. En contraposición con los estudios que consideran mayoritariamente el retraimiento social como un indicador de problemas de conducta interiorizados, algunos estudios han encontrado fuertes correlaciones entre la victimización y los problemas emocionales en el periodo preescolar, asociando los problemas de conducta a la hiperactividad. Además, a pesar de que el contexto es otro factor relevante, los investigadores han hecho hincapié... en la falta de datos sobre la relación entre los comportamientos agresivos y el entorno físico. El número limitado de estudios concluye que los comportamientos agresivos son casi dos veces más comunes en el patio del recreo que en el aula (Craig *et al.*, 2000), por lo que este espacio es de vital importancia.

Las experiencias negativas en el ámbito familiar pueden influir en las representaciones que los estudiantes tienen de sí mismos, desarrollando sentimientos de debilidad o indefensión que pueden invitar a la victimización.

Numerosos autores han demostrado las consecuencias negativas a corto y largo plazo, entre ellas los síntomas depresivos de los niños (Gazelle y Ladd, 2003). Además, los estudiantes expuestos al acoso experimentan baja autoestima y alta ansiedad, sentimientos de soledad y dificultad para adaptarse a la escuela (Kirves y Sajaniemi, 2012). Estos síntomas mencionados y las relaciones negativas con los compañeros pueden observarse desde la etapa de preescolar. Dado que la victimización se considera un factor causal de los síntomas depresivos, su prevención en los centros educativos (Alsaker y Valkanover, 2001) debería considerarse una medida importante y eficaz contra los problemas de salud mental.

Figura 1. Factores de riesgo de conductas de agresión entre iguales.



7. Factores protectores. El papel de la familia, el centro educativo y los compañeros

Una vez analizados los factores de riesgo, cabría resaltar la importancia de conocer los factores protectores de estas conductas. En el contexto del acoso escolar y del ciberacoso, Zych *et al.* (2019b), en su investigación, define los factores protectores como cualquier variable que potencialmente podría proteger al alumnado de verse involucrado en situaciones de agresión entre iguales en cualquiera de los extremos de la escala (puntuaciones bajas o altas).

Una vez conceptualizada esta idea, los factores protectores de acoso escolar que se han demostrado que tienen mayor tamaño de efecto, son los relacionados con la comunidad y el centro educativo, el rendimiento académico y las competencias sociales (Zych *et al.*, 2019b). Con relación a la perpetración de agresiones en el contexto online, los factores inter pares y el bajo uso de la tecnología destacan como los factores protectores de mayor relevancia, siendo este último factor protector también de sufrir cibervictimización. Y de manera general, en el contexto del acoso escolar, destacan un clima escolar positivo, la crianza positiva, así como tener alta autoestima, alta empatía y alto rendimiento académico (Zych *et al.*, 2019b).

La investigación ha documentado la capacidad de los factores familiares positivos para amortiguar el impacto de los acontecimientos vitales estresantes (Labella y Masten, 2018). La sensibilidad materna se ha demostrado repetidamente que protege a los niños en situaciones de riesgo del desarrollo de problemas de externalización (Ostrov *et al.*, 2022). Los compañeros también pueden ser considerados como factor de protección en el contexto escolar para reducir el acoso y la victimización. De manera más específica, los espectadores que apoyan a la víctima y desafían al acosador pueden reducir la frecuencia del acoso (Salmivalli *et al.*, 2011). Además, la conexión con el contexto escolar es considerada también como un factor protector. Esta es definida como las experiencias de pertenencia, seguridad y apoyo percibidas en el entorno escolar (Kim *et al.*, 2020).

La competencia social es otro de los factores fundamentales para abordar estas situaciones desde los primeros años de desarrollo de los niños y niñas, puesto que pueden aparecer patrones de agresión entre iguales en las etapas iniciales que deriven en

situaciones futuras de acoso escolar en Educación Primaria o Secundaria. Esta competencia incluye habilidades para iniciar y sostener interacciones sociales positivas y cooperativas, adquiriendo conductas prosociales y de resolución de conflictos (Hubbs-Tait *et al.*, 1994). Por lo tanto, este factor permite ejercer de barrera protectora puesto que, ante las demandas de una situación característica, un estudiante con competencia social entendería y respondería de manera correcta a las emociones de sus iguales, sin adquirir conductas agresivas y controlando sus propias emociones (Barrios-Vanegas, 2016). Asimismo, derivado de esta competencia social mencionada se encontraría el desarrollo de empatía. Cuando se habla de esta variable, pueden encontrarse dos categorías: la empatía afectiva, que es definida como la habilidad de sentir y compartir experiencias emocionales, y la empatía cognitiva, que se refiere a la habilidad de reconocer y entender las experiencias emocionales de la otra persona (Zych *et al.*, 2019a). Ambos tipos de empatía son considerados como factores protectores de actitudes agresivas (Espelage *et al.*, 2018).

Con respecto al componente familiar en la prevención de situaciones de agresión en contextos online, se ha demostrado que la formación de las familias es uno de los componentes necesarios que permiten intervenir y proteger de las conductas de estas características (Machimbarrena *et al.*, 2019). Además, el apoyo familiar, junto con el desarrollo de un clima de confianza y de no excesivo control de acceso a Internet, tienen un papel esencial, puesto que se consideran factores protectores de verse involucrados como cibervíctimas o ciberagresores (Machimbarrena *et al.*, 2019). En consecuencia, este apoyo parental autopercibido por parte de los estudiantes está asociado con el uso de estrategias de afrontamiento efectivas en situaciones de violencia (Chen y Zhu, 2021).

De la misma manera, en las agresiones en contextos presenciales, desde edades tempranas, la parentalidad positiva se ha resaltado que es un factor protector tanto en el caso de ser víctima como agresor (Johansson, 2023). Lereya *et al.* (2013), en su estudio destacaron que este factor incluye un estilo autoritario, buena comunicación de los padres con el niño o niña, desarrollar una relación cálida y afectuosa, implicación y apoyo de la familia, y supervisión parental, para prevenir la involucración como víctima o víctima/agresor. En esta misma línea, Shetgiri *et al.* (2012), resaltó también como variables fundamentales conocer a los amigos de

los niños y animarlos académicamente como medidas de protección asociadas a la perpetración de acoso escolar.

Además, el centro educativo, como se ha mencionado al inicio de este apartado, es otro de los factores protectores de conductas de agresión, y puede prevenir desde que los estudiantes comienzan la etapa de Educación Infantil. La investigación ha mostrado alta consistencia con respecto a la importancia de los sentimientos de satisfacción con el colegio, el sentido de pertenencia, el apego y la conexión (Álvarez-García *et al.*, 2015), siendo los dos primeros factores protectores contra la perpetración de agresiones (Lovegrove *et al.*, 2012).

De manera más específica, una relación positiva profesor-estudiante, caracterizada por el apoyo del profesorado, buen trato personal, la promoción del respeto mutuo y un clima positivo de convivencia, son los factores protectores de mayor relevancia (Johansson, 2023). El docente tiene un rol esencial, puesto que la promoción del bienestar de los alumnos, la ayuda a aquellos estudiantes con necesidades, fa-

vorecer diferentes formas de autoexpresión, promover la cooperación y crear un entorno justo y equitativo (Barboza *et al.*, 2009), son acciones que llevadas a cabo permiten disminuir la probabilidad de que se produzcan con frecuencia situaciones de agresión entre iguales dentro del aula. La figura docente tiene el poder de intervenir y detectar de manera precoz en las primeras etapas educativas, puesto que son periodos críticos en los que se pueden establecer patrones de comportamiento que determinan la involucración de los estudiantes

Una relación positiva docente-estudiante, caracterizada por apoyo, buen trato personal, respeto mutuo y clima positivo de convivencia, son los factores protectores de mayor relevancia dentro del contexto escolar para la reducción de victimización.

en situaciones futuras de acoso escolar. Y finalmente, dentro de la investigación relacionada con la figura docente, las expectativas que tienen sobre los estudiantes sería otro de los factores protectores, es decir, tener bajas expectativas sobre el desempeño académico del estudiante incrementa las probabilidades de estar involucrado en situaciones de violencia (Barboza *et al.*, 2009).

8. Estrategias

8.1. ¿Cómo deberían enfrentarse los niños a los acosadores escolares?

Esta es una de las preguntas que la mayor parte de la investigación intenta abordar. Hay varias estrategias que los niños consideran eficaces para enfrentarse al acoso, como puede ser hablar con los acosadores, ignorar el acoso y pedir ayuda a otra persona. Sin embargo, defenderse y evitar la situación no las consideran eficaces. Los profesores suelen sugerir como estrategias contárselo a un adulto, alejarse o decirle al acosador que pare, favoreciendo su uso y descartando el llanto, las peleas y la autocompasión (Kochenderfer-Ladd y Skinner, 2002). Es por ello que, a pesar de que existe cierto consenso sobre las respuestas adecuadas, las estrategias sugeridas podrían ser ineficaces y quizás contraproducentes cuando las utilizan niños que son víctimas crónicas, como se puede observar en la investigación de Tapper y Boulton (2005), que destaca que las objeciones verbales de las víctimas refuerzan a los acosadores.

8.2. ¿Cuáles son las estrategias correctas?

No existe una única estrategia correcta y pueden variar en función de la persona/evento/tiempo/lugar. Asimismo, se puede seleccionar más de una estrategia y aplicarlas de forma combinada para obtener resultados eficaces. A continuación, en la figura 2, se enumeran algunas estrategias que pueden utilizarse:

Figura 2. Posibles estrategias de prevención de agresión entre iguales.



- ▶ Apoyo a los espectadores: Este rol puede aliviar en gran medida el acoso, ya sea deteniendo el comportamiento del acosador o apoyando a la víctima con sus intervenciones. Especialmente en los entornos de atención infantil temprana, la agresión suele producirse en presencia de espectadores (Monks *et al.*, 2021).
- ▶ Clima escolar positivo: Puesto que el acoso puede implicar agresión de carácter relacional, las intervenciones para prevenirlo también deben incluir esta variable. El modelado de comportamientos prosociales, la creación de canales abiertos de comunicación sobre el acoso y la posibilidad de que los niños participen en juegos cooperativos facilitan un clima positivo en el aula (Espelage *et al.*, 2010). Asimismo, la empatía y la respuesta emocional son importantes en la intervención de los espectadores, resaltando el aprendizaje socioemocional (Barhight *et al.*, 2013).
- ▶ Herramientas TIC: El uso de las tecnologías es uno de los temas que generan controversia. Sin embargo, esta herramienta puede proporcionar educación y experiencias personalizadas, ofreciendo entornos protegidos para que los niños exploren el apoyo emocional sin la presión de sus compañeros (Nocentini *et al.*, 2015). Dos ejemplos destacados de intervenciones que utilizan las TIC y técnicas teatrales son: *FearNot!* y *KiVa* (Sanoubari *et al.*, 2022). Además, algunos estudios han integrado también robots, demostrando que tienen mayor eficacia que los personajes virtuales. En este sentido, RE-Mind es el primer juego antiacoso con robots (Sanoubari *et al.*, 2022).
- ▶ Empatía: Se considera fundamental incorporar actividades interactivas de desarrollo de habilidades para enseñar y practicar con los niños la empatía, la confianza en sí mismos y las habilidades de resolución de problemas (Storey y Slaby, 2013).
- ▶ Juegos de rol: La literatura infantil relacionada con el acoso puede ser una herramienta educativa eficaz para educar a los niños pequeños. De hecho, una historia representa temas y conflictos relevantes que pueden animar a los niños a resolver problemas juntos (Holmgren *et al.*, 2011), sentirse identificados y desarrollar empatía.
- ▶ Escribir cartas: Proporciona a los niños experiencias significativas y oportunidades para pensar desde múltiples perspectivas y explorar cómo podrían sentirse los demás, facilitando el pensa-

miento sobre sus propias experiencias de acoso y las relaciones entre iguales (Wee y Lee, 2020).

- ▶ Narración digital: Proporciona beneficios cognitivos, sociales y emocionales en los niños. Al crear un escenario digital interactivo para explorar estrategias de afrontamiento del acoso, los niños toman decisiones sobre la evolución de la historia, convirtiéndose en agentes activos y aprendiendo a hacer frente a la presión del grupo. El diseño de este escenario tiene como objetivo ayudar a los niños a adquirir estrategias de afrontamiento adaptativas y reducir las posibilidades de convertirse en víctimas (Meimaris, 2017).
- ▶ Libros ilustrados: Ofrecen la oportunidad de hablar sobre cómo otros niños y ellos mismos experimentan el acoso y las reacciones que tienen (Storey y Slaby, 2013). Las intervenciones basadas en libros son una forma sencilla de integrar técnicas prosociales en el currículo del aula, discutiendo tanto el texto como las imágenes del libro (Mankiw y Strasser, 2013).

En el [Anexo 1](#), se destacan algunos libros ilustrados que trabajan la prevención del acoso y cuyo rango de edad incluye a estudiantes de Educación Infantil.



9. Programas

Actualmente, se está destinando mucho esfuerzo al desarrollo de programas cuyo objetivo es intervenir en el acoso y en la victimización en los centros educativos (Ttofi y Farrington, 2011). Las actuaciones pueden reducir estos comportamientos entre un 20 % y un 23 % y, específicamente, la victimización entre un 17 % y un 20 %.

Una de las cuestiones que se resalta por parte de los investigadores, educadores, psicólogos y otros expertos que trabajan con niños es la importancia de iniciar los esfuerzos preventivos más temprano, desde la Educación Infantil. Hay individuos que consideran que las situaciones de agresión en los centros educativos forman parte del crecimiento de los estudiantes; un paso que prepara a los niños y jóvenes para la edad adulta y que no requiere de intervención (Tutty, 2008). No obstante, es una realidad que se encuentra en el día a día de los centros educativos, empe-

zando a una edad temprana y con consecuencias muy perjudiciales que hacen resaltar la necesidad de intervenir ante cualquier mínimo indicio. En este punto, las características personales e interpersonales indeseables/negativas de los niños en edad preescolar pueden reducirse abordando componentes específicos adaptados a las características y necesidades del alumnado (Vlachou *et al.*, 2011).

En el [Anexo 2](#), se presentan algunos de los principales programas de prevención e intervención de acoso escolar en la primera infancia.



10. Implicaciones para futura prevención e intervención

Teniendo en consideración la información expuesta a lo largo del capítulo, cabría resaltar la necesidad de establecer patrones de comportamiento positivos desde etapas tempranas focalizando en los factores protectores y en las variables de riesgo que se han analizado, puesto que permiten reducir las conductas de agresión entre iguales. Es imprescindible que exista colaboración entre los diferentes agentes que forman parte del día a día de los estudiantes, debido a que comparten la responsabilidad de su desarrollo, y de la enseñanza-adquisición de patrones de comportamiento que favorezcan la convivencia, tanto en contextos presenciales como virtuales.

En este punto, la familia, el centro educativo y el componente social, ejercen un papel primordial en la prevención desde la etapa de Educación Infantil, cuyos efectos se observan en las etapas de Educación Primaria y Secundaria, reduciéndose la involucración en situaciones de acoso escolar y ciberacoso. Las estrategias y programas que se han abordado permiten incidir en la necesidad de llevar a cabo actividades que se han demostrado que son efectivas en estudiantes de edades tempranas, y permiten lidiar con las consecuencias socioemocionales. Sin embargo, es fundamental tener presente que no hay solamente una estrategia correcta, y la efectividad puede variar dependiendo de los estudiantes, así como del contexto en el que se encuentren. Es por ello que, la formación de todos los componentes de la comunidad académica es parte imprescindible del proceso educativo, de manera que se adapten las

actuaciones teniendo en cuenta las características y necesidades de cada uno de los individuos, promoviendo un desarrollo integral desde los primeros años de edad.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-García, D., García, T., y Núñez, J. C. (2015). Predictors of school bullying perpetration in adolescence: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 126-136. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.007>
- Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., y Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 101-121. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-008-9271-1>
- Barhight, L. R., Hubbard, J. A., y Hyde, C. T. (2013). Children's physiological and emotional reactions to witnessing bullying predict bystander intervention. *Child Development*, 84(1), 375-390. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01839.x>
- Barrios-Venegas, M. P. (2016). Factores psicológicos que influyen en la conducta agresiva de niños y niñas de 8 años de edad. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático*, 2(1). <https://doi.org/10.5377/ribcc.v2i1.5695>
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M., y Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18(2), 117-127. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1992\)18:2<117::AID-AB2480180205>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1992)18:2<117::AID-AB2480180205>3.0.CO;2-3)
- Camodeca, M., y Coppola, G. (2019). Participant roles in preschool bullying: The impact of emotion regulation, social preference, and quality of the teacher-child relationship. *Social Development*, 28, 3-21. <https://doi.org/10.1111/sode.12320>
- Chen, Q., y Zhu, Y. (2021). Cyberbullying victimisation among adolescents in China: Coping strategies and the role of self-compassion. *Health y Social Care in the Community*, 1-10. <https://doi.org/10.1111/hsc.13438>
- Craig, W. M., Pepler, D., y Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School psychology international*, 21(1), 22-36. <https://doi.org/10.1177/0143034300211002>
- Espelage, D. L., Holt, M. K., y Poterat, V. P. (2010). Individual and Contextual Influences on Bullying. En J. Meece y J. S. Eccles (Eds.), *Han-*

- dbook of Research on Schools, Schooling, and Human Development* (pp. 146-159). Routledge.
- Espelage, D. L., Van Ryzin, M. J., y Holt, M. K. (2018). Trajectories of bully perpetration across early adolescence: Static risk factors, dynamic covariates, and longitudinal outcomes. *Psychology of Violence*, 8(2), 141-150. <https://doi.org/10.1037/vio0000095>
- Fabes, R. A., Martin, C. L., Hanish, L. D., Anders, M. C., y Madden-Derdich, D. A. (2003). Early school competence: The roles of sex-segregated play and effortful control. *Developmental Psychology*, 39(5), 848-858. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.5.848>
- Gazelle, H., y Ladd, G. W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child development*, 74(1), 257-278. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00534>
- Hanish, L. D., y Guerra, N. G. (2004). Aggressive victims, passive victims, and bullies: Developmental continuity or developmental change?. *Merrill-Palmer Quarterly* 50(1), 17-38. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0003>
- Harcourt, S., Jasperse, M., y Green, V. A. (2014). «We were sad and we were angry»: A systematic review of parents' perspectives on bullying. En *Child y Youth Care Forum* (pp. 373-391). Springer US.
- Hodges, E. V., Boivin, M., Vitaro, F., y Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental psychology*, 35(1), 94. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.35.1.94>
- Hodges, E. V., Malone, M. J., y Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental psychology*, 33(6), 1032. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.33.6.1032>
- Holmgren, J., Lamb, J., Miller, M., y Werederitch, C. (2011). *Decreasing bullying behaviors through discussing young adult literature, role-playing activities, and establishing a school-wide definition of bullying in accordance with a common set of rules in language arts and math* (Master Research Project). Saint Xavier University.
- Hubbs-Tait, L., Osofsky, J. D., Hann, D. M., y McDonald-Culp, A. (1994). Predicting behavior problems and social competence in children of adolescent mothers. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 43(4), 439-446. <https://doi.org/10.2307/585376>
- Johansson, B. (2023). *Risk and protective factors of school bullying. A scoping review*. Örebro Universitet.

- Kim, J., Walsh, E., Pike, K., y Thompson, E. A. (2020). Cyberbullying and victimization and youth suicide risk: The buffering effects of school connectedness. *Journal of School Nursing*, 36(4), 251-257. <https://doi.org/10.1177/1059840518824395>
- Kirves, L., y N. Sajaniemi. 2012. Bullying in Early Educational Settings. *Early Child Development and Care*, 182(3-4): 383-400. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.646724>
- Kochenderfer-Ladd, B. J., y Skinner, K. (2002). Children's coping strategies: Moderators of the effects of peer victimization? *Developmental Psychology*, 38(2), 267-278. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.2.267>
- Kucaba, K., y Monks, C. P. (2021). Peer relations and friendships in early childhood: the association with peer victimization. *Aggressive Behavior*, 48(4), 431-442. <https://doi.org/10.1002/ab.22029>
- Labella, M. H., y Masten, A. S. (2018). Family influences on the development of aggression and violence. *Current Opinion in Psychology*, 19, 11-16. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.028>
- Ladd, G. W., y Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70(4), 910-929. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00066>
- Lereya, S. T., Samara, M. y Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse y Neglect*, 37(12), 1091-1108. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001>
- Lovegrove, P. J., Henry, K. L., y Slater, M. D. (2012). Examination of the predictors of latent class typologies of bullying involvement among middle school students. *Journal of School Violence*, 11(1), 75-93. <http://dx.doi.org/10.1080/15388220.2011.631447>
- Machimbarrena, J. M., González-Cabrera, J., y Garaigordobil, M. (2019). Variables familiares relacionadas con el bullying y el cyberbullying: una revisión sistemática [Family variables related to bullying and cyberbullying: a systematic review.]. *Pensamiento Psicológico*, 17(2), 37-56. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI17-2.vfrb>
- Mankiw, S., y Strasser, J. (2013). Tender topics: Exploring sensitive issues with pre-K through first grade children through read-alouds. *YC Young Children*, 68(1), 84.
- Meimaris, M. (2017). Intergenerational Digital Storytelling: Research and Applications of Digital Storytelling in Greece. En G. Jamissen,

- P. Hardy, Y. Nordkvelle, y H. Pleasants (Eds.), *Digital Storytelling in Higher Education* (pp. 355-370). Palgrave Macmillan.
- Monks, C. P., y O'Toole, S. (2020). The vantage points of assistants and reinforcers. En L. H. Rosen, S. R. Scott, y S. Y. Kim (Eds.), *Bullies, victims, and bystanders, understanding child and adult participant vantage points* (pp. 45-77). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52939-0_3
- Monks, C. P., y O'Toole, S. (2021). Bullying in preschool and infant school. En P. K. Smith, y J. O. H. Norman (Eds.), *The Wiley Blackwell handbook of bullying: A comprehensive and international review of research and intervention* (pp. 3-19). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118482650.ch35>
- Monks, C. P., Palermiti, A., Ortega, R., y Costabile, A. (2011). A cross-national comparison of aggressors, victims and defenders in preschools in England, Spain and Italy. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(1), 133-144. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n1.11
- Monks, C. P., Smith, P. K., y Kucaba, K. (2021). Peer victimisation in early childhood; observations of participant roles and sex differences. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 415. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020415>
- Monks, C. P., Smith, P. K., y Swettenham, J. (2003). Aggressors, victims, and defenders in preschool: Peer, self-, and teacher reports. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(4), 453-469. <http://dx.doi.org/10.1353/mpq.2003.0024>
- Nocentini, A., Zambuto, V., y Menesini, E. (2015). Anti-bullying programs and Information and Communication Technologies (ICTs): A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 52-60. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.012>
- OECD (2018). *PF3.2: Enrolment in childcare and pre-school*. https://www.oecd.org/els/soc/PF3_2_Enrolment_childcare_preschool.pdf
- Ostrov, J., Perry, K. J., Eiden, R. D., Nickerson, A. B., Schuetze, P., Godleski, S. A., y Shisler, S. (2022). Development of bullying and victimization: An examination of risk and protective factors in a high-risk sample. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(9-10), 5958-5984. <https://doi.org/10.1177/08862605211067026>
- Perren, S., y Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims and bullies in kindergarten. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 47, 45-57. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01445.x>

- Perry, D. G., Hodges, E. V., y Egan, S. K. (2001). Determinants of chronic victimization by peers: A review and new model of family influence. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 73-104). The Guilford Press.
- Repo, L., y Sajaniemi, N. (2015). Prevention of bullying in early educational settings: pedagogical and organisational factors related to bullying. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), 461-475. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1087150>
- Richman, N., Stevenson, J., y Graham, P. J. (1982). Pre-school to school: a behavioural study. *Behavioural Development: A Series of Monographs*.
- Rigby, K., y Johnson, K. (2016). *The prevalence and effectiveness of anti-bullying strategies employed in Australian schools*. University of South Australia.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C., Voeten, M., y Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child y Adolescent Psychology*, 40(5), 668-676. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.597090>
- Sanoubari, E., Cardona, J. E. M., Houston, A., Young, J., y Dautenhahn, K. (2022). Designing an anti-bullying serious game: Insights from interviews with teachers. En H. Söbke, P. Spangenberg, P. Müller y S. Göbel (Eds.), *Serious Games: Joint International Conference*, (pp. 102-121). Springer International Publishing https://doi.org/10.1007/978-3-031-15325-9_9
- Schäfer, M., Korn, S., Brodbeck, F., Wolke, D., y Schulz, H. (2005). Bullying roles in changing contexts: the stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *International Journal of Behavioral Development*, 29(4), 1-15. <https://doi.org/10.1177/01650250544000107>
- Shetgiri, R., Lin, H., Avila, R. M., y Flores, G. (2012). Parental characteristics associated with bullying perpetration in us children aged 10 to 17 years. *American Journal of Public Health*, 102(12), 2280-2286. <http://dx.doi.org/10.2105/AJPH.2012.300725>
- Silverthorn, P., y Frick, P. J. (1999). Developmental pathways to antisocial behavior: The delayed-onset pathway in girls. *Development and psychopathology*, 11(1), 101-126. <https://doi.org/10.1017/s0954579499001972>
- Storey, K., y Slaby, R. (2013). Eyes on bullying in early childhood. Education Development Center. Toward a Social-Ecological Diathesis-Stress Model. *American Psychologist*, 70(4), 344-353.

- Tapper, K., y Boulton, M. J. (2005). Victim and peer group responses to different forms of aggression among primary school children. *Aggressive Behavior*, 31, 238-253. <https://doi.org/10.1002/ab.20080>
- Ttofi, M. M., y Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of experimental criminology*, 7, 27-56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- Tutty, L. M. (2008). Best practices in school-based bullying prevention programs: What works. En D. Pepler y W. Craig (Eds.), *Understanding and addressing bullying: An international perspective* (pp.144-163). Authorbooks.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., y Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental psychology*, 41(4), 672. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.4.672>
- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K., y Didaskalou, E. (2011). Bully/Victim Problems Among Preschool Children: a Review of Current Research Evidence. *Educational Psychology Review*, 23, 329-358. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9153-z>
- Von Rueden, U., Gosch, A., Rajmil, L., Bisegger, C., y Ravens-Sieberer, U. (2006). Socioeconomic determinants of health related quality of life in childhood and adolescence: results from a European study. *Journal of Epidemiology y Community Health*, 60(2), 130-135. <https://doi.org/10.1136/jech.2005.039792>
- Wee, S. J., y Lee, Y. (2020). Writing letters to characters in bullying-themed stories: An approach to educating about bullying in early childhood. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45(3), 266-279. <https://doi.org/10.1177/1836939120936002>
- Zych, I., Baldry, A. C., Farrington, D. P., y Llorent, V. J. (2019a). Are children involved in cyberbullying low on empathy? A systematic review and meta-analysis of research on empathy versus different cyberbullying roles. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 83-97. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.03.004>
- Zych, I., Farrington, D. P., y Ttofi, M. M. (2019b). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4-19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>

Hacia una Educación Física sin acoso. Orientaciones para una asignatura inclusiva con la diversidad afectivo-sexual y de género

ELENA LÓPEZ-CAÑADA¹ Y SOFÍA PEREIRA-GARCÍA²

¹Facultat de Magisteri. Universitat de València (España)

²Facultat de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport. Universitat de València (España)

1. Introducción

Los centros educativos en general, y la educación física (EF) en particular, son lugares donde se refuerza el sistema binario de género y se (re)produce la (cis)heteronormatividad. Este sistema, que privilegia a los hombres sobre otras identidades, obstaculiza y menosprecia la diversidad afectivo-sexual y de género en los centros educativos. En ellos, las personas lesbianas, gays, trans, bisexuales, intersexuales o con otras identidades de género o sexualidad no normativas (LGTBI+), así como chicos y chicas con una expresión de género no hegemónica, son socialmente identificadas como «raras» y viven situaciones de hostilidad, acoso y procesos de marginación en el ámbito educativo.

El acoso es una de las manifestaciones más graves de la (cis)heteronormatividad y, en concreto, el acoso LGTBI+fóbico es un tipo específico de violencia, común en el contexto escolar, que se dirige hacia personas por su orientación sexual o identidad de género, percibida o real. Según Platero y Gómez (2007), este acoso se manifiesta en «aquellos comportamientos violentos por los que un alumno o alumna se expone o queda expuesto repetidamente a la exclusión, aislamiento, amenaza, insultos y agresiones por parte de sus iguales, una o varias personas que están en su entor-

no más próximo, en una relación desigual de poder» (p. 14) y que toma como base la LGTBI+fobia, el sexismo y valores asociados al heterosexismo y la cisnormatividad.

Ante este panorama, y las graves consecuencias que puede tener el acoso escolar sobre la vida de las personas, se torna imprescindible transformar el clima (cis)heteronormativo de los centros educativos y de la asignatura de EF en particular. Esto requiere (re)conocer la existencia de esta problemática y cuestionar sus

Se torna imprescindible transformar el clima (cis)heteronormativo de los centros educativos y de la asignatura de EF en particular.

prácticas. Para ello, debe producirse un acercamiento diferente y de extrañeza a fenómenos que suceden en la asignatura. Solo de esta manera se puede desenmascarar la (cis)heteronormatividad presente en ella y pueden comprenderse los mecanismos a través de los cuales se (re)producen estas situaciones (Larsson, 2009). Asimismo, tanto el centro educativo como el profesorado de EF deben manejar un buen número de herramientas y buenas prácticas educativas para poder contrarrestar o mitigar los efectos perniciosos que tiene la (cis)heteronormatividad sobre el alumnado LGTBI+, creando así un contexto seguro e inclusivo para todo el alumnado. Por ende, el objetivo de este capítulo es doble, primero, mostrar la situación de acoso por razones de diversidad afectivo-sexual y de género para sensibilizar sobre la fuerte (cis) heteronormatividad que se produce en la asignatura de EF y, segundo, ofrecer algunas orientaciones y sugerencias que debe tener en cuenta el profesorado para prevenir el acoso por estas razones.

2. Acoso escolar por razones de diversidad sexual y de género

Algunas publicaciones señalan que los porcentajes de acoso experimentados por el alumnado LGTBI+ en el ámbito educativo superan al del alumnado heterosexual y cisgénero (Abreu, 2022; Day *et al.*, 2019) y que las personas LGTBI+ sufren mayores porcentajes de acoso en el ámbito educativo que en otros ámbitos (Devís-Devís *et al.*, 2017; Müller y Böhlke, 2023).

La Federación Estatal LGTB (FELGTB, 2019) también reconoce que, en todo el sistema educativo español, los niveles de acoso por homofobia y transfobia son muy elevados. En los países del entorno, el panorama no parece ser muy diferente, ya que el estudio realizado por la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea desvelaba una prevalencia del 51 % de acoso sufrido por alumnado LGTB en los colegios europeos (FRA, 2020), dato cercano al 49 % de acoso diario obtenido en colegios españoles (FELGTB, 2013) y al 45 % obtenido por Devís-Devís *et al.* (2022) también en el ámbito educativo español, incluido el ámbito universitario. En relación con el alumnado trans, las escasas investigaciones publicadas en la última década en España, Estados Unidos y Australia, apuntan que entre un 46,2 % y un 65 % de este alumnado sufrió acoso, especialmente de tipo verbal por parte de estudiantes, en los centros educativos (Devís-Devís *et al.*, 2017; Kosciw *et al.*, 2016). Un estudio reciente sobre la LGTBfobia en los centros educativos de la Comunidad de Madrid indica que el alumnado trans sigue siendo el colectivo más vulnerado, ya que un 17 % asegura haber recibido agresiones verbales en los centros escolares (COGAM, 2023).

Los porcentajes de acoso experimentados por el alumnado LGTB en el ámbito educativo superan al del alumnado heterosexual y cisgénero.

Además de sufrir acoso por razón de su orientación sexual o identidad de género, el alumnado LGTB+ que ostenta otras identidades o rasgos no normativos puede sufrir múltiples discriminaciones. Así, tener discapacidad, pertenecer a un grupo religioso o étnico minoritario, entre otros, puede ser motivo adicional de acoso, al igual que el alumnado LGTB+ más tímido o menos habilidoso puede ser más sancionado por ello en la asignatura de EF (Berg y Kokkonen, 2022). Por consiguiente, es un error homogeneizar las experiencias de los miembros de este colectivo.

Aunque todas las diversidades afectivo-sexuales y de género que recogen las siglas LGTB+ son minorías, lo cierto es que algunas identidades y personas son más castigadas que otras en la tradicional clase (cis)heteronormativa de EF. La revisión sistemática realizada por Müller y Böhlke (2023) apunta que el alumnado trans e intersexual puede encontrar especialmente problemática

esta asignatura y que el alumnado trans y gay está especialmente expuesto a situaciones de acoso verbal y físico en estas clases. Otra revisión sistemática realizada por Sáenz-Macana *et al.* (2024) exclusivamente con el colectivo trans, revela también que, si bien este grupo es uno de los más excluidos, más aún lo son

El alumnado trans e intersexual puede encontrar especialmente problemática a la EF y más aún a las personas no binarias.

las personas trans no binarias* en comparación con las personas trans binarias. Según el informe COGAM (2023), la hostilidad en este entorno hace que solo el 23 % del alumnado LGB haya salido del armario y que un 21 % afirme que no saldría por miedo a las posibles consecuencias negativas, por lo que el contexto educativo se convierte en un ambiente poco seguro para este colectivo.

Las situaciones de acoso escolar por razón de LGTBI+fobia tienen graves repercusiones en la salud mental del alumnado. Soledad, aislamiento, dificultades para establecer amistades, miedo a ser juzgado o acosado son algunas de ellas (Devís-Devís *et al.*, 2018; McGowan *et al.*, 2022). También ansiedad, depresión y, en el peor de los casos, situaciones que conducen a su suicidio. Además del claro impacto en la salud mental de estas personas, estas experiencias pueden afectar negativamente a su desarrollo como personas adultas, ya sea a través del abandono de los estudios u optando por no continuar estudiando en un futuro.

2.1. La (cis)heteronormatividad en Educación Física

La asignatura de EF, en comparación con otras, presenta unas características particulares que contribuyen a crear un entorno excluyente y potencialmente violento para las personas LGTBI+. Por un lado, es en esta asignatura donde el binarismo de género está más presente en espacios y actividades. La segregación sexual de vestuarios, asumida como natural, se basa en la idea de que el sexo humano es binario y los seres humanos son presuntamente

* Las personas trans no binarias son aquellas que no se identifican ni con el género masculino ni con el femenino, pudiendo definirse de múltiples formas dentro de este espectro (por ejemplo, como persona queer, género fluido, bigénero, pangénero...).

heterosexuales (Cavanagh, 2010; Herrick y Duncan, 2020). Esto causa la exclusión de personas no binarias y la desconfianza hacia quienes ostentan o parecen ostentar orientaciones sexuales e identidades de género no normativas. La ocupación de estos espacios por parte del colectivo LGTBI+ puede producir incomodidad en aquellas personas cisgénero heterosexuales más normativas, quienes incluso pueden reaccionar con mayor o menor violencia en su presencia para preservar la naturaleza de estos espacios (ver Mathers, 2017).

Por otro lado, el currículum escolar de la asignatura de EF presenta una mayor carga cultural de género (Monforte y Úbeda-Colomer, 2019) en los contenidos, a través de un predominio de deportes colectivos, en la formación de grupos, en la evaluación, o en algunos espacios como los vestuarios. La eliminación de la educación segregada a través de la Ley General de Educación de 1970 desencadenó la creación de una EF común para chicas y chicos que, lejos de ser variada, reproducía un currículum hegemónico masculino basado en los deportes colectivos. Esta EF, todavía muy presente en los centros educativos españoles, refuerza cualidades socialmente consideradas como masculinas, tales como la agresividad, la fuerza o la velocidad (ver Devís-Devís *et al.*, 2018), excluyendo a quienes no cumplen con los cánones establecidos socialmente (Serra *et al.*, 2020). En este sentido, la EF se convierte en la asignatura potencialmente más discriminadora para las chicas y los chicos cisgénero** con expresiones de género no hegemónicas, y para las personas con diversidad afectivo-sexual y de género, cuyas experiencias son recordadas de forma negativa (Sykes, 2011).

No es de extrañar, por lo tanto, que, de acuerdo con diversos estudios, los intereses y motivaciones de las chicas no se tengan en cuenta, sean menos reforzadas que sus compañeros y sufran prejuicios y estereotipos en clase (Arenas *et al.*, 2022). Por su parte, el alumnado LGTBI+ suele tener experiencias negativas en estos espacios y las personas trans son con frecuencia objeto de abuso, intimidación, acoso, discriminación y violencia, lo que les causa un sufrimiento personal significativo y consecuencias negativas

** Las personas cisgénero son aquellas cuya identidad de género coincide con la asignada al nacer.

en su salud y bienestar social y psicológico (López-Cañada *et al.*, 2021; Müller y Bölkhe, 2023).

La formación de grupos también es problemática cuando se realiza de manera automática e irreflexiva a través de la elección de capitanes. Ser elegida en último lugar produce emociones y sentimientos negativos que afectan especialmente a las chicas cis y trans menos habilidosas. Cuando, además, la actividad realizada es fútbol u otra más masculinizada, su exclusión se hace aún más evidente (Devís-Devís *et al.*, 2018; ver Martos-García *et al.*, 2023).

En las clases, la segregación de las actividades por género, así como la evaluación del alumnado utilizando este criterio, también es conflictivo. Esta segregación se ha justificado basándose en las diferentes habilidades e intereses que tienen chicos y chicas, así como en la mayor seguridad que pueden tener las chicas cuando existe esa división de grupos. En estas situaciones, las personas trans y no binarias pueden sentirse inseguras sobre qué grupo escoger, si el de chicos o chicas, especialmente antes de hacer públicas sus identidades de género (Berg y Kokkonen, 2022; ver Sáenz-Macana *et al.*, 2024). Este alumnado, además, puede sentir una mayor disforia de género o incomodidad con sus cuerpos en EF que en otras asignaturas, especialmente cuando se practica natación, baile, deportes de contacto o cualquier otra actividad donde los cuerpos sean más visibles (Berg y Kokkonen, 2022).

Además, la EF es una asignatura donde el contacto físico está mucho más presente y donde el menor control y vigilancia del profesorado sobre el alumnado facilita que se produzcan situaciones de acoso. Así lo relatan Gloria y Carlos, estudiantes trans, sobre sus experiencias en el instituto (Devís-Devís *et al.*, 2018). Otros estudios también apuntan a que el alumnado LGTBI+ es acosado por sus compañeras/os de clase especialmente en espacios no monitorizados por el profesorado, como en los recreos o pasillos (Human Rights Wath, 2016; Kosciw *et al.*, 2020).

Ante un potencial clima hostil, las personas LGTBI+ utilizan diversas estrategias para sobrevivir en la asignatura, tales como evitar determinadas situaciones en los vestuarios o no hacer pública su orientación sexual o identidad de género en los centros educativos en los que estudian (Hillier *et al.*, 2020). Si

bien estas estrategias pueden ser efectivas para eludir situaciones conflictivas, lo cierto es que no debe recaer en el alumnado la responsabilidad de evitar tales situaciones. Deben ser los centros educativos y el profesorado quienes desplieguen el conjunto de estrategias necesarias para la construcción de una EF justa para todo el alumnado, de modo que todas las personas puedan disfrutar y beneficiarse de la asignatura.

La reciente movilización social y la preocupación de las administraciones públicas por evitar situaciones de acoso LGTBI+fóbico en los centros educativos, han impulsado que tanto la administración central como las autonómicas aprueben regulaciones en esta materia. A nivel estatal, la *Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI*, en su sección 5ª de medidas en el ámbito de la educación, destaca la importancia de la formación docente y su capacitación en materia de diversidad, sexual, de género y familiar de las personas LGTBI para «el conocimiento de las especiales circunstancias del acoso y la violencia escolar» así como «sus consecuencias, prevención, detección y formas de actuación, con especial atención al ciberracoso» (Art.22c).

Actualmente, en muchas comunidades autónomas españolas existen también protocolos, guías o planes integrales para atender la diversidad afectivo-sexual y de género. Estos documentos contemplan recomendaciones relevantes para la asignatura de EF tales como el respeto a la identidad de género, garantizar el uso de vestimenta, baños y vestuarios de acuerdo con dicha identidad autodefinida y la evitación de la segregación sexual de actividades. Si bien estas recomendaciones son relevantes para evitar algunas agresiones o discriminaciones contra el colectivo, sin embargo, no son tan adecuadas para evitar agresiones sutiles o climas hostiles hacia este alumnado (ver Pereira-García *et al.*, 2023).

Por ello, a pesar de la aprobación de estas legislaciones, todavía quedan retos pendientes a los que debe enfrentarse el profesorado de la asignatura y los centros educativos en general. Estos son algunos de ellos, explicados y con ejemplos de conductas asociadas a cada reto:

Figura 1. Ejemplos sobre consideraciones y conductas que debe tener en cuenta el profesorado.

<p>Lenguaje homofóbico y heterosexualista</p>	<p>El lenguaje es precisamente uno de los principales conductores de la discriminación (Müller y Böhlke, 2023).</p>	<p>El uso de insultos homofóbicos para referirse al colectivo ("maricón", "vaya pluma...", "marimacho...") hace evidente el heterosexismo y la homofobia en las clases.</p>
<p>Actitudes homofóbicas y heterosexistas</p>	<p>En las clases se dan situaciones de injusticia contra las personas LGTBI que moldean negativamente la asignatura para este alumnado (Berg y Kokkonen, 2022).</p>	<p>Algunos ejemplos son cuando compañeras/os rechazan bailar en parejas con ellas, son escogidas las últimas en la formación de equipos, se ríen o las excluyen en actividades.</p>
<p>Estereotipos sobre intereses y destrezas del alumnado</p>	<p>La creencia que los hombres son más habilidosos y que destacan en ciertas actividades físico-deportivas está ampliamente extendida (Sáenz-Macana et al., 2024).</p>	<p>Mientras los chicos masculinos son altamente valorados, las chicas y el alumnado no normativo son relegados a un segundo lugar en las clases de Educación Física.</p>
<p>Mitos sobre la orientación sexual del alumnado</p>	<p>La creencia que el deporte es masculino asume que las mujeres que lo practican son lesbianas. Del mismo modo, cuanto menos afin es el alumnado varón hacia estos deportes, mayor feminizado está.</p>	<p>La orientación sexual depende de la carga de género que tenga cada deporte. "Si juegas a rugby femenino eres lesbiana", "si eres chico y practicas natación sincronizada eres mariquita"</p>
<p>Mitos cisonormativos</p>	<p>En los centros se presume erróneamente que todas las personas son cisgénero, lo que hace que se adopten decisiones excluyentes y discriminatorias hacia el alumnado trans y no binario.</p>	<p>Se utiliza un lenguaje binario en las clases ("chicos", "chicas") o no se informa sobre la posibilidad de utilizar bañadores u otra vestimenta neutra (dando por supuesto dicho binarismo).</p>

3. Orientaciones para prevenir el acoso LGTBI+fóbico

Como señalaba Block ya en el año 2014, el profesorado de EF puede encontrarse en la mejor posición para desafiar este sistema opresivo, pues puede reestructurar el marco (cis)heteronormativo que envuelve la asignatura y proporcionar con ello una línea de vida para el alumnado LGTBI+ (Williamson y Sandford, 2018). Sin embargo, una mayoría del profesorado de EF ostenta identidades normativas y goza de los privilegios que estas ofrecen. Contrarrestar la (cis)heteronormatividad y, por tanto, el acoso LGTBI+fóbico tanto en el centro educativo como en las clases, requiere de una

actitud de apertura por parte del profesorado, reflexionando sobre los 'privilegios' (cis)heteronormativos presentes durante las clases y sobre su propia contribución en su (re)producción.

Aún hoy existe una escasa formación y sensibilización del profesorado sobre diversidad sexual y de género y (cis)heteronormatividad. De hecho, muchos estudios apuntan a la pasividad o ignorancia del profesorado frente a las situaciones de acoso vividas por el alumnado LGTBI+ (Devís-Devís *et al.*, 2018; Kosciw *et al.*, 2020; Sáenz-Macana *et al.*, 2024), mientras que otros enfatizan la falta de formación para intervenir ante este tipo de situaciones (Aguirre *et al.*, 2020).

Para conseguir una educación inclusiva y libre de discriminación y acoso, es necesario abordar la diversidad afectivo-sexual y de género en la cotidianeidad del aula y a lo largo de todo el curso escolar, no únicamente de forma puntual. Se debe incluir el respeto a la diversidad en los proyectos de centro, en las programaciones de aula, así como en el discurso impartido por el profesorado. A continuación, ofrecemos algunas orientaciones y sugerencias, no solo para el profesorado de EF sino también para todo el personal del centro educativo, que ayuden a tomar conciencia en torno a la diversidad afectivo-sexual y de género, propiciando un entorno seguro para todo el alumnado y previniendo el acoso LGTBI+fóbico en las aulas.

3.1. Orientaciones y sugerencias generales

- ▶ **Promover un lenguaje inclusivo.** Esto implica dirigirse a las personas utilizando un nombre y pronombre respetuoso adecuados a la identidad de género del alumnado, pero también eliminar el uso de motes o referencias al colectivo LGTBI+ con connotaciones negativas. Igualmente relevante es evitar un lenguaje binario, por ejemplo, no haciendo referencia a «chicos» y «chicas» en las clases (Berg y Kokkonen, 2022).
- ▶ **Evitar la presunción de heterosexualidad.** Hay que eliminar la idea de que todas las personas son heterosexuales y evitar en las aulas preguntas al alumnado asumiendo dicha condición (Cazorla *et al.*, 2019). En muchas ocasiones el personal docente pregunta por alguna experiencia utilizando términos como novio/novia, chico/chica o marido/ mujer, asumiendo el género de la pareja del alumnado.

- ▶ **No minimizar el problema o invisibilizarlo.** Argumentos como «no hay mala intención», «ocurre en todas partes», «son cosas normales a esa edad», «no es para tanto» o «es solo una broma» no solo contribuyen a perpetuar este tipo de conductas, sino que vulneran los derechos del alumnado. También hay que eliminar la idea de que no hay víctimas o agresores entre nuestro alumnado.
- ▶ **Crear protocolos de actuación** que permitan al personal docente y no docente de la administración educativa atender las necesidades de menores y jóvenes LGTBI+, prevenir y actuar ante situaciones de acoso LGTBI+fóbico (Cáceres *et al.*, 2020). Estos protocolos garantizarán intervenciones rápidas si se detectan situaciones conflictivas, así como actuar en coordinación al profesorado, departamento de orientación, familias y, en su caso, servicios sociales.
- ▶ **Proteger al alumnado.** Como profesionales de la educación, tenemos la obligación de garantizar una protección adecuada al alumnado contra todas las formas de exclusión social y violencia por motivos de identidad de género dentro del ámbito escolar. No hacerlo supondría incurrir en la omisión del deber del cuidado y vigilancia de quienes tenemos a cargo. Para lograr este propósito, es fundamental involucrar a toda la comunidad educativa.
- ▶ **Visibilizar la diversidad afectivo-sexual y de género.** Desde el centro educativo se pueden organizar acciones formativas y de comunicación enfocadas a visibilizar a la mujer y al colectivo LGTBI+, introducir la perspectiva de género en las materias educativas y luchar por la erradicación de violencias machistas y la discriminación por razones de diversidad afectivo-sexual y de género. Se puede invitar a diferentes personalidades, incluyendo «influencers» y activistas que, con sus experiencias personales, informen y conciencien sobre la temática.
- ▶ **Formación del profesorado.** El personal docente es un agente de socialización fundamental para menores y jóvenes. Por ello, es primordial que disponga de conocimientos y estrategias para sensibilizar en el respeto hacia la diversidad. Además, la formación y actualización son un instrumento enormemente válido y efectivo para prevenir situaciones de LGTBI+fobia, detectarlas e intervenir cuando estas se dan en el entorno educativo (Cáceres *et al.*, 2020).

- ▶ **Reconocer la existencia de personas no binarias y trans.** Más allá de si han hecho públicas o no sus identidades de género en el aula, este alumnado existe en los centros educativos y, por ello, todas las decisiones educativas que se adopten deben contemplar esta posibilidad para ser inclusivas. Esto afecta al lenguaje utilizado en la institución, el cual deberá ser neutro, así como a la normativa, espacios y actividades propuestas (Sáenz-Macana *et al.*, 2024).

3.2. Orientaciones y sugerencias en Educación Física

- ▶ **Ruptura de estereotipos.** Se debe optar por metodologías que impliquen interacciones no sexistas, establecer roles equitativos e implementar actividades que no refuercen los estereotipos de masculinidad y feminidad durante las clases. En muchas ocasiones se refuerza a los chicos por cuestiones vinculadas al rendimiento y a las chicas por aspectos más estéticos, por lo que el lenguaje utilizado en el discurso del profesorado será vital para romper con estos estereotipos.
- ▶ **Formación de equipos.** Las agrupaciones tienen que ser consideradas como una estrategia para generar nuevos vínculos y promover una participación equitativa, evitando formaciones de grupos que pueden reforzar desigualdades (Martos-García *et al.*, 2023). Además, será positivo variar los roles de liderazgo entre el alumnado para ayudar a superar estereotipos y promover una mayor equidad, eliminando así que muchas alumnas y algún alumno sean humilladas y menospreciadas en la elección de equipos.
- ▶ **Diversidad de actividades físico-deportivas.** Una EF menos masculinizada y centrada en el rendimiento, y más diversa en cuanto a contenidos, puede facilitar que diferentes destrezas y habilidades sean valoradas y que un mayor número de estudiantes disfrute con la asignatura (Devís-Devís *et al.*, 2018).
- ▶ **Configuración de los espacios.** Los baños y vestuarios son espacios que generalmente están segregados entre hombres y mujeres. Considerando que hay personas que no hacen pública su identidad de género y que en los vestuarios el cuerpo se hace visible, es recomendable tener espacios privados. Sería oportuno que existieran baños y vestuarios no binarios, que incluyan habitáculos individuales (Pereira-García *et al.*, 2022).

- ▶ **Presentar referentes positivos** en la actividad física y el deporte, mencionando su género, orientación sexual e identidad de género. La población LGTBI+ menor de edad requiere referentes que sirvan de modelo para establecer relaciones sociales y afectivas sanas, basadas en el fomento de la autoestima (COGAM, 2023). Este alumnado se sentirá tan integrado como el alumnado cisheterosexual si se visibilizan deportistas LGTBI+ junto a sus logros y trayectorias.
- ▶ **Trabajar por la inclusión del alumnado LGTBI+**. La presencia de este alumnado en las clases de EF aporta diversidad y la oportunidad de transformar las actividades y prácticas (cis)heteronormativas diarias. Lejos de ser un inconveniente, las diferencias entre el alumnado deben abordarse como posibilidades de enriquecimiento y aprendizaje de valores esenciales.
- ▶ **Despertar la conciencia crítica del alumnado**. Tanto el profesorado como el alumnado deben preguntarse el porqué de las cosas. Concienciar a través de preguntas y situaciones provocadoras de reflexión sobre contenidos relacionados con la actividad física y deportiva, permitirá formar a personas comprometidas con la justicia social.
- ▶ **Queerizar la EF**. La EF debe ser un lugar donde el alumnado no normativo pueda disfrutar y tener éxito (Landi, 2018). Para ello, es importante que la EF sea un espacio seguro donde todo el alumnado pueda expresarse y experimentar diferentes expresiones corporales (Pereira-García *et al.*, 2021).

Figura 2



4. Conclusiones

Este capítulo expone la preocupante situación del colectivo LGTBI+ en las clases de EF, en las cuales predomina generalmente la (cis)heteronormatividad. Describe también las características más importantes que presentan este tipo de clases, los principales retos a los que los centros educativos y el profesorado deben enfrentarse y algunas sugerencias y orientaciones para superarlos.

La (cis)heteronormatividad produce violencia y discriminación hacia quienes no se identifican con los mandatos hegemónicos de género y orientación sexual. El alumnado LGTBI+ existe, así como el alumnado cisgénero heterosexual, y es deber de los centros educativos y del profesorado atender y prevenir estas situaciones de acoso. Negar la diversidad afectivo-sexual y de género en el aula es tener una fina venda ante la realidad del contexto educativo. La comunidad educativa debe comprometerse a construir comunidades y relaciones basadas en el reconocimiento de la diversidad. Generar emociones, fomentar la sensibilidad y establecer vínculos de confianza entre el alumnado, favorecerá un clima positivo y ayudará a prevenir el acoso en las aulas.

Esperamos que estas orientaciones y sugerencias resulten de utilidad para el profesorado, en especial para el de EF, promoviendo así que todas las infancias y juventudes, independientemente de su orientación sexual, expresión o identidad de género, vean respetado su derecho a una educación de calidad y libre de violencia.

Referencias bibliográficas

- Abreu, R. L., Audette, L., Mitchell, Y., Simpson, I., Ward, J., Ackerman, L., González, K. A., y Washington, K. (2022). LGBTQ student experiences in schools from 2009-2019: A systematic review of study characteristics and recommendations for prevention and intervention in school psychology journals. *Psychology in the Schools*, 59(1), 115-151. <https://doi.org/10.1002/pits.22508>
- Aguirre, A., Moliner, L., y Francisco, A. (2020). «Can Anybody Help Me?» High School Teachers' Experiences on LGBTphobia Perception, Teaching Intervention and Training on Affective and Sexual Diversity. *Journal of Homosexuality*, 68(14), 2430-2450. <https://doi.org/10.1080/00918369.2020.1804265>

- Arenas, D., Vidal-Conti, J., y Muntaner-Mas, A. (2022). Estereotipos de género y tratamiento diferenciado entre chicos y chicas en la asignatura de educación física: una revisión narrativa. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 43, 342-351. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88685>
- Berg, P., y Kokkonen, M. (2022). Heteronormativity meets queering in physical education: the views of PE teachers and LGBTIQ+ students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(4), 368-381. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1891213>
- Cáceres, A., Ojea, A., Molina, A., Carrasco, A., Salguero, C., Calzado, D., Benítez, E., Abril, E., Fuentes, M., Vela, J. A. M., Pichardo, J. I., Pallàs, K., Yécora, K., Fumero, K., Vicente, L., Cancio, L., García, L., Puche, L., Guedes, M.J., y Herranz, Y. (2020). *Somos diversidad*. Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 y Ministerio de Igualdad. Disponible en: https://www.infocoponline.es/pdf/Guia_Somos_Diversidad.pdf
- Cavanagh, S.L. (2010). *Queering bathrooms. Gender, sexuality and the hygienic imagination*. University of Toronto Press.
- Cazorla, R., Saiz, S., y Jiménez, M. (2019). *Dossier de Prevención del Acoso Escolar o Bullying por LGTBfobia. Educar en el respeto a la diversidad sexual. Liga Española de la Educación*. Disponible en: https://ligaeducacion.org/wp-content/uploads/2019/04/15-abril_Dossier-de-Prevenci%C3%B3n-del-Acoso-Escolar_web.pdf
- COGAM (2023). *LGTBFobia en las aulas 2021/2022*. COGAM.
- Day, J. K., Ioverno, S., y Russell, S. T. (2019). Safe and supportive schools for LGBT youth: addressing educational inequities through inclusive policies and practices. *Journal of School psychology*, 74, 29-43. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.05.007>
- Devís-Devís, J., Pereira-García, S., López-Cañada, E., Pérez-Samaniego, V., y Fuentes-Miguel, J. (2018). Looking back into trans persons' experiences in heteronormative secondary physical education contexts. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 103-116. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1341477>
- Devís-Devís, J., Pereira-García, S., Valencia-Peris, A., Fuentes-Miguel, J., López-Cañada, E., y Pérez-Samaniego, V. (2017). Harassment patterns and risk profile in Spanish trans persons. *Journal of homosexuality*, 64(2), 239-255. <https://doi.org/10.1080/00918369.2016.1179027>
- Devís-Devís, J., Pereira-García, S., Valencia-Peris, A., Vilanova, A., y Gil-Quintana, J. (2022). Harassment disparities and risk profile within lesbian, gay, bisexual and transgender Spanish adult population: Comparisons by age, gender identity, sexual orientation, and perpe-

- tration context. *Frontiers in Public Health*, 10, 1045714. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.1045714>
- FELGTB. (2013). *Acoso Escolar (y riesgo de suicidio) por Orientación Sexual e Identidad de Género: Fracaso del Sistema Educativo*. FELGTB.
- FELGTB (2019). *Jóvenes trans en el sistema educativo*. Disponible online en: https://felgtbi.org/wp-content/uploads/2020/09/Informe-menores-trans_FELGTB_2019.pdf
- FRA (Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea). (2020). *A Long Way to Go for LGBTI Equality*. Available online at: https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2020-lgbti-equality-technical-report_en.pdf
- Herrick, S. S. C., y Duncan, R. (2020). Locker-Room Experiences Among LGBTQ+ Adults. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 42, 227-239. <https://doi.org/10.1123/jsep.2019-0133>
- Hillier, A., Kroehle, K., Edwards, H., y Graves, G. (2020). Risk, resilience, resistance and situated agency of trans high school students. *Journal of LGBT Youth*, 17(4), 384-407. <https://doi.org/10.1080/19361653.2019.1668326>
- Human Rights Watch. (2016). «Like Walking Through a Hailstorm» *Discrimination against LGBT Youth in US Schools*. Available online at: <https://www.hrw.org/report/2016/12/08/walking-through-hailstorm/discrimination-against-lgbt-youth-us-schools>.
- Kosciw, J. G., Clark, C. M., Truong, N. L., y Zongrone, A. D. (2020). *The 2019 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth in Our Nation's Schools*. GLSEN.
- Landi, D. (2019). Queer men, affect, and physical education. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(2), 168-187. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2018.1504230>
- Larsson, H., Fagrell, B., y Redelius, K. (2009). Queering Physical Education. Between Benevolence Towards Girls and a Tribute to Masculinity. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/17408980701345832>
- López-Cañada, E., Devís-Devís, J., Pereira-García, S., y Pérez-Samaniego, V. (2021). Socio-ecological analysis of trans people's participation in physical activity and sport. *International Review for the Sociology of Sport*, 56(1), 62-80. <https://doi.org/10.1177/1012690219887174>
- Martos-García, D., Sánchez-Hernández, N., Soler-Prat, S., y Martínez-Merino, N. (2023). La formación de grupos en Educación Física. Una revisión de la literatura. *Sportis Scientific Journal*, 9(1), 166-186 <https://doi.org/10.17979/sportis.2023.9.1.9090>

- Mathers, L. (2017). Bathrooms, Boundaries, and Emotional Burdens: Cisgendering Interactions Through the Interpretation of Transgender Experience. *Symbolic Interaction*, 40(3), 295-316. <https://doi.org/10.1002/symb.295>
- McGowan, A., Wright, S., y Sargeant, C. (2022). Living your truth: Views and experiences of transgender young people in secondary education. *Educational and Child Psychology*, 39(1), 27-43. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2022.39.1.27>
- Monforte, J., y Úbeda-Colomer, J. (2019). 'Como una chica': un estudio provocativo sobre estereotipos de género en educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 36, 74-79. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68598>
- Müller, J., y Böhlke, N. (2023). Physical education from LGBTQ+ students' perspective. A systematic review of qualitative studies. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 28(6), 601-616. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.2014434>
- Pereira-García, S., López-Cañada, E., y Fuentes-Miguel, J. (2021). Dos acciones pedagógicas queer: identidad y performance en Educación Física. En Soca-rel (ed.), *Educación física como herramienta de transformación social. Pretextos críticos* (pp.153-171). Editorial INDE.
- Pereira-García, S., Devís-Devís, J., y Pérez-Samaniego, V. (2022). Experiencias de las personas trans en los vestuarios deportivos. Un espacio de intervención desde el trabajo social. *Arxius de Ciències Socials*, 46, 77-89.
- Pereira-García, S., Devís-Devís, J., Villescás Vivancos, F., y Taylor, Y. (2023). «It's Your Word Against Mine»: A Case Study of Gender Negotiation in a Spanish School. *Child and Adolescent Social Work Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10560-023-00954-9>
- Platero, L., y Gómez, E. (2007). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*. Editorial Talasa.
- Sáenz-Macana, A. M., Pereira-García, S., Gil-Quintana, J., y Devís-Devís, J. (2024). Binary and non-binary trans students' experiences in physical education: A systematic review. *European Physical Education Review*, 30(2), 159-176. <https://doi.org/10.1177/1356336X231190273>
- Serra, P., Cantallops, J., Palou, P., y Soler, S. (2020). ¿Siguen existiendo los estereotipos de género en la Educación Física? La visión de las adolescentes. *Journal of Sport and Health Research*, 12(2), 179-192. <https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/164646/559018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sykes, H. (2011). *Queer bodies: sexualities, genders and fatness in physical education*. Peter Lang.

Williamson, R., y Sandford, R. (2018). «School is already difficult enough...»: Examining transgender issues in physical education. *Physical Education Matters*, 13(3), 57-6. <https://hdl.handle.net/2134/35926>

Sobre los editores

Carlos Evangelio Caballero. Maestro en Educación Primaria y Educación Física, y Doctor en Educación, con especialización en la aplicación de modelos pedagógicos en Educación Física y la aplicación de intervenciones relacionadas con la salud en el contexto educativo. Actualmente, es Profesor Sustituto en la Facultad de Educación de Cuenca.

Pablo Saiz-González. Docente/Investigador predoctoral FPU en Educación y Psicología (área de Educación Física). Facultad de Formación del Profesorado y Educación.

Javier Fernández-Río. Doctor en Pedagogía. Catedrático de Universidad. Director de área de Deportes del Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo.

Sixto González-Víllora. Catedrático de Universidad en el área de Didáctica de la Educación en la Facultad de Educación de Albacete de la Universidad de Castilla-La Mancha. Ha sido investigador principal en proyectos científicos financiados a nivel regional y nacional, publicando numerosos artículos y libros sobre modelos pedagógicos en educación física, toma de decisión y táctica en los deportes. Ha realizado estancias en el extranjero, siendo conferenciante en congresos internacionales.

Índice

Presentación	11
Prólogo	15
Referencias bibliográficas	20
Introducción y conceptualización	
Capítulo 1. Acoso y ciberacoso: un marco teórico para una reflexión sobre un luctuoso fenómeno	
1. Definición, roles y prevalencia	25
2. Factores de vulnerabilidad, consecuencias y mitos	28
3. Estrategias para identificar a víctimas y agresores	30
3.1. La observación de la conducta	31
3.2. La información de los iguales	33
3.3. Los autoinformes	33
4. Estrategias de prevención e intervención en contextos educativos	35
4.1. Programas para fomentar el desarrollo socioemocional	36
4.2. Programas de prevención del acoso/ciberacoso y de otros ciberfenómenos	38
4.3. El protocolo <i>antibullying</i>	39
5. Pautas de conducta de los adultos con las víctimas, agresores y observadores	41
Referencias bibliográficas	44
Capítulo 2. ¿Cómo puede influir la Educación Física en situaciones de acoso y ciberacoso?	
1. Percepciones de la Educación Física	49
2. Acoso y ciberacoso en Educación Física	51
3. Educación Física con Significado	54
4. Conclusiones	58
Referencias bibliográficas	58

Intervenciones educativas para la prevención del acoso escolar desde Educación Física

Capítulo 3. Taller de prevención e intervención de acoso escolar y ciberacoso en alumnado de Educación Primaria y Secundaria (CYBUPRE)	63
1. Introducción y justificación del taller.	63
2. Contextualización.	67
3. Características del taller	67
4. Evaluación del programa	75
5. Fortalezas y limitaciones del taller didáctico	76
6. Ideas clave para docentes	77
Referencias bibliográficas	77
Capítulo 4. Proyecto ARES. Promoción de hábitos saludables y de la inclusión social desde el área de Educación Física en enseñanza secundaria	81
1. Introducción y justificación teórica del programa de intervención.	81
1.1. Marco teórico de la intervención	82
1.1.1. La teoría de la autodeterminación	82
1.1.2. Los discursos del rendimiento, el salutismo y la masculinidad hegemónica. Efectos negativos no pretendidos de la Educación Física y las intervenciones escolares para la promoción de la actividad física	83
2. Contextualización y descripción del programa de intervención.	87
3. Evaluación de la intervención.	87
4. Limitaciones y fortalezas de la intervención	90
4.1. Puntos débiles de la intervención y posible explicación de los resultados de la evaluación.	90
4.1.1. El planteamiento de una intervención que exigía demasiada implicación por parte del profesorado de EF	90
4.1.2. La falta de continuidad de algunas actividades de intervención	91
4.1.3. El carácter opcional de algunas actividades de intervención	92

4.1.4. Otros aspectos relacionados con las variables y los momentos de medición.	92
4.2. Puntos fuertes y logros de la intervención.	93
5. Recomendaciones para la aplicación de futuras intervenciones	94
6. Ideas clave para docentes	98
Referencias bibliográficas.	99

Capítulo 5. PrebullPE: programa de prevención de ciberacoso en primaria y secundaria 103

1. Introducción y justificación teórica del programa de intervención.	103
1.1. Educación física: ¿una asignatura para combatir el acoso?	103
1.2. Constructos psicológicos esenciales para intervenciones anti-bullying en Educación Física	105
2. Contextualización y características del programa de intervención.	107
2.1. El programa prebullPE: de la teoría a la práctica	107
3. Evaluación de la intervención.	115
4. Fortalezas y limitaciones del programa	116
5. Recomendaciones para la aplicación del programa de intervención.	117
6. Ideas claves para docentes.	118
6.1. Líneas futuras de investigación.	118
Referencias bibliográficas.	119

Capítulo 6. La expresión corporal como herramienta para educar las competencias socioemocionales y prevenir el bullying en Educación Primaria 123

1. Introducción y justificación teórica del programa de intervención.	123
1.1. Convivencia escolar	123
1.2. Problemas de convivencia y violencia escolar	124
1.3. Competencias sociales y emocionales claves para la gestión positiva de las relaciones interpersonales	125
1.4. La educación física como escenario para la convivencia	126
1.4.1. El papel de la expresión corporal en la mejora las competencias emocionales y sociales y la prevención del bullying	126

1.4.2. Cómo abordar la prevención del acoso escolar desde la expresión corporal	127
2. Contextualización, objetivos y características del programa de intervención	130
3. Evaluación de la intervención y su influencia en la prevención del acoso escolar	137
4. Fortalezas y limitaciones del programa	138
5. Recomendaciones para la aplicación del programa de intervención	139
6. Ideas clave para docentes	139
Referencias bibliográficas	140

Capítulo 7. El uso del aprendizaje cooperativo para desarrollar conductas prosociales mediante un contenido artístico-expresivo en Educación Física	145
1. Introducción y justificación del programa	145
2. Contextualización y características del programa	147
2.1. Características de las sesiones	151
2.2. Espacios y recursos	154
2.3. Evaluación	154
3. Evaluación de la intervención y resultados principales	156
4. Fortalezas y limitaciones del programa	158
5. Recomendaciones para la aplicación del programa de intervención	159
6. Ideas clave para docentes	160
Referencias bibliográficas	161

Recursos pedagógicos para la prevención del acoso escolar

Capítulo 8. Los modelos pedagógicos como herramienta en la prevención del acoso escolar	165
1. Una breve introducción a los modelos pedagógicos	165
2. Los modelos pedagógicos ante la prevención del acoso escolar	166
2.1. El modelo de Educación Deportiva	167
2.2. El modelo de Responsabilidad Personal y Social	170
2.3. El modelo de Educación Física relacionada con la salud	174
3. Conclusión	177
Referencias bibliográficas	178

Capítulo 9. Juegos cooperativos psicomotores: una propuesta de intervención para educación infantil y primaria	183
1. Introducción: justificación y antecedentes de los «Programas Juego»	183
1.1. Juegos cooperativos y desarrollo infantil	184
1.2. Contribuciones del juego al desarrollo psicomotor	187
2. La propuesta de intervención: objetivos, características y metodología de aplicación de los programas juego	189
2.1. Objetivos de los programas de juego cooperativo	189
2.2. Características y configuración de los programas de juego cooperativo	191
2.3. Metodología: procedimiento de aplicación de los programas de juego cooperativo con un grupo	193
3. Descripción de juegos para utilizarse en el contexto de la educación física	196
3.1. Juego del programa para niños y niñas de 4 a 6 años (educación infantil)	196
3.2. Juego del programa para niños y niñas de 6 a 8 años (primer ciclo de educación primaria)	197
3.3. Juego del programa para niños y niñas de 8 a 10 años (segundo ciclo de educación primaria)	198
3.4. Juego del programa para niños y niñas de 10 a 12 años (tercer ciclo de educación primaria)	198
4. La evaluación de los programas de juego cooperativo: resultados.	199
Referencias bibliográficas	206

La prevención del acoso en función de las características del alumnado

Capítulo 10. Prevención del acoso en los primeros años escolares.	215
1. Naturaleza de la victimización entre iguales en la primera infancia	215
2. Tipos de agresiones entre iguales en etapas tempranas	216
3. Características del comportamiento en esta fase de desarrollo	217
3.1. Estabilidad de los comportamientos	217
4. Dinámicas del grupo	217

5. Género	219
6. Factores de riesgo	219
7. Factores protectores. El papel de la familia, el centro educativo y los compañeros.	223
8. Estrategias	226
8.1. ¿Cómo deberían enfrentarse los niños a los acosadores escolares?	226
8.2. ¿Cuáles son las estrategias correctas?	226
9. Programas	228
10. Implicaciones para futura prevención e intervención	229
Referencias bibliográficas	230

Capítulo 11. Hacia una Educación Física sin acoso.

Orientaciones para una asignatura inclusiva con la diversidad afectivo-sexual y de género	237
1. Introducción	237
2. Acoso escolar por razones de diversidad sexual y de género	238
2.1. La (cis)heteronormatividad en Educación Física	240
3. Orientaciones para prevenir el acoso LGTBI+fóbico	244
3.1. Orientaciones y sugerencias generales	245
3.2. Orientaciones y sugerencias en Educación Física	247
4. Conclusiones	249
Referencias bibliográficas	249

Sobre los editores	255
------------------------------	-----

La prevención del acoso y ciberacoso a través de las clases de Educación Física

Uno de los principales problemas a nivel mundial en el ámbito educativo es el aumento de la incidencia de casos de acoso y ciberacoso en niños/as y adolescentes. Los datos e investigaciones reportan que al menos uno de cada 10 alumnos/as sufre algún tipo de acoso, siendo cada vez más frecuente aquel que se realiza a través de internet o redes sociales. Todo ello tiene unas causas negativas en la salud psicosocial o física tanto de las personas que lo sufren, como de aquellas que agreden o presencian dichas situaciones. Además, algunas asignaturas como la Educación Física pueden generar experiencias negativas que puedan ocasionar o agravar dichos casos de acoso.

Para contribuir a mejorar este problema, una de las principales herramientas que existen a nivel educativo es educar desde la prevención del (ciber)acoso. En este sentido, la Educación Física y la pedagogía deportiva también puede ser una herramienta de mucha utilidad para educar en dicha prevención a través de propuestas metodológicas y/o programas específicos para ello. El carácter experiencial de la misma, unido a la viabilidad que tiene para aplicar prácticas cooperativas y que desarrollen herramientas y comportamientos prosociales en el alumnado, son aspectos que hacen que la Educación Física suponga un valor añadido en la prevención del acoso.

Por esta razón, este libro reúne diferentes programas basados en la práctica y en la evidencia para la prevención del (ciber)acoso desde la Educación Física. Asimismo, se incluyen capítulos introductorios para situar el estado de la cuestión en base a la investigación, además de exponer cómo se podría prevenir el acoso que sufren algunos colectivos. En definitiva, este libro acerca a estudiantes, futuros docentes, docentes en activo, profesionales de la educación, familias y aquel público interesado una herramienta para poder comprender la importancia que puede tener una asignatura como la Educación Física en la prevención del (ciber)acoso.



**Universidad de
Castilla-La Mancha**