

La convivencia escolar y la prevención del acoso escolar (bullying) a edades tempranas

School Coexistence and Bullying Prevention in Early Childhood

Lic. Jimenez Zambrano Elena Florencia

U.E.F. Hualcopo Duchicela
florencia.jimenez@docentes.educacion.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0008-1528-0670>
Zamora Chinchipe - Ecuador

Lic. Balcazar Japon Lady Catalina

U.E.F. Hualcopo Duchicela
lady.balcazar@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0005-1723-1416>
Zamora Chinchipe – Ecuador

Lic. Insacua Yangora Elza Mercedes

U.E.F. Hualcopo Duchicela
elza.insacua@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0001-2693-9986>
Zamora Chinchipe – Ecuador

MSc. Uyaguari Gordillo Adriana Del Rocio

U.E.F. Hualcopo Duchicela
adriana.uyaguari@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0009-1226-7611>
Zamora Chinchipe - Ecuador

Formato de citación APA

Jiménez, E. Balcazar, L. Insacua, E. & Uyaguari, A. (2026). La convivencia escolar y la prevención del acoso escolar (bullying) a edades tempranas. Revista REG, Vol. 5 (Nº. 4), p. 1679 – 1689..

NEXO CIENTIFICO

Vol. 5 (Nº. 4). Octubre – diciembre 2026.

ISSN: 3073-1259

Fecha de recepción: 10-10-2026

Fecha de aceptación :16-10-2026

Fecha de publicación:31-12-2026



RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar la relación entre convivencia escolar y prevención del acoso escolar a edades tempranas, considerando la evidencia disponible y sus implicaciones pedagógicas. Se desarrolló una revisión bibliográfica narrativa con búsqueda orientada de fuentes publicadas entre 2020 y 2026. Se seleccionaron diez documentos: siete artículos científicos y tres publicaciones institucionales. La síntesis se organizó en delimitación del acoso, dinámicas entre pares, respuesta docente y prevención institucional. Las investigaciones muestran que los programas escolares pueden reducir la perpetración y la victimización, aunque sus efectos son heterogéneos y la evidencia específica de educación infantil es más limitada que la correspondiente a edades escolares amplias. Se identifican dificultades para reconocer el acoso temprano, especialmente cuando se confunde con un conflicto ocasional o se considera una conducta inevitable del desarrollo. Se interpreta que la prevención requiere enseñanza de habilidades de convivencia, observación sistemática, mecanismos accesibles para pedir ayuda y actuación adulta consistente. Se propone una secuencia ilustrativa de lectura y conversación sobre situaciones ficticias, acompañada de criterios de seguimiento. Se concluye que el trabajo preventivo debe integrarse en la vida escolar y combinarse con protección y respuesta ante incidentes, sin trasladar a los niños la responsabilidad de detener el acoso. La revisión reconoce su alcance no exhaustivo, la diversidad de contextos y métodos de las fuentes y la ausencia de evaluación empírica propia de las propuestas.

PALABRAS CLAVE: convivencia escolar, acoso escolar, bullying, primera infancia, prevención.



ABSTRACT

This article examines the relationship between school coexistence and bullying prevention in early childhood, considering available evidence and its educational implications. A narrative literature review was conducted through a focused search for sources published between 2020 and 2026. Ten documents were selected: seven scientific articles and three institutional publications. The synthesis addressed bullying definitions, peer dynamics, teacher responses, and institutional prevention. Studies suggest that school-based programs can reduce bullying perpetration and victimization, although effects vary and evidence specific to early childhood remains more limited than evidence covering broader school ages. Identifying bullying in young children is challenging, especially when it is confused with occasional conflict or dismissed as an inevitable developmental behavior. Prevention is interpreted as requiring explicit teaching of coexistence skills, systematic observation, accessible help-seeking mechanisms, and consistent adult responses. An illustrative reading and discussion sequence using fictional situations is proposed, together with monitoring criteria. Prevention should be embedded in daily school life and combined with protection and responses to incidents, without making children responsible for stopping bullying. This review acknowledges its non-exhaustive scope, differences across research settings and methods, and the absence of an empirical assessment of its classroom proposals.

KEYWORDS: school coexistence, bullying, early childhood, prevention, school safety.



INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar comprende las relaciones, prácticas y condiciones que permiten aprender y participar con seguridad. Su calidad no puede valorarse únicamente por la ausencia de peleas visibles. También importa si los niños pueden incorporarse a los juegos, expresar desacuerdos y buscar ayuda. La UNESCO (2024) propone integrar la prevención y la respuesta frente a la violencia en el funcionamiento educativo, con una perspectiva que articule entornos, relaciones y organización institucional.

A edades tempranas, reconocer situaciones de acoso exige distinguirlas de otros desacuerdos sin minimizar el daño. Gaffney et al. (2021) describen la repetición, la intención de dañar y el desequilibrio de poder como elementos centrales del concepto. Sin embargo, en niños pequeños la intención puede ser difícil de establecer. Por ello, la protección no debería depender de confirmar de inmediato una etiqueta: una agresión aislada también requiere una respuesta educativa y de cuidado.

El objetivo general es analizar la evidencia reciente sobre convivencia escolar y prevención del bullying en educación infantil y primeros años de primaria. Se busca precisar conceptos, examinar resultados de programas e identificar condiciones de actuación pedagógica. La pregunta orientadora es cómo prevenir y reconocer el acoso temprano mediante prácticas que combinen participación, protección y seguimiento. No se pretende estimar la prevalencia en una institución ni presentar una intervención aplicada.

En este artículo, edades tempranas se refiere principalmente a educación infantil y primeros años de primaria, reconociendo que las fuentes utilizan límites diferentes. El conflicto supone una diferencia de intereses que puede ocurrir entre compañeros con capacidad comparable para intervenir. El acoso implica una relación de daño y poder desigual. La diferencia no debe establecerse solo por la gravedad aparente de una acción: es necesario considerar la secuencia, el contexto y las posibilidades de defenderse o pedir ayuda.

El desequilibrio puede involucrar fuerza física, influencia sobre el grupo o control de la participación. Desde esta perspectiva, una exclusión persistente puede ser relevante aunque no deje lesiones. Se propone describir acciones y relaciones antes que clasificar de manera permanente a los niños. Expresiones como estudiante que recibe agresiones o que realiza conductas de acoso permiten identificar necesidades y responsabilidades sin convertir una conducta en una identidad inmutable.

MÉTODOS Y MATERIALES

Se desarrolló una revisión bibliográfica narrativa mediante búsqueda web orientada el 17 de octubre de 2026. Se combinaron expresiones en español e inglés: “convivencia prevención acoso escolar infancia”, “bullying early childhood systematic review”, “school antibullying interventions meta-analysis” y “teachers bullying intervention responses”. Se consultaron páginas de revistas, editoriales y registros académicos, además de portales institucionales de UNESCO, Organización Mundial de la Salud y recursos educativos. No se efectuó una búsqueda autenticada directa en bases de suscripción.

Se incluyeron publicaciones fechadas entre 2020 y 2026 con autoría identificable, datos verificables y relación con prevención, detección o respuesta ante acoso. Se priorizaron síntesis de investigación y estudios específicos de infancia. Se excluyeron publicidad, duplicados y materiales sin relación con la pregunta. El corpus contiene diez fuentes: siete artículos científicos y tres publicaciones institucionales. Las revisiones generales se utilizaron como contexto y se diferenciaron de las investigaciones con niños pequeños.

La extracción registró población, diseño, resultados accesibles y límites. Se examinaron textos disponibles y, cuando hubo restricciones, resúmenes editoriales y registros académicos. La síntesis se organizó en cuatro ejes: identificación del acoso, dinámicas entre pares, respuesta docente y prevención institucional. No se calcularon efectos combinados ni se sumaron participantes entre revisiones que podrían compartir estudios. Tampoco se aplicó una herramienta formal de riesgo de sesgo ni un protocolo PRISMA propio.

El documento ecuatoriano de 2020 se consideró un referente contextual de organización de la respuesta, sin presentarlo como comprobación de eficacia ni como verificación de todos los procedimientos actualmente vigentes. Las propuestas de aula y los criterios de seguimiento constituyen inferencias pedagógicas de la síntesis. No se realizaron entrevistas, observaciones ni intervenciones con estudiantes. Esta delimitación permite evitar que los ejemplos se confundan con resultados empíricos.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Programas escolares de prevención

Gaffney et al. (2021) sintetizaron cien evaluaciones y encontraron reducciones significativas, aunque modestas, de perpetración y victimización. También registraron heterogeneidad entre programas y contextos. La evidencia respalda la posibilidad de intervenir desde la escuela, pero no

demuestra que una actividad aislada reproduzca el efecto de un programa completo. El alcance de los resultados debe interpretarse atendiendo a las edades, la implementación y los instrumentos de cada evaluación.

Fraguas et al. (2021) integraron 69 ensayos independientes con 111 659 participantes. Encontraron efectos favorables sobre acoso y problemas de salud mental, con tamaños pequeños. La edad media se situó alrededor de once años, aunque el rango incluyó edades menores. Por tanto, la magnitud de esos resultados no puede atribuirse específicamente a educación infantil. El trabajo ofrece respaldo general para programas escolares y, a la vez, muestra la necesidad de evidencia más delimitada por etapa.

Evidencia específica a edades tempranas

Wulandari et al. (2026) revisaron ocho artículos sobre acoso en educación infantil. Identificaron factores relacionados con pares, familia, docentes y contexto, junto con inconsistencias conceptuales y evidencia limitada de eficacia preventiva. Este aporte es relevante porque concentra la atención en edades frecuentemente diluidas en revisiones escolares amplias. Su conclusión no permite afirmar que exista un programa universalmente validado para todos los centros de educación infantil.

Lee (2020) estudió información proporcionada por 63 docentes sobre 1312 niños de tres a cinco años en Corea del Sur. Los resultados relacionaron los roles de acoso con dominancia y cambios en las relaciones entre pares. El diseño observacional y el uso de reportes docentes limitan las inferencias causales. El hallazgo invita a observar quién controla la participación y cómo se repiten las interacciones, sin trasladar porcentajes de ese contexto a otras poblaciones.

Fernández-Alfaraz et al. (2023) analizaron percepciones de docentes y profesionales de psicología sobre acoso entre los tres y seis años en España. Encontraron diferencias entre grupos y necesidades de formación docente. Al tratarse de percepciones profesionales, los resultados no equivalen a una estimación directa de incidencia. Para esta revisión, su aporte principal es mostrar que la manera de reconocer el problema puede influir en qué situaciones se identifican y se comunican.

Respuesta docente y recursos pedagógicos

Dawes et al. (2024) incluyeron 27 estudios sobre actitudes docentes y respuestas ante el acoso. Las asociaciones variaron según el tipo de respuesta y según se midieran intenciones hipotéticas o actuaciones reportadas. Esta distinción importa: declarar que se intervendría no demuestra lo que sucede en una situación real. La formación necesita contemplar criterios de identificación, apoyo y seguimiento, además de actitudes de rechazo a la violencia.

Wee y Lee (2020) exploraron cualitativamente lectura, discusión y cartas dirigidas a personajes de cuentos sobre acoso en un aula de veinte niños de cinco años. El estudio aporta una experiencia de trabajo con narraciones y expresión infantil. Su tamaño y diseño no permiten afirmar una reducción causal del bullying. La presente revisión retoma su valor como recurso para conversar sobre perspectivas y alternativas, no como técnica preventiva suficiente por sí sola.

Prevención institucional y contexto

La Organización Mundial de la Salud (2020) reunió información de 155 países sobre prevención de la violencia contra niños. El informe considera marcos de acción y dificultades de implementación. Su alcance excede el acoso escolar y no describe la prevalencia de un centro particular. Aporta una perspectiva de responsabilidad compartida que permite vincular el trabajo de aula con coordinación, apoyo a familias y disponibilidad de servicios.

El Ministerio de Educación del Ecuador (2020) publicó protocolos y rutas de actuación frente a situaciones de violencia. Su referencia a identificación, comunicación y respuesta permite contextualizar la necesidad de responsabilidades institucionales definidas. Esta revisión no reproduce una ruta operativa ni establece plazos legales. La aplicación en un centro requiere utilizar sus procedimientos vigentes y asegurar que el personal conozca a quién comunicar una preocupación y cómo dar continuidad a la protección.

DISCUSIÓN

La comparación de fuentes permite sostener que enseñar convivencia es una parte de la prevención, pero no sustituye la actuación frente al daño. Una clase sobre amistad puede ayudar a expresar ideas y, sin embargo, coexistir con exclusiones persistentes fuera del aula. Se propone articular enseñanza, observación y respuesta. La evaluación de una iniciativa debe comprobar qué ocurre en las relaciones, además de registrar las actividades realizadas.

La evidencia general favorable no justifica trasladar sin adaptación programas destinados a estudiantes mayores. Los niños pequeños pueden necesitar vocabulario concreto, apoyos visuales y acompañamiento inmediato. Al mismo tiempo, considerar limitada la evidencia temprana no autoriza a normalizar agresiones. La conclusión de esta revisión es intervenir de manera protectora y evaluar las prácticas, conservando prudencia al atribuir efectos preventivos a recursos específicos.

Se propone registrar acciones concretas, lugares, participantes y recurrencia, diferenciando lo observado de lo informado. En vez de anotar que un niño es problemático, conviene describir qué

ocurrió y qué respuesta recibió. La observación de recreos, filas y transiciones puede complementar la información de clase. El registro debe utilizarse para comprender y proteger, no para exhibir públicamente a los estudiantes ni elaborar rankings de conducta.

La escucha necesita opciones acordes con la edad. Un niño puede contar lo sucedido, señalar una imagen o comunicarlo mediante otro recurso disponible. Las preguntas abiertas y breves permiten recoger su experiencia sin anticipar respuestas. Como criterio de aplicación, se plantea agradecer que haya pedido ayuda y explicar el siguiente paso con palabras comprensibles. No corresponde exigir un relato perfecto para tomar en serio una preocupación ni prometer secretos que impidan protegerlo.

La participación de compañeros puede orientarse a no reforzar burlas, acompañar de forma segura y avisar a un adulto. Se propone enseñar que pedir ayuda es una conducta de cuidado. La responsabilidad de detener el daño debe mantenerse en los adultos: no sería pertinente exigir que un niño confronte a un grupo para demostrar valentía. También conviene evitar identificar públicamente a quien comunicó la situación.

La respuesta educativa debe detener la conducta, apoyar al niño afectado y trabajar con quien realiza el daño, con límites y oportunidades de aprendizaje. Ante una relación desigual, no se propone tratar el caso automáticamente como una negociación entre iguales ni imponer una reconciliación inmediata. La reparación y cualquier encuentro posterior deben considerar seguridad y condiciones institucionales. Esta orientación es una propuesta protectora de aplicación y no una evaluación de un protocolo ejecutado.

Se plantea una secuencia para educación infantil y primeros grados titulada “En nuestro grupo pedimos ayuda”. No ha sido aplicada. El objetivo sería reconocer una situación de exclusión y ensayar una forma segura de solicitar apoyo. El docente leería un cuento ficticio en el que un personaje queda fuera reiteradamente de un juego. Preguntaría qué ocurre, cómo podría sentirse y qué acciones podrían ayudar, sin pedir que los niños revelen experiencias personales ante el grupo.

Después, los estudiantes podrían dibujar o dictar un mensaje al personaje y representar cómo acudir a un adulto de confianza. Se practicarían frases sencillas y alternativas comunicativas. El cierre identificaría personas y lugares de ayuda en la escuela. La actividad se complementaría con observación y seguimiento; no se utilizaría para investigar públicamente un caso. Su utilidad se valoraría por la comprensión y accesibilidad de los apoyos, no por la calidad estética de los dibujos.

La comunicación con las familias puede centrarse en hechos, preocupaciones y medidas de acompañamiento, evitando comparaciones públicas entre niños. Como orientación práctica se propone acordar a quién contactar, cómo comunicar una nueva situación y cuándo revisar las

condiciones de seguridad. Informar que se ha hablado con los estudiantes no demuestra que el problema haya cesado. Es necesario comprobar si cambian las interacciones y si el niño puede participar sin temor. La familia también puede aportar información sobre rechazo a asistir o cambios en la experiencia escolar, aunque esas manifestaciones no permiten atribuir por sí solas una causa. El intercambio debe ayudar a comprender y proteger, sin exigir a los cuidadores resolver directamente la situación con otras familias.

Se propone combinar registros de incidentes con información sobre seguridad percibida y acceso a ayuda. Un aumento inicial de comunicaciones puede reflejar mayor confianza para contar lo ocurrido, por lo que no debe interpretarse automáticamente como fracaso. Del mismo modo, menos reportes no prueban ausencia de acoso. Conviene observar recurrencia, respuesta adulta y posibles represalias, y comprobar que las medidas mantienen al estudiante integrado en las actividades.

La revisión presenta límites derivados de la selección intencional, el acceso desigual a textos y la ausencia de evaluación formal de sesgo. Las síntesis pueden compartir estudios y buena parte de la evidencia abarca edades superiores. No se dispone aquí de datos locales para estimar frecuencia o eficacia. Futuras investigaciones deberían describir edades, formas de acoso, medidas de implementación y seguimiento, incorporando experiencias infantiles mediante procedimientos adecuados y protección de su privacidad.

CONCLUSIONES

La convivencia escolar y la prevención del bullying requieren enseñanza y actuación institucional sostenidas. Las síntesis generales respaldan efectos preventivos modestos, mientras la evidencia específica en edades tempranas permanece limitada y conceptualmente diversa. Se propone distinguir el acoso del conflicto sin esperar una clasificación definitiva para proteger frente al daño. La observación, la escucha accesible y la respuesta adulta son condiciones centrales. Las actividades narrativas pueden apoyar el aprendizaje de alternativas, pero no reemplazan la protección y el seguimiento. Las propuestas presentadas necesitan evaluación contextual y no constituyen resultados de una intervención propia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dawes, M., Malamut, S. T., Guess, H., & Lohrbach, E. (2024). Teachers' attitudes toward bullying and intervention responses: A systematic and meta-analytic review. *Educational Psychology Review*, 36, Article 122. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09951-5>
- Fernández-Alfaraz, M.-L., Nieto-Sobrino, M., Antón-Sancho, Á., & Vergara, D. (2023). Perception of bullying in early childhood education in Spain: Pre-school teachers vs. psychologists. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(3), 655–670. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13030050>
- Fraguas, D., Díaz-Caneja, C. M., Ayora, M., Durán-Cutilla, M., Abregú-Crespo, R., Ezquiaga-Bravo, I., Martín-Babarro, J., & Arango, C. (2021). Assessment of school anti-bullying interventions: A meta-analysis of randomized clinical trials. *JAMA Pediatrics*, 175(1), 44–55. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.3541>
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 17(2), Article e1143. <https://doi.org/10.1002/cl2.1143>
- Lee, S.-H. (2020). Kindergarten teachers' perspectives on young children's bullying roles in relation to dominance and peer relationships: A short-term longitudinal approach in South Korea. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), Article 1734. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051734>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2020). *Protocolos y rutas de actuación frente a situaciones de violencia detectadas o cometidas en el sistema educativo* (3.ª ed.). <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/10/Protocolos-situaciones-de-violencia.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Global status report on preventing violence against children 2020*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240004191>
- UNESCO. (2024). *Safe to learn and thrive: Ending violence in and through education*. <https://www.unesco.org/en/articles/safe-learn-and-thrive-ending-violence-and-through-education>
- Wee, S.-J., & 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>

Wulandari, F., Listiana, A., & Mariyana, R. (2026). Bullying in early childhood education: A systematic literature review of risk factors, contexts, and prevention strategies. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 18(2), 1609–1620. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v18i2.9763>

CONFLICTO DE INTERÉS:

Los autores declaran que no existen conflicto de interés posibles

FINANCIAMIENTO

No existió asistencia de financiamiento de parte de pares externos al presente artículo.

NOTA:

El artículo no es producto de una publicación anterior.

