

TRABAJO FIN DE GRADO



ACOSO ESCOLAR Y EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA PACÍFICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

*BULLYING IN COMPULSORY SECONDARY EDUCATION AND
EDUCATION FOR PEACEFUL COEXISTENCE: AN INTERVENTION
PROPOSAL*

Autor: Eduard R. Morató

Grado en Educación Social

Directora: Rosario Isabel Herrada Valverde

Convocatoria: Junio 2021

ÍNDICE

I.	Resumen/Abstract.....	pág. 3
II.	Introducción.....	pág. 5
III.	Justificación teórica.....	pág. 6
IV.	Marco Legal.....	pág. 15
V.	Contextualización.....	pág. 17
VI.	Objetivos.....	pág. 19
VII.	Propuesta de intervención.....	pág. 21
VIII.	Conclusiones.....	pág. 29
IX.	Referencias bibliográficas.....	pág. 32
X.	Anexos.....	pág. 35

I. Resumen

El presente trabajo pretende ser una herramienta para la lucha contra el acoso escolar adaptada al contexto de un instituto de educación secundaria de la ciudad de Almería. Durante su construcción se ha considerado oportuno y necesario desarrollar un análisis del concepto del acoso escolar. Para ello ha sido necesario definir también los conceptos asociados. Además, se ha apostado por utilizar metodología diversa y combinarla creyendo en la posibilidad de obtener mejores resultados. Debido a la condición de fenómeno integral del acoso, la respuesta también debe ser integral. Entre ellas, se han tenido en cuenta que las que mejor se adaptan al contexto concreto y a sus necesidades son aquellas que permiten a los alumnos y alumnas la posibilidad de participar en la propia gestión de los conflictos que se dan en su entorno y aquellas que actúan desde dentro. Así pues, esta propuesta se centra en la formación de tutores entre iguales para intervenir en los procesos de acoso escolar, pero también se enfoca en la constitución de equipos interdisciplinares que queden enmarcados dentro de la estructura del centro para prevenir e intervenir en las futuras situaciones de acoso. El objetivo de la creación de estos organismos es tener dentro del centro un equipo humano trabajando constantemente en los problemas de acoso que se produzcan y creando propuestas educativas que favorezcan la convivencia pacífica. También será función de estos equipos, además de la aplicación de los programas y la vigilancia en su aplicación, la función de actualizar las propuestas convenientemente. Se trata de facilitar así la inclusión de aquellos alumnos que participan en la vida social del centro y disminuyendo así, las posibilidades de padecer las consecuencias del acoso escolar y la exclusión.

Palabras clave: Acoso escolar; tutorización entre iguales; convivencia pacífica; inclusión; exclusión

I.I Abstract

This essay aims to be a tool for the fight against bullying adapted to the context of a Secondary school in the city of Almeria. To carry it out, it has been considered appropriate and necessary to develop an analysis of the concept of bullying. To do so, several concepts have related to it has also been defined.

Besides, a diverse methodology combined with others has been used in order to obtain better results. Since bullying is a comprehensive phenomenon, the response must also be comprehensive. Among them, it has been considered that those that are best adapted to the specific context and its needs, are those which allow students the possibility of being participants in the management of the conflicts that occur in their environment.

Therefore, this proposal is focused on training tutors between students to intervene in the bullying process, but also it is focused on the creation of interdisciplinary teams framed within the structure of the centre to prevent and intervene in future bullying situations.

The aim of creating these bodies is to have a team within the centre constantly working on bullying problems that arise and creating educational proposals that favour peaceful coexistence. In addition to implementing the programmes and monitoring their application, the function of these teams will also be to update other proposals properly. The objective is to facilitate the inclusion of those pupils who participate in the social life of the centre, thus reducing their possibilities of suffering the consequences of bullying and exclusion.

Keywords: Bullying, peer tutoring, peaceful coexistence, inclusion, exclusion

II. Introducción

En las últimas décadas ha cobrado relevancia el interés en la atención a los procesos de acoso escolar tanto por la sociedad en general como por la comunidad educativa en particular. Las primeras investigaciones al respecto corresponden al noruego Dan Olweus y se desarrollaron en la década de los 70.

A partir de ahí y especialmente a lo largo de los últimos años, son muchos los estudios y las propuestas de intervención orientadas a generar y poner en práctica herramientas orientadas tanto a la comprensión y atención a este tipo de conflictos en particular como también a tratar de crear un contexto favorable para poder paliar las consecuencias de dicho acoso.

El presente trabajo de fin de grado pretende llevar a cabo una revisión del estado actual del acoso entre iguales en los centros de educación secundaria en España a la vez que ofrecer una propuesta de intervención construida para un centro de educación secundaria de la ciudad de Almería en orden de reducir dichos procesos de acoso entre iguales.

Para ello se hace necesario llevar a cabo una revisión previa de los conceptos implicados, como son el acoso o bullying, la inclusión y la exclusión en entornos educativos. Analizaremos también respuestas que ha ofrecido la comunidad académica para la prevención del acoso escolar, como son las propuestas basadas en la educación para la convivencia pacífica. Entre los estudios que se analizan en este trabajo se encuentran algunos que nos permiten comprender la situación actual pero también aquellos que nos ayuden a entrever qué caminos toma el acoso en el futuro, a través de las redes sociales principalmente.

Además del propio análisis del estado actual del acoso escolar en secundaria, también pretendemos desarrollar una propuesta de intervención que, a modo de guía práctica, desarrollada a través de actividades, permita ofrecer herramientas tanto al profesorado como al alumnado para la gestión del conflicto. A lo largo del desarrollo del trabajo se podrán extraer conclusiones relativas a los perfiles, prevalencias y características del acoso escolar, además de observar las consecuencias que puede conllevar a todos aquellos que participan en él.

III. Justificación teórica

Para poder entender qué es el acoso, es necesario realizar también un análisis de los conceptos asociados. Es importante definir previamente los procesos de los que se sirve y en los que se genera, y también comprender el alcance de los procesos de acoso en cuanto a los métodos actuales y a las consecuencias que genera en aquellos que participan. En otras palabras, vamos a observar previamente cómo se definen los procesos de inclusión y exclusión educativa para entonces abordar el concepto de acoso. A partir de ahí analizaremos el concepto de cyberbullying, puesto que se trata de una de las formas más actuales de acoso.

III.1. Algunas definiciones iniciales para situar los procesos de inclusión y exclusión educativa

Para llevar a cabo la definición de los términos inclusión y exclusión, conceptos antagónicos, aunque firmemente ligados, como se señala en Jiménez, Luengo y Taberner (2009), conviene prestar atención a su raíz etimológica. Ambos términos comparten ascendencia latina. En el caso del término “inclusión”, del latín “*incluso*”, su significado se asocia a “encerrar, insertar”. En cuanto al término “exclusión” procede del latín “*excludere*” y significa “encerrar afuera, separar”. Aplicando pues esta concepción etimológica del término inclusión al ámbito educativo, cobran sentido aquellas definiciones que señalan que:

La inclusión educativa está relacionada con el acceso, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados. Implica transformar la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para atender la diversidad de prácticas de las escuelas para atender la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado. (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003; Blanco, 2006; Booth, 2006; Echeita, 2006, citado en Plancarte, 2017, p. 214)

Según Wigdorovitz (2008), debemos también tener en cuenta que la inclusión educativa guarda una estrecha relación con la inclusión social: A la vez que la inclusión educativa se ve comprometida si no existen unas garantías mínimas que sustenten la inclusión social del individuo, también la inclusión educativa termina generando progresos en términos de inclusión social. A la hora de analizar los procesos de exclusión debemos tener en cuenta la alta diversidad de estos, a la vez que considerar su carácter transitorio:

Son “procesos” porque no son estados de los sujetos sociales sino situaciones dinámicas que transcurren en el tiempo, en las que se conservan algunos rasgos y se modifican

otros. Y son “multidimensionales” porque en estos fenómenos pueden encontrarse problemas de marginalidad económica, cultural, racial, de género, de edad, política y educativa, entre otros. (Wigdorovitz , 2008, p. 3)

En cuanto a la exclusión en el ámbito educativo, y teniendo en cuenta su impacto social, esta puede ser entendida como el acto de: “apartar, no dejar participar, desposeer»; en pasiva «ser apartado, dejado al margen o sin opción, ser o estar desposeído» (de la educación necesaria, del trabajo en condiciones dignas o de oportunidades básicas en la vida social” (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009, p.14).

Esta toma de conciencia a escala global del individuo y de la necesidad de actuar en sus diversos ámbitos de inclusión se explica a partir de la difusión del Informe Warnock (1978) que: “se convirtió en un fuerte punto de inflexión a la hora de percibir la educación especial y las personas que tradicionalmente han sido destinatarias de esta” (García Barrera, 2017, p. 721)

Este informe fue el primero en utilizar el término n.e.e (necesidades educativas especiales) para hablar de aquellos alumnos que precisaban cierto tipo de actuación durante su periodo escolar. Además de las ayudas físicas o técnicas que tienen en cuenta a las personas con diversidad funcional, y de aquellas que facilitan el acceso al currículo a los alumnos con diversidad cognitiva, este informe tiene en cuenta también “la estructura social y el clima emocional donde tiene lugar la educación” (Warnock, 1978, como se citó en García-Barrera, 2017, p. 722).

Es en este sentido donde el clima social y emocional toma especial relevancia para una correcta inclusión educativa y, siguiendo a Cabrero y Córdoba (2009), para poder hablar de inclusión educativa, primero debemos de hablar sobre integración educativa. Esta estaba centrada en la inclusión y participación de las personas con diversidad funcional en el sistema educativo. De ahí su preocupación en la mejora de la educación social. Este hecho se presenta como punto de inflexión a la hora de atender las necesidades de todos aquellos alumnos que se encuentran inmersos en procesos de fracaso escolar (Martínez-Otero, 2019), pues puede ayudarnos a comprender la gran diversidad que presenta el fenómeno del acoso escolar y comprender que muchas veces no tiene que ver con el ambiente educativo sino con el ambiente social y emocional que rodea al alumno.

En el caso de la inclusión educativa, implica a toda la comunidad educativa haciéndola partícipe de los diferentes procesos de inclusión y exclusión que se dan en su seno y en su entorno. De ahí que su preocupación se centre en mejorar las prácticas en los centros educativos y la educación en general, no solo la especial. En este sentido, la llamada Declaración de

Salamanca UNESCO (1994) sobre educación inclusiva, invita explícitamente a la comunidad internacional a llevar a cabo cambios estratégicos para apoyar el desarrollo de la escuela inclusiva como respuesta a los procesos de exclusión:

La inclusión surge como consecuencia de los grandes índices de exclusión y desigualdad educativa que persisten en la gran mayoría de sistemas educativos a nivel internacional. Y es precisamente desde instancias internacionales desde donde se reclama y se reivindica el derecho a la educación para todos los niños y niñas. (Cabrero y Córdoba, 2009, pp. 64-65)

III.2. La Educación Secundaria y la inclusión-exclusión educativa en España

Al observar algunos estudios sobre los procesos de inclusión en el ámbito educativo (Martínez, Gómez y Goig, 2019), las investigaciones apuntan a que es frecuente encontrar propuestas orientadas a la convivencia pacífica en primaria, pero, sin embargo, en los institutos de educación secundaria, estas herramientas no se implementan con la misma frecuencia.

Este hecho llama la atención y a la vez explica aquellos resultados que apuntan a la prevalencia de procesos de acoso escolar en secundaria, que, a pesar de no suponer una emergencia, sí presenta una clara necesidad de intervención.

En cuanto a la prevalencia por porcentajes según géneros también podemos observar diferencias independientemente del tipo de acoso:

Según el género de los estudiantes, observamos una prevalencia de las chicas frente a los chicos como víctimas tanto de acoso tradicional como a través de las TRIC. Así, la victimización alcanza el 10,6% de las chicas para las situaciones de acoso (el 8% entre los chicos), y el 8,3% para las de ciberacoso (el 5,3% entre los chicos). (Save The Children, 2016, p. 34)

En este sentido, y especialmente a partir de los últimos quince años, se han extendido también propuestas orientadas a la prevención y tratamiento de los procesos de acoso en los centros de secundaria. Además del clásico abordaje del problema por parte del equipo docente, que sigue siendo una de las soluciones más demandadas y utilizadas, también se han extendido propuestas encaminadas a la tutorización entre iguales de los propios alumnos en las situaciones de acoso (Mucientes, 2019). Son muchos los programas orientados a la formación de los propios alumnos como tutores, aunque también existen propuestas orientadas a crear un clima propicio que

impida la fácil proliferación de situaciones de acoso utilizando herramientas muy diversas. Entre ellas cabe destacar aquellas que utilizan la meditación (Ejido, 2012) como herramienta para crear ese clima además de favorecer la reflexión y la calma. También otras que utilizan actividades deportivas (Medina y Reverte, 2019) orientadas al desgaste físico y a la mejora de las relaciones entre los alumnos y por tanto a la mejora de la inclusión de los alumnos en el entorno social del centro educativo en cuestión.

III. 3. Educación para la convivencia

En el proceso de inclusión educativa, necesariamente se produce una convivencia derivada de compartir tiempos y espacios entre aquellos que participan del acto educativo, hablamos de la llamada por Zaitegi (2010), la segunda dimensión de los centros. Y es en esa convivencia donde pueden aparecer situaciones conflictivas. En este sentido podemos entender que existen ciertas conductas que facilitan la convivencia, mientras que otras la dificultan. Así pues: “Existen conductas que alteran la vida de los grupos, tales como la violencia, insultos, destrozos, robos, palabras altisonantes, etc. Se ha convertido en algo cotidiano por lo que se considera un problema social” (Pérez de Guzmán y Amador, 2011, p.100).

En este sentido toma partido la educación para la convivencia pacífica pues, promueve y fomenta aquellas conductas que favorecen la sana convivencia. Según Zurbano (1998), cuando hablamos de la educación para la convivencia pacífica, nos encontramos frente a una necesidad, un aprendizaje básico e indispensable para el desarrollo de la vida humana, debido principalmente, a nuestro carácter intrínsecamente social, señalando además que la educación para la convivencia será también la base de la educación para el futuro.

Descrita la importancia de la educación para la convivencia en la conformación del ser social, se plantea la urgente necesidad de: “una enseñanza que desarrolle, en nuestros alumnos, las actitudes y conductas más coherentes con la justicia, el respeto, la tolerancia, el diálogo y la resolución no violenta de los conflictos” (Zurbano, 1998, p. 13).

Cabe destacar que ha existido una evolución a lo largo del tiempo de los procesos de intervención, pasando de “formas negativas, punitivas y reactivas de disciplina escolar, hacia estrategias y formas positivas, reforzantes y proactivas de disciplina escolar (Justicia, Arco y Benítez, 2003, como se citó en Benítez, Tomás y Justicia, 2005, p. 28). Según señalan diferentes autores, para que sea efectiva la aplicación de programas para la consecución de los objetivos propuestos por la educación para la convivencia, parece necesario contar tanto con la formación del profesorado y los tutores como con la formación y participación en el propio proceso por

parte de los alumnos (Pérez de Guzmán y Amador, 2011). Este enfoque permite la mejora de las habilidades sociales, de las relaciones interpersonales, mejora el clima del centro y por tanto mejora la convivencia (Benítez, Tomás y Justicia, 2005).

Analizando el trabajo de Pérez de Guzmán y Amador (2011), donde se observan los resultados de su estudio sobre resolución de conflictos en los centros educativos, los profesores de secundaria señalan que, para trabajar bajo los parámetros de la educación para la convivencia pacífica se hace necesario trabajar de forma preventiva. Además, observan que los cambios deben ser tanto estructurales como culturales. Se requiere la implicación por parte del centro y la adaptación de sus infraestructuras y espacios, como así la inclusión a nivel normativo en los planes de centro de las pautas necesarias para abordar esta cuestión de forma ordenada, decidida y colectiva. A nivel cultural destacan que es imprescindible la implicación y formación del profesorado, de igual manera que abordar de forma prioritaria y a tiempo los conflictos. De forma preventiva recomiendan la instauración de gabinetes de mediación que trabajen de forma coordinada con el resto de los departamentos. Es importante establecer unos criterios de forma conjunta y que todo el profesorado los lleve a cabo de forma coordinada con el afán de mantener orientados a los alumnos, como se indica en Pérez de Guzmán y Amador (2011).

III.4. Acoso escolar y educación para la convivencia en España: Estado de la cuestión en los centros educativos

A pesar de contadas excepciones e iniciativas minoritarias llevadas a cabo por profesores por su propia cuenta, no es hasta la primera década del SXXI y tras ciertos episodios espantosos acaecidos en los centros escolares, que la educación para la convivencia toma un papel relevante en España (Zaitegi, 2010).

Según González Bellido (2015), la prevalencia del acoso en secundaria es claramente menor a la que existe en la educación primaria, contrariamente a lo que en un principio apuntan las creencias. Señala también este autor, que la mayoría de las situaciones de acoso se producen entre alumnos de la misma edad, contradiciendo de nuevo el pensamiento de que el acoso se produce de alumnos mayores a los más pequeños.

En cuanto a los retos actuales y futuros de la educación para la convivencia, esta debe ocuparse de nuestra supervivencia y de la decencia de la misma, pero también debe tender hacia la equidad y los valores sociales que favorecen la convivencia, como la solidaridad, la justicia, la autonomía, la democracia, etc. Lozano y Trifu (2019) justifican con claridad y señalan que muchos de los problemas de las sociedades actuales han sido creados por personas no exentas

de formación. Así pues, se hace imprescindible habilitar e implicar a los individuos si queremos hacer frente a los retos actuales teniendo en cuenta las características de la era posmoderna y de la sociedad global. En este sentido, la educación orientada a la convivencia ha de ser capaz de desarrollar “un modelo de ciudadanía diferenciada e intercultural que fundamente su acción política por la igualdad y la justicia en la concepción universal de los derechos humanos” (Lozano y Trifu, 2016, p.58).

A nivel nacional, no es hasta 2006, cuando entra en vigor la LOE, que se impulsa la creación de “planes de convivencia” en todos los centros. Es a partir de entonces que se toma en cuenta la importancia del respeto entre aquellos que forman parte de la comunidad educativa y se entiende la necesidad de crear un clima convivencial que permita la enseñanza y el aprendizaje.

Este hecho provoca que en unos pocos años, antes de 2010, la mayoría de los centros haya desarrollado planes, reglamentos, protocolos internos, guías y programas orientados a la consecución de los objetivos propuestos para la mejora de la convivencia y la atención a los conflictos. (Zaitegi, 2010). Y siguiendo a Zaitegi (2010), a finales ya de esta década se crean también los foros y los observatorios dedicados a analizar los procesos de convivencia en los centros educativos. Es en este clima donde se empieza a observar cierta mejora de la situación a tenor de las investigaciones:

Las investigaciones a nivel nacional y local han constatado que en la última década la convivencia, y en especial el fenómeno del acoso entre escolares ha mejorado y decrecido respectivamente, y cuando los estudiantes y profesores son encuestados un alto porcentaje de los mismos consideran que la convivencia en los centros escolares es buena y se sienten a gusto, aunque sigue habiendo un número significativo (entorno al 15 y 20%) que no se encuentra tan satisfecho con el clima de su centro. (Zaitegi, 2010, p.98)

En cuanto al papel del educador social en la educación secundaria, Gómez-Sánchez, Olmos-Miguelañez y Serrate-González (2015), llevan a cabo un estudio en el que se observa que su intervención se centra en muchos y diversos aspectos, que van desde la detección de factores de riesgo y la comunicación escolar, hasta la detección y prevención del absentismo escolar y la organización de escuelas de padres. Entre ellos, y por su relación con el acoso escolar, destacamos la mediación de conflictos y el diseño de ofertas socioculturales.

Además de la mediación familiar y de los conflictos que puedan surgir entre el alumnado y el cuerpo docente, el educador social incluye entre uno de sus ámbitos de intervención los

conflictos entre iguales y el acoso escolar, pues la mediación de conflictos centra su objetivo en favorecer la convivencia pacífica en el entorno escolar.

III.5. Acoso escolar

Como hemos visto, y a pesar de la aplicación de programas de educación para la convivencia, en las aulas se dan una serie de conductas que acaban englobando lo que conocemos por acoso escolar. La presencia de conductas que se pueden englobar dentro del acoso escolar “ha sido comprobada en múltiples contextos y países, se ha convertido en un problema frecuente en las escuelas, independientemente de la calidad de las instituciones públicas, privadas, seculares o religiosas”. (Cuevas y Marmolejo, 2015, p.90)

En este sentido y como apuntaba ya en la década de los 70 Dan Olweus, el maltrato entre iguales en el entorno educativo es un problema muy antiguo. Probablemente tan antiguo como el sistema educativo. Los primeros estudios sobre acoso escolar se remontan a los primeros años de la década de los 70 (Olweus, 73,78,79,80,84,91). Así pues, nos encontramos frente a una situación de acoso escolar o bullying “cuando un/a estudiante es victimizado/a y expuesto/a repetidamente a lo largo del tiempo a acciones negativas, entendiendo estas como todas aquellas en las que alguien intencionadamente inflige o pretenden infligir daño o malestar sobre otro” (Olweus, 1994, p.1173).

Aunque especifica claramente que para poder hablar realmente de acoso escolar debemos estar frente a una relación desigual de poder, frente a un desequilibrio de fuerzas. La persona que sufre bullying, según Olweus, encuentra dificultades a la hora de defender su persona, pues se encuentra falto de recursos. A pesar de tratarse de un fenómeno muy diverso (Cuevas y Marmolejo, 2015), Dan Olweus nos aporta una serie de características comunes del mismo y una delimitación del perfil de los implicados (Olweus, 1994), que se presentan a continuación:

- Se trata de un comportamiento agresivo intencional
- Mantenido en el tiempo
- Se da en relaciones interpersonales con desequilibrios de poder
- Suele ocurrir sin provocación previa
- Se puede distinguir entre acoso directo, que implica agresiones explícitas, y el acoso indirecto, que se presenta en forma de exclusión social

Por otra parte, diferentes investigadores apuntan a que no existe un perfil predeterminado de agresor o de víctima, y este acoso puede presentarse por parte de un individuo solo o por parte de un grupo. También el objetivo puede ser un individuo o un grupo. También parece entrecruzarse el impacto de las características socioculturales, pero ello no implica que deje de existir acoso escolar por el hecho de partir de un entorno estable. En el entorno escolar es más habitual al parecer que el acoso se dirija a un solo alumno y que este venga de parte de un grupo de entre dos y tres alumnos, aunque según Olweus entre un 35 y un 40% son acosados por un estudiante solo. Cabe destacar que conviene dejar de lado la concepción de acoso dicotómica intimidador-víctima, para entenderlo y abordarlo como un proceso grupal en el que se debe tener en cuenta el papel de los observadores, es decir, de aquellos que presencian el acoso, ya que afectan al mismo y lo potencian o lo debilitan en función de si adoptan un rol activo o pasivo, de si apoyan al acosador o lo rechazan el rol que adopten. (Cuevas y Marmolejo, 2015). En este sentido, estas autoras diferencian en su estudio tres tipos de observadores con relación al papel que juegan mientras se produce el acoso:

- Observador activo: Sin participar directamente, favorecen o incitan el acoso a través de risas o gestos
- Observador pasivo: A pesar de ser consciente de aquello que está sucediendo, decide no intervenir o posicionarse ni de un lado ni de otro.
- Observador proactivo: Se implican y defienden a la víctima. Suelen buscar ayuda, tratan de detener el acoso y amortiguan el daño emocional producido gracias a su apoyo.

Hay que tener en cuenta que “los observadores están presentes en el 85% de las situaciones de intimidación escolar (Craig y Pepler, 1997) y el 88% de ellos perciben este fenómeno como un acontecimiento desagradable, además de altamente inmoral” (Cuevas y Marmolejo, 2015, p.93). Este hecho nos debe hacer tomar conciencia tanto de la importancia de los observadores en el devenir del acoso, como también del sufrimiento de los mismos, puesto que aunque no intervengan, también padecen estas situaciones.

III.6. Acoso en las redes: Cyberbullying

Por otra parte, cabe destacar que las formas de acoso varían y se adaptan a los tiempos. Tras el desarrollo de las tecnologías de la comunicación en las últimas dos décadas y debido a un mal uso de ellas, se han trasladado a las redes conductas que Finkelhor, Mitchell i Wolak (2000) han venido a llamar Cyberbullying. En este sentido cabe señalar las nuevas formas de acoso a través de redes sociales. Debido a que nos encontramos en la llamada aldea global (Bauman,

2005), y en la era digital del conocimiento (Pérez Gómez, 2013), en la que las necesidades de inclusión se reflejan en la esfera digital, y lo digital tiene impacto directo sobre los procesos de inclusión, se hace necesario el desarrollo y la puesta en práctica de habilidades y competencias en el entorno educativo en orden de favorecer el entendimiento mutuo, la convivencia, la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa y por ende la inclusión educativa, también en lo digital.

Más allá del desarrollo de habilidades para el conocimiento y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), de enseñar a los alumnos a seleccionar información, a decidir cuál es relevante y cuál no lo es, ampliar su capacidad crítica para que sepan distinguir si están frente a una noticia veraz o frente a un bulo o *fake*, o la gestión de su identidad pública, que no deja de ser imprescindible, nos encontramos con la necesidad de enseñar a los alumnos a obrar con respeto al prójimo también en el mundo digital:

Las formas nuevas de acoso a través del teléfono móvil o de internet (ciberbullying) han generado nuevas demandas específicas relacionadas con aspectos legales, formativos y de abordaje de la prevención e intervención en estas formas y respecto al uso adecuado de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos y fuera de ellos. (Zaitegi, 2010, p.107)

En cuanto al impacto de los programas para la educación en valores, la convivencia en la reducción de conflictos en el entorno escolar y en la esfera digital, Llorent, Farrington y Zych (2020) afirman en su estudio que, sin tener relación con la calidad de estos, su aplicación favorece el desarrollo de competencias socioemocionales, y con ello podrían reducirse los casos de ciberacoso y sus consecuencias.

IV. Marlo legal de actuación frente al acoso

Para poder comprender el funcionamiento del orden legislativo referido a la protección frente al acoso en el ámbito escolar y la educación para la convivencia pacífica en España, cabe destacar que nos encontramos en un Estado cuyas competencias educativas se encuentran transferidas a las Comunidades Autónomas. Aun así, el estado conserva ciertas competencias a nivel educativo que se basan principalmente en la programación y garantía de unos mínimos educativos comunes, y garantizar tanto las obligaciones educativas de las CC. AA como la adecuación de las legislaciones autonómicas al conjunto de normas vigentes de orden superior como es la Constitución y las correspondientes leyes orgánicas.

IV.1. Nivel Estatal.

A nivel nacional debemos tener en cuenta que, en España, la Constitución rige por encima del resto de normas, es decir, ninguna de ellas puede contravenirla. En este sentido, la constitución española en su artículo 27.2 garantiza el acceso a una educación que “tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. (BOE-A-1978-31229)

En cuanto a las leyes orgánicas que se refieren a esta cuestión cabe destacar dos de ellas:

- La ley orgánica de protección Integral contra la violencia de género, que dedica su primer capítulo al ámbito educativo.
- La ley orgánica de educación (L.O.E), que además de asumir las disposiciones de la Ley orgánica de Medidas de protección integral contra la violencia de género, establece en su artículo 121.2 un plan de convivencia y ordena su inclusión en los proyectos educativos de centro.

IV.2. Nivel Autonómico

Transferidas pues las competencias a nivel educativo a las CC. AA, son estas las que, a través de sus Estatutos de autonomía, regulan y establecen el marco educativo relativo a la convivencia en el ámbito escolar. En el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía cabe destacar el Plan Andaluz de Educación para la cultura de paz y el Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres, que entraron en vigor en 2002 y 2005 respectivamente. Más adelante, el Decreto 19/2007 de 23 de enero establece mediante publicación en el B.O.J.A las medidas oportunas para la promoción de la convivencia pacífica en aquellos centros sustentados con fondos públicos.

IV.3. Programas de Centro

A pesar de la obligación de no contravenir ninguna norma superior, y de que la función de impulsar y gestionar las medidas orientadas a favorecer la convivencia pacífica en los centros educativos sigue quedando en manos de las CC. AA y del Estado, los centros gozan de cierta libertad en su aplicación. En este sentido, los planes de convivencia establecidos por los centros cuentan para su implementación con la participación y colaboración tanto del equipo docente, de las familias como también de los propios alumnos. Como señala en su estudio Rodríguez (2010), los planes de centro precisan unas características concretas para su correcto funcionamiento. En este sentido destaca la necesidad de que sean aplicados con continuidad y no de forma improvisada, que se acompañen de reflexiones durante el proceso, que se ciñan al contexto de cada centro y a sus necesidades reales y que la propuesta tenga un objetivo preventivo y no solo reactivo.

Como apuntábamos anteriormente, hay diferentes formas de abordar el fenómeno del acoso escolar, y cada centro escoge aquellas que considera más oportunas y adecuadas a sus características y recursos, si bien cabe tener en cuenta que la mayoría de los programas proponen la utilización de diferentes herramientas simultáneamente. Esto se debe a la condición de fenómeno integral del acoso, que implica a toda la comunidad y por tanto se aconseja trabajar tanto con alumnos, familias, cuerpo docente y en función del rol que desempeña como individuo cada uno en esa comunidad. Uno de los mayores problemas que encuentran los programas de centro para favorecer la convivencia pacífica en su implementación tiene que ver tanto con la implicación de los responsables como con la infrafinanciación por parte de la administración.

Dicho de otra forma, el cuerpo docente muchas veces entiende que no puede llegar a intervenir en los conflictos, puesto que entiende que se encuentra fuera de sus competencias y que además resta tiempo a su especialidad. Sumado este hecho a que tampoco se invierte en demasía en la contratación de profesionales dedicados a la implementación de los programas, muchas de las veces los programas quedan en papel mojado, siendo los alumnos, de nuevo, los encargados de solucionar sus problemas sin apoyo alguno.

Por otra parte, como se señala en Dapia y Fernández (2018), los fines de la educación social coinciden plenamente con aquellos fines que la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) establece para el propio sistema educativo en su artículo segundo, en el que se propone que el sistema educativo debe orientarse al respeto de derechos y libertades fundamentales, a la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la

tolerancia, la educación para la paz, el respeto a los derechos humanos, a todos los pueblos y la solidaridad entre los mismos, la prevención de conflictos y su resolución y el respeto a los seres vivos y el medio ambiente entre otros, explicándose así la urgente necesidad de que el sistema educativo cuente con educadores y educadoras sociales con mayor frecuencia en los cuerpos docentes que conforman el sistema educativo.

V. Contextualización de la propuesta de intervención

Teniendo en cuenta la justificación teórica y el marco legislativo anteriores, se puede observar que los diferentes estudios centran principalmente sus preocupaciones entre dos grandes temas, referidos a las posibilidades de actuación a nivel estructural de los centros educativos y a su relación con el entorno más cercano: “Entre las publicaciones académicas identificamos dos grandes temas, a saber: el cambio organizativo en las escuelas y la interacción entre éstas y su territorio colindante” (Rambla, Ferrer, Tarabini y Verger, 2008, p. 83).

Sin embargo, son también numerosos los estudios que revelan una fuerte relación entre el nivel socioeconómico y la progresión académica. Sin negar la efectividad de las propuestas en orden de mejorar la estructura de centro y las condiciones sociales que en él y en su entorno se dan, estos estudios invitan a concebir los problemas de exclusión educativa en términos socio-estructurales, donde los más desfavorecidos y aquellos que quedan excluidos del sistema educativo siempre son casualmente los mismos, como se señala en Rambla et al (2008).

Por esta cuestión, la elección del centro en el que proponemos implantar nuestra propuesta de intervención ha priorizado la situación sociocultural del alumnado y también las características del entorno más próximo. A su vez, se ha tenido también en cuenta las posibilidades por parte del equipo docente y la predisposición de las familias.

En esta ocasión pues, la propuesta va dirigida al centro I.E.S NOMBRE PROTEGIDO de la ciudad de Almería, cuyo alumnado se encuentra inmerso en un entorno sociocultural, pero también económico, generalmente de escasos recursos. Muchas de las familias cuentan con alguno o varios de sus miembros en situación de desempleo. En otras, muchos de sus miembros trabajan en empleos temporales y que no cotizan a la seguridad social y por tanto sin ningún tipo de cobertura o protección social.

Además, el barrio en el que se incrusta dicho instituto carece de la mayoría de los servicios públicos como pueden ser una biblioteca, centro de salud, parques públicos donde desarrollar

un ocio sano. Tampoco se encuentra en las cercanías ninguna asociación dedicada al apoyo educativo.

Cabe destacar que en los últimos años se ha llevado a cabo una gran labor para favorecer la concienciación de las familias sobre la necesidad de que los menores acudan a clase, puesto que existe cierta reticencia tanto por parte de los alumnos, como de sus mayores, a acudir al centro, ya que en cuanto pueden ser útiles en otras tareas, prefieren que los menores trabajen.

Además, desde las propias familias, se proponen itinerarios vitales claramente diferenciados en función de sexos, hecho que predispone al alumnado frente a su futuro y que además genera situaciones de injusticia hacia la mujer dentro del centro e incluso en algunos casos, cercanas a fenómenos claramente punibles por la Ley de Protección Integral contra la Violencia de Género.

Este hecho no solo afecta a las alumnas del centro, sino que según relatan las propias afectadas, también dificulta la credibilidad de las docentes que acuden a desarrollar su profesión a este centro y en algunas ocasiones también constituye un peligro para su integridad física.

Estas características provocan un combinado que algunos de los docentes del centro califican de altamente permeable a situaciones de acoso escolar y que por tanto precisa actuación de forma urgente.

Frente a este contexto, consideramos ideal la intervención por parte de profesionales de la Educación Social, puesto que necesitamos un profesional capaz de analizar el contexto en profundidad y que sea capaz de programar los proyectos necesarios para desarrollar la intervención sociocultural. En este sentido, el Educador Social ofrece además las características oportunas para la mediación entre alumnos, docentes y familias. Por otra parte, se presenta como el profesional necesario para transportar las tendencias sociales que invitan a erradicar este tipo de conductas e instaurarlos en la dinámica del centro y su vida social en su condición de agente de cambio. Además de la intervención en situaciones de acoso escolar, el educador social también puede actuar en otras áreas dentro del ámbito educativo como son la programación de proyectos enfocados a reducir el absentismo, la educación sexual y el respeto a la diversidad, o proyectos orientados al respeto a la identidad de género. Además de participar en el equipo de orientación, también puede hacerlo dentro del cuerpo docente.

VI. Objetivos

Presentadas estas necesidades entendemos recomendable el desarrollo de un programa de intervención que tenga como objetivo general favorecer la prevención de situaciones de acoso en el entorno escolar. Para su consecución, consideramos necesario establecer una serie de objetivos específicos que materialicen las intenciones del programa. En cuanto a estos *objetivos específicos*, debemos destacar:

- Formar a los alumnos en técnicas de tutorización entre iguales.
- Crear los organismos necesarios dependientes del centro para implicar a toda la comunidad educativa en la protección contra el acoso escolar y la violencia de género.
- Favorecer la difusión de habilidades y conductas respetuosas y empáticas que promuevan la conducta prosocial entre el alumnado.

Es necesario dejar constancia que el objetivo de este programa no es erradicar los conflictos, ya que son parte de la vida. La intención es atajar aquellas situaciones en las que el agresor ataca con intencionalidad y en las que existen desequilibrios de poder. Es más, los conflictos pueden presentarse como una fuente de aprendizaje si se trabajan.

Para clarificar la correspondencia de los objetivos del programa con los propios de las sesiones se propone la siguiente tabla:

OBJETIVO GENERAL: Favorecer la prevención de situaciones de acoso en el entorno escolar		
Objetivo específico 1: Formar a los alumnos en técnicas de tutorización entre iguales	Objetivo específico 2: Crear los organismos necesarios dependientes del centro para implicar a toda la comunidad educativa en la protección contra el acoso escolar y la violencia de género.	Objetivo específico 3: Favorecer la difusión de habilidades y conductas respetuosas y empáticas que promuevan la conducta prosocial entre el alumnado.
Objetivo Sesión 1: Conocer qué alumnos pueden y quieren formar parte del	Objetivo Sesión 6: Crear el equipo anti-acoso: Paso 1: Captar voluntarios	Objetivo Sesión 8: Fomentar el respeto y conducta prosocial.

<p>programa como tutores y tutorizados</p>	<p>Paso 2: Explicar los objetivos del equipo y su finalidad. Paso 3: Poner en marcha el equipo.</p>	
<p>Objetivo Sesión 2: Presentar el programa y diferenciar el acoso del conflicto.</p>	<p>Objetivo Sesión 7: Crear el equipo contra la violencia de género: Paso 1: Captar voluntarios Paso 2: Explicar los objetivos del equipo y su finalidad. Paso 3: Poner en marcha el equipo.</p>	<p>Objetivo Sesión 9: Fomentar la empatía.</p>
<p>Objetivo Sesión 3: Proporcionar herramientas de intervención contra el acoso.</p>		<p>Objetivo Sesión 10: Fomentar la solidaridad, sororidad y unión entre el alumnado.</p>
<p>Objetivo Sesión 4: Asignar los tutores.</p>		
<p>Objetivo Sesión 5: Facilitar el primer contacto entre tutores y tutorizados.</p>		

Fuente: Elaboración propia.

VII. Propuesta de intervención

La siguiente propuesta de intervención consta de tres fases. Debido a las propias características del acoso escolar, consideramos que, para lograr cierto éxito, nuestra propuesta debe implicar a toda la comunidad educativa y por ello una de ellas irá dedicada a la formación de tutores, que necesitará de al menos 5 sesiones, otra dedicada a la conformación de los equipos dedicados a la protección frente al acoso y la violencia de género, que necesitará 2 sesiones y una última orientada a la difusión de habilidades sociales que favorezcan la convivencia pacífica, que necesitará de 3 sesiones. Hay que tener en cuenta también la necesidad de que el equipo directivo se implique y ponga a disposición de los equipos todas las herramientas que consideren necesarias para llevar a cabo las actividades propuestas. El programa por tanto consta de 10 sesiones.

VII.1. Población diana

La propuesta de intervención que vamos a desarrollar de aquí en adelante está programada para ser dirigida a toda la comunidad educativa, aunque nos vamos a centrar en formar a los alumnos de segundo ciclo para que actúen de tutores con los de primer ciclo. Consideramos que todos los alumnos del centro están sobradamente preparados para recibir la formación que se va a impartir y son todos y todas susceptibles de encontrarse en algún momento de su etapa en el instituto en una situación de acoso, por tanto, son aptos en un principio tanto para convertirse en tutores entre sus iguales como para insertarse en el equipo de lucha contra la violencia de género en el caso de las chicas, pero para ser dirigida esta propuesta a los alumnos del primer ciclo debería ser adaptada.

Para aplicar correctamente el programa y que llegue a todos aquellos que participan en el centro, proponemos que la formación en tutorización entre iguales y las actividades derivadas de la intervención de los equipos interdisciplinares de protección frente al acoso y a la violencia de género, se imparta por grupos formados por cada clase, es decir, siguiendo la misma estructura educativa que ya existe en el centro. De esta forma podremos aprovechar también el apoyo de los docentes que se encuentren con ellos en el momento de desarrollar cada actividad.

En cuanto a la formación de tutores cabe destacar que solo podrán serlo aquellos que lo decidan de forma voluntaria y además así lo consideren oportuno los profesionales que lo apliquen. Además, deberán estar en segundo ciclo.

VII.2 Temporalización

Este programa está diseñado para ser aplicado en horario lectivo, de forma que todos los interesados estén disponibles, y aquellos que no quieren participar, también lo observen. Se trata de llegar a cuantos más alumnos mejor. Se aconseja por tanto utilizar los tiempos de recreo, ya que fuera del horario lectivo se dificulta la participación.

Las actividades correspondientes a las sesiones de formación de tutores y de difusión de habilidades sociales no deben superar la duración de 30 min y se llevarán a cabo durante el recreo, mientras que las reuniones de los equipos creados podrán alcanzar la duración que estimen oportuna y se llevará a cabo por las tardes.

En el caso de algunas sesiones, para conseguir el impacto necesario o por sus propias características, se repetirán en más de una ocasión.

CRONOGRAMA

SEMANA	1	2	3	4	5	6	7	8	9
L	S. 1	S.1	S.3	S.4	S.6	S.6	S.7	S.8	S.10
M									
MX									
J	S.1	S.2	S.3	S.5	S.6	S.7	S.7	S.9	
V									

S.= SESIÓN

VII.3. Fases

a) Fase 1: Tutorización entre iguales

Dadas las oportunas indicaciones por parte del equipo directivo en las que se puede observar que la mayoría de las situaciones asimilables al acoso escolar suceden entre los alumnos del primer ciclo de secundaria, es decir, en primer y en segundo curso, proponemos formar a los alumnos de tercero y cuarto para actuar como tutores de los más pequeños. Para ello seguiremos los siguientes pasos:

- **Sesión 1: Captación de alumnos futuros tutores y detección de alumnos que necesitan tutorización**

Para conocer con qué alumnos podemos contar y tener una mínima seguridad sobre las capacidades de llevar adelante esta tarea, y a la vez conocer qué alumnos necesitan una tutorización por su particular situación, llevaremos a cabo una reunión entre las personas encargadas de coordinar el programa y todo el equipo docente.

Tras conocer aquellos alumnos que pueden corresponder a uno y otro grupo, se llevará a cabo una segunda reunión con los propios afectados de forma individual en la que se propondrá su participación en el programa exponiendo los motivos al interesado.

- **Sesión 2: Diferenciación entre conflicto y acoso escolar**

Para que nuestros futuros tutores comprendan a qué se enfrentan, es necesario que expliquemos la diferencia entre el acoso escolar y el conflicto. Llevaremos a cabo una reunión en la que explicaremos a aquellos que han decidido participar en el programa, que el conflicto es parte de la vida y si sabemos gestionarlo puede que incluso tengamos algo que aprender. En el caso del acoso escolar, se trata de un conflicto creado intencionadamente, es decir, existe intencionalidad clara de crear el problema. Además, debe existir también una correlación desigual de fuerzas y el conflicto debe repetirse en el tiempo. Es por esto por lo que el objetivo será mediar para cortar el conflicto y proteger a la víctima.

- **Sesión 3: Explicación Intervención triangulada**

En el caso del acoso escolar, la mediación que se produce no es con el objetivo de llegar a ningún consenso ni necesita ser voluntaria. El objetivo de esta mediación es cortar el proceso de acoso y mostrar apoyo a la víctima desde un primer momento a la vez que se pone en conocimiento de los responsables.

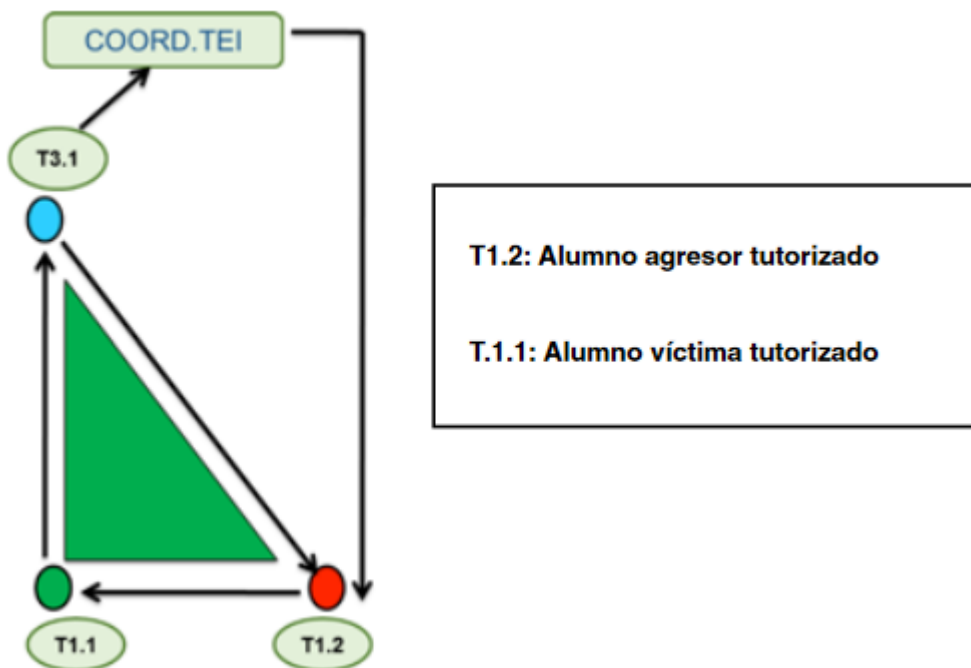


Figura 1: Intervención triangulada (González Bellido, 2015)

Para frenar el acoso, el triángulo de intervención propone que todos los alumnos sean tutorizados, especialmente aquellos considerados vulnerables y aquellos que se consideren más conflictivos, y que cuando un alumno sufre un acoso, recurra a él.

- **Sesión 4: Asignación de tutores.**

El coordinador del programa, junto con la información que le haya trasladado cada profesor tutor de grupo, adjudicará una puntuación de 1 a 3, correspondiendo el 1 a aquellos alumnos poco vulnerables y el 3 a aquellos con mayores necesidades de protección.

También serán tutorizados los alumnos más conflictivos, llevando a cabo la misma evaluación donde 1 corresponderá a los alumnos menos conflictivos y 3 a los más conflictivos.

En cuanto a los tutores, también serán evaluados y calificados de 1 a 3, siendo 3 aquellos que más habilidades posean para la tarea de tutorización.

- **Sesión 5: Presentación de tutores y tutorizados.**

Con la intención de facilitar un primer encuentro y hacerlo de una forma normalizada, se propone un almuerzo a la hora del recreo entre aquellos que van a ser responsables de proteger a los más vulnerables y los alumnos que van a necesitar tutorización.

A esta fase corresponden los anexos 1,2,3,4 y 5.

b) Fase 2: Creación del Equipo Anti-acoso y Equipo de protección frente a la violencia de género

Con el objetivo de aumentar la protección de la parte más vulnerable del alumnado, y a la vez controlar a los más conflictivos, proponemos la creación de organismos orientados al seguimiento del acoso dentro del centro de forma permanente. Esta fase se va a desarrollar después de la fase de formación de tutores debido a que esperamos contar con todos los tutores que así lo decidan voluntariamente para la conformación de los equipos.

- Equipo anti-acoso

Se propone la creación de un equipo interdisciplinar formado por al menos tres integrantes, ya que pretende poner a trabajar de forma conjunta a las familias, el alumnado y el profesorado. De esta forma, el equipo queda conformado por un profesor o profesora, alumno/a, y un integrante de las familias.

Hablamos de familias porque no es necesario que sea un padre o una madre, muchas veces se facilita la intervención si el nexo es alguien más cercano a la realidad del centro o sencillamente no queda otra opción porque los padres o madres no quieren o no pueden participar. Puede formar parte de este equipo representando a las familias cualquier persona mayor de 18 que tenga un familiar estudiando en el centro.

Este equipo tendrá las funciones de:

- Diseñar y aprobar sus propios estatutos.
- Detectar si se produce algún fenómeno relativo al acoso escolar.
- Poner en conocimiento de todo el equipo el problema para decidir la mejor forma de abordaje.
- Llevar a cabo las propuestas del propio equipo para intervenir en cada situación de forma individualizada.
- Vigilar la correcta aplicación de tantos programas contra el acoso se apliquen en el centro, incluido este. También podrán adaptarlos a sus propias necesidades.
- Generar aquellas propuestas y actividades educativas que consideren oportunas para favorecer la conducta prosocial.
- Formar a aquellos alumnos que se quieran unir al equipo de tutores.
- Trabajar coordinadamente con el equipo de protección contra la violencia de género.

- **Equipo de protección contra la violencia de género**

Proponemos también la creación de un equipo de trabajo no mixto, es decir, conformado exclusivamente por mujeres. El equipo tendrá la misma estructura que el equipo anti-acoso, pero formado exclusivamente por mujeres, es decir, una alumna, una profesora y una madre o una integrante familiar mayor de 18 años.

Los objetivos de este equipo serán:

- Diseñar y aprobar sus propios estatutos.
- Desarrollar y aplicar propuestas y actividades educativas para la prevención de la violencia de género.
- Detectar los casos de violencia de género que se puedan dar en el centro.
- Poner en conocimiento del equipo directivo y del equipo anti-acoso la situación y las decisiones relativas a la intervención para trabajar todos en la misma dirección.
- Realizar el acompañamiento a las víctimas.

Para la conformación de los equipos harán falta 2 sesiones. Una de ellas dedicada a la captación de los miembros y a la explicación de los objetivos y funcionamiento del equipo y una última para desarrollar la primera reunión con el equipo ya conformado, y que servirá para decidir el rumbo de este.

A esta fase corresponden los anexos 6 y 7.

a) Fase 3: Difusión de habilidades sociales que mejoran la convivencia.

Con el objetivo de favorecer la conducta prosocial entre nuestros alumnos, proponemos las siguientes actividades educativas que, también a través del deporte, buscarán transmitir aquellas conductas que ayudan a generar una convivencia pacífica.

El contexto que proporcionan el deporte y el juego se presenta idóneo para la transmisión de este tipo de conocimiento. Además, en él los participantes encontrarán también la posibilidad de afianzar sus relaciones sociales.

Para ello, vamos a generar tres actividades relacionadas directamente cada una de ellas con un valor cívico. En este caso estarán relacionadas con el respeto, la empatía y la solidaridad.

Esta fase está programada para ser ejecutada en 3 sesiones, pero se aconseja a los equipos que desarrollen propuestas que mantengan en el tiempo actividades que permitan la difusión de habilidades sociales y que mejoren la convivencia pacífica en el centro, pudiendo adaptarlas para optimizar su eficacia.

A esta fase corresponden los anexos 8, 9 y 10.

VII.4. Recursos necesarios

Para llevar a cabo esta propuesta de intervención será necesario contar con al menos 2 educadores/as sociales con la responsabilidad de coordinar la aplicación del programa. Además, será necesario contar con el cuerpo docente y también con la implicación de cuantos más voluntarios mejor.

En cuanto a los recursos materiales, será necesario disponer de un aula con sus sillas y mesas correspondientes para las reuniones y las sesiones de explicación. En el caso de las actividades de difusión de habilidades sociales, se llevarán a cabo en el patio del centro, donde también tendrán lugar las actividades deportivas. Para estas últimas necesitaremos la participación de los docentes de educación física, que además de coordinar algunas actividades, nos proporcionarán los balones necesarios además de otros instrumentos que puedan ser de utilidad para el desarrollo de dichas actividades.

Por último, hay que recalcar que este programa requerirá de la implicación de toda la comunidad educativa. Desde las familias hasta el equipo directivo del centro, pasando por el alumnado y el cuerpo docente.

VII.5. Metodología y Evaluación de la propuesta

Para la evaluación de esta propuesta de intervención, que reúne diferentes objetivos como son la formación de tutores para la mediación en el acoso, la creación de equipos interdisciplinares y la difusión de habilidades sociales, se considera óptima la utilización de un cuestionario que mida la evolución del clima del aula.

Para conocer el impacto de nuestro programa llevaremos a cabo medidas pre-test y post-test en las que aquella parte del alumnado que no participe en el programa será establecida como grupo control frente a aquellos que sí han participado.

Por tanto, considerando este un estudio experimental en el que la variable dependiente será el clima del aula y la variable independiente será la propia propuesta de intervención, se propone

la utilización un cuestionario desarrollado a partir del cuestionario de Arce, Velasco, Novo y Fariña (2014) al que se le han agregado algunos ítems con el afán de adaptarlo a esta propuesta de intervención (Anexo 11).

Por tanto, el procedimiento será el siguiente:

- 1: Aplicación del cuestionario (medición pre-test)
- 2: Aplicación de la propuesta de intervención
- 3: Aplicación del cuestionario (medición post-test)

VII.6. Resultados esperados

Con esta propuesta se pretende favorecer la prevención de situaciones de acoso. Tras su aplicación se espera que las situaciones de acoso se reproduzcan en menor cantidad, que el alumnado disponga de herramientas para afrontar estas situaciones, que las víctimas encuentren un acompañamiento en tiempo y forma a través de la formación de tutores. También se pretende que el trabajo con los observadores permita implicar a todo el alumnado a la hora de rechazar tajantemente estas situaciones y a aquellos que las provocan.

Con la creación de equipos interdisciplinarios orientados al trabajo entorno al acoso, se pretende controlar de forma constante la evolución del acoso y disponer de herramientas dentro del centro que nos permitan diseñar y aplicar propuestas de forma rápida y plenamente adaptada al centro y sus características para así poder evaluarlas y rectificarlas si fuera necesario.

Consideramos importante la consecución de estos objetivos debido a que la situación en el centro comienza a ser altamente peligrosa para algunos alumnos y alumnas. También porque consideramos que la solución debe contar con ellos, no sirve de nada si intervenimos nosotros, de hecho, puede que se traslade el problema a otro ámbito. Además, es importante intervenir para resarcir a las víctimas en la medida de lo posible y aliviar las consecuencias sociales que produce el acoso escolar.

Finalmente hay que señalar que la difusión de habilidades sociales y conductas que favorezcan la convivencia pacífica se espera que ayuden a mejorar el clima del centro y la convivencia entre la comunidad educativa.

VIII. Conclusiones

Tomando en cuenta la definición de Olweus en la que se remarca el desequilibrio de poder en el fenómeno del acoso, cabe preguntarse si precisamente los agresores escogen las víctimas por su condición de indefensión. Si esto es así, cobra relevancia esta propuesta de intervención, pues pretende, más allá de reducir los procesos de acoso, acompañar y proteger a aquellos que no pueden defenderse por sí solos, ya que los agresores parecen retroceder frente a aquellos que no son tan vulnerables.

Además, partiendo de las consideraciones de Cuevas y Marmolejo (2015) sobre el rol de los observadores, parece interesante tener en cuenta aquellas propuestas que pretenden implantar en la educación pública sistemas de difusión de habilidades sociales, ya sea vía proyectos o directamente estableciendo una asignatura diseñada ad hoc. Si el rol de los observadores tiene tal impacto en los procesos de acoso, parece aconsejable orientar las propuestas a generar respuestas de grupo que rechacen las conductas de acoso. En este sentido, esta propuesta pretende que, a través de los equipos que se van a crear dentro del centro, se desarrollen propuestas encaminadas a este fin.

También estos equipos se pueden considerar un nicho laboral ideal para los educadores sociales que, desde dentro del centro, tendrían herramientas para elaborar propuestas diseñadas a medida para dicho centro. Y en última instancia, si la administración no incluye educadores sociales en estos equipos, al menos aquellos que se dispongan a trabajar con este centro dispondrán de una herramienta de comunicación y cooperación lista para trabajar.

En cuanto a la etapa educativa de secundaria, debemos recordar que estamos en una etapa vital de máxima importancia para el desarrollo de una persona y que, de generalizarse propuestas como esta, aquellos que sufren las consecuencias del acoso verían sus daños reducidos y sus posibilidades de luchar y creer en una vida feliz después del instituto aumentarían.

Como hemos podido observar, el fenómeno del acoso escolar es un fenómeno que afecta a todas las sociedades, afecta a todas las capas sociales, tanto aquellos que lo sufren como aquellos que lo generan, son muy diversos. Es decir, no existe un perfil determinado de agresor o de víctima.

También cabe tener en cuenta la necesidad de llevar a cabo propuestas que favorezcan la reducción de este tipo de episodios en la etapa de educación primaria, que según los estudios es donde más situaciones de acoso escolar se producen. Esta cuestión es realmente llamativa, ya que se da por hecho siempre que los problemas llegan en la etapa de secundaria.

Al reflexionar sobre las propuestas de intervención analizadas y también esta propia, es fácil observar que la lucha contra los fenómenos de acoso generalmente no demanda grandes inversiones, ni siquiera grandísimos recursos. Sin embargo, sí demanda una capacidad organizativa y una atención constante que sí puede generar un desgaste en toda la comunidad educativa.

De alguna forma, muchos docentes entienden que no es de su incumbencia tratar la convivencia pacífica en los centros, ya que consideran que su trabajo se ciñe a impartir su asignatura. Este hecho puede dificultar la correcta implantación de programas de protección frente al acoso, ya que por mucho que se programen propuestas, si no se llevan a cabo de forma intensa y continuada en el tiempo, si no se les dedica el tiempo y la atención necesaria, caerán en saco roto.

Esto nos invita a pensar que las soluciones frente al acoso han de llevarse a cabo también de forma coordinada e integral con todos los niveles de mando que intervienen en la educación. Es decir, si no contratamos profesionales dirigidos a la prevención del acoso y no nos ocupamos de formar a los docentes, evidentemente nadie se está ocupando del acoso. Esta dejación genérica de alguna forma explica la situación hasta día de hoy.

Una de las cuestiones que más llama la atención es que, al llevar a cabo un análisis sobre la atención al acoso, se puede observar que, en diversos países, entre los que se encuentra España, esta suele instaurarse con fuerza tras el suicidio de uno o varios alumnos al no poder soportar las consecuencias del acoso escolar. Sin duda cabe preguntarse si las situaciones de acoso deben llegar tan sumamente lejos como para decidir intervenir. ¿Cuántas muertes se evitarían de no dejar solo al alumnado frente al acoso?

Por otra parte, una de las cuestiones que más llama la atención es que cuando hablamos de acoso escolar, muchos autores hablan de acoso entre iguales. Y bien es cierto, a tenor de los estudios, que la mayoría de los procesos de acoso se producen entre alumnos de la misma clase y por tanto de la misma edad. ¿Pero, no apuntan ya las primeras definiciones a que existe una correlación de fuerzas dispar entre agresor y víctima? ¿Entonces por qué lo seguimos llamando “acoso entre iguales”?

En cualquier caso, finalizamos el desarrollo de este trabajo conscientes de la necesidad de continuar investigando e implementando propuestas que permitan una convivencia más sana en los centros y que sus alumnos y alumnas vivan un proceso de socialización y sociabilización lo más enriquecedor posible.

IX. Referencias bibliográficas

- Aguado et al. (2003) “Manual para la formación de mediadores” Editorial Narcea.
- Arce, R., Velasco, J., Novo, M. y Fariña, F. (2014).” Elaboración y validación de una escala para la evaluación del acoso escolar. Revista Iberoamericana de Psicología y Salud. Publicación 5(1),71-104.
- Bauman, Z. (2005). “Los retos de la educación en la modernidad líquida” Editorial Gedisa, S.A.
- Benítez, J., Tomás, A. y Justicia, F. (2005). “Educación para la convivencia en contextos escolares: una propuesta de intervención contra los malos tratos entre iguales”. Revista de Psicología. Publicación 23(1), 27-40.
- Boletín Oficial del Estado. BOE. Consultado el día 4 de abril de 2021.
- Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. BOJA. Consultado el día 3 de abril de 2021.
- Cabrero, J. y Córdoba, M. (2009, marzo). “Inclusión educativa: inclusión digital”. Revista Educación Inclusiva. Publicación 2(1).
- Cuevas, M. y Marmolejo, M. (2016). “Observadores: un rol determinante en el acoso escolar” Revista Pensamiento Psicológico. Publicación 14(1), 89-102.
- Charlton T. Lewis, Charles Short (1879) “A latin dictionary”. Consultado el día 1 de febrero de 2021. <http://www.perseus.tufts.edu/>
- Dapía Conde, M.P y Fernández González, M.R. (2018) “Educación social y escuela en España. A propósito de la formación e inserción laboral”. Revista Iberoamericana de Educación. Publicación 76, 209-228.
- Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994.
- Ejido-López, M.T. (2012).” Estudio del acoso entre iguales. Desarrollo de un programa preventivo basado en la mediación entre iguales y la meditación, en el Centro Educativo Cedes (Albacete). Universidad Internacional de La Rioja.
- García-Barrera, A. (2017). “Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España”. Revista pública de Educación Ensaio. Publicación 25(96), 721-742.

- González Bellido, A. (2015). “Programa TEI: Tutoría entre iguales”. Revista Innovación Educativa. Publicación 25, 17-32.
- González Sanchez, M., Olmos Miguelañez, S. & Serrate González, S. (2015). “Análisis de la práctica profesional del educador social en centros de educación secundaria”
- Jaramillo, A. (2020). “Quina influencia tenen les xarxes en la vida dels infants que pateixen assetjament escolar a cicle superior?”. Facultat d’Educació, Traducció i Ciències Humanes Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya.
- Jiménez, M., Luengo, J.J. & Taberner, J. (2009). “Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación”. Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado. Publicación 13(3).
- “Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa”. BOE 2013, 10 de diciembre. Recuperado de <https://boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Lozano, M. & Trifu, L. A. (2019). “Coeducar para la paz: perspectiva de género para la justicia social”. Revista Tendencias Pedagógicas. Publicación 34, 51-61. doi:10.15366/tp2019.34.005
- Llorent, V., Farrington, D. & Zych, I. (2020). “El plan de convivencia y su relación con las competencias socioemocionales, el bullying y el cyberbullying en la educación secundaria”. Universidad del País Vasco. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.11.002> 1136-1034/©
- Martínez, I., Gómez, E.I. & Goig, R. (2019) “El acoso escolar en secundaria: prevalencia y abordaje a través de un estudio de caso”. Revista internacional de Trabajo social y Ciencias sociales. Publicación 17, 71-91.
- Martínez-Otero, V. (2009). “Diversos condicionantes del fracaso escolar en secundaria”. Revista Iberoamericana de Educación. Publicación 51, 67-85.
- Medina, J.A. & Reverte, M.J. (2019). “Incidencia de la práctica de actividad física y deportiva como reguladora de la violencia escolar”. Revista Retos. Publicación 35, 54-60.
- Monarca, H., Rapoport, S. & Sandoval, M. (2013.) “La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria” Revista de Investigación en Educación. Publicación 11(3), 192-206.

- Mucientes, B. (2019) “Mediación entre iguales como herramienta de gestión de los conflictos: programa de formación de alumnos mediadores en Educación Secundaria Obligatoria”. Universidad de Valladolid.
- Olweus, D. (1994). “Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school-based intervention program”. J Child PsychoL Psychiat. Publicación 35(7), 1171-1190.
- Parra, M.L., (2009). “Inclusión escolar en secundaria” Revista Intercontinental de Psicología y Educación. Publicación 11(2), 191-205.
- Pérez Gómez, A. (2013). “Educarse en la era digital: Adelanto del nuevo libro de Ángel Pérez Gómez”. Revista Sinéctica. Publicación 40, 01-26.
- Pérez de Guzmán, V. & Amador, L. (2011).” Solución de conflictos en las aulas: un análisis desde la investigación-acción” Revista interuniversitaria Pedagogía Social. Publicación 18, 99-114.
- Plancarte, P. (2017, diciembre). “Inclusión educativa y cultura inclusiva”. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva. Publicación 10(2), 213-226.
- Rambla, X., Ferrer, F., Tarabini, A. & Verger, A. (2008, marzo). “La educación inclusiva frente a las desigualdades sociales: un estado de la cuestión y algunas reflexiones geográficas”. Perspectivas. Publicación 38(1).
- Real Academia de la lengua española. (2020). Diccionario oficial de lengua española. Consultado el día 1 de febrero de 2021. <https://dle.rae.es/>
- Rodríguez, R. (2010) “Los planes de convivencia como herramientas para prevenir los conflictos escolares”. Universitat de les Illes Balears.
- Save the children (2016). “Yo a eso no juego” Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Juan-Calmaestra/publication/314449428_Yo_a_eso_no_juego_Bullying_y_Cyberbullying_en_la_infancia/links/58c27cbda6fdcce648dbf6bf/Yo-a-eso-no-juego-Bullying-y-Cyberbullying-en-la-infancia.pdf
- Wigdorovitz, A. (2008, diciembre). “El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones”. Políticas Educativas – Campinas, Publicación 2(1), 1-12.
- Zaitegi, N. (2010). “La educación en y para la convivencia positiva en España” Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Publicación 8(2).
- Zurbano, J.L. (1998). “Bases de una educación para la paz y la convivencia” Gobierno de navarra. Departamento de Educación y Cultura.

X. Anexos

- Anexos correspondientes a la fase 1 de formación de tutores:

Anexo 1

SESIÓN 1	“Captación”
OBJETIVO	Conocer qué alumnos pueden y quieren formar parte del programa como tutores y tutorizados.
<p><u>Reunión coordinadores</u></p> <p>Reunidos los coordinadores del programa, el equipo directivo del centro y el cuerpo docente en su totalidad se propondrá y decidirá qué alumnos son susceptibles de formar parte del equipo de tutores y qué alumnos necesitan una tutorización para mejorar su situación en el centro y ser protegidos de situaciones de acoso.</p> <p><u>Reunión coordinadores/alumnos</u></p> <p>Los coordinadores del programa se reunirán individualmente con cada alumno para explicarle el programa y hacerles entender por qué han sido escogidos para participar en el mismo.</p>	

Anexo 2

SESIÓN 2	“Presentación”
OBJETIVO	Presentar el programa y diferenciar el conflicto del acoso escolar.
<p>Conociendo ya qué alumnos van a formar parte del programa, y a modo de presentación, todos dirán su nombre de forma ordenada y el motivo por el que han decidido formar parte del programa. Tras las presentaciones preguntaremos sobre las nociones que tienen los presentes sobre el término “acoso escolar” y el término “conflicto”. Explicaremos el conflicto usando una de las acepciones de la R.A.E: “Problema, cuestión, materia de discusión”. Es decir, no tiene por qué tener una connotación negativa.</p>	

Sin embargo, “acoso escolar” implica intencionalidad de crear el conflicto, se dilata en el tiempo y además la víctima suele tener dificultades para defenderse porque existe un desequilibrio de fuerzas.

Tras la explicación se propone un debate abierto que finalizará haciendo entender a los presentes la necesidad de atajar las situaciones de acoso independientemente de cómo, cuándo, dónde y a quien se produzcan.

Anexo 3

SESIÓN 3	“Intervención Triangulada”
OBJETIVO	Proporcionar herramientas de intervención contra el acoso.
<u>Explicación intervención triangulada</u> A modo de prevención y también de intervención proponemos utilizar la Intervención Triangulada. Para ello explicaremos en qué consiste: “La intervención triangulada propone tutorizar tanto a aquellos alumnos más vulnerables frente al acoso como a aquellos susceptibles de presentar episodios agresivos y cercanos al acoso” De esta forma, cuando se produce un conflicto, la víctima acude en busca de la ayuda de su tutor para tratar de solucionar el problema. Se solicitará también la ayuda del tutor del agresor. En caso de no hacer entrar en razón al alumno en cuestión se solicitará la intervención del coordinador.	
<u>Escenificación</u> A modo de ejemplo escenificaremos falsos episodios de acoso en los que los alumnos deberán representar su papel de tutor.	

Anexo 4

SESIÓN 4	“Ya no estás solo”
OBJETIVO	Asignar los tutores
<p><u>Proceso de asignación</u></p> <p>Una vez se haya observado las competencias de cada futuro tutor y con las indicaciones pertinentes de cada docente tutor de grupo habiendo estudiado previamente las necesidades de protección y de la condición de vulnerabilidad, de cada alumno/a, y también las de aquellos que puedan presentar cierto grado de conflictividad, se asignarán consecuentemente los tutores a los alumnos.</p> <p>Aquellos con más capacidades de intervención se encargarán de proteger a los más vulnerables y de tutorizar a los más susceptibles de crear conflictos. La asignación la llevarán a cabo de forma consensuada los integrantes del equipo anti-acoso con las indicaciones proporcionadas por el cuerpo docente.</p>	

Anexo 5

ACTIVIDAD 5	“Almuerzo de presentación”
OBJETIVO	Facilitar el primer contacto entre tutores y tutorizados
<p>Durante el recreo llevaremos a cabo un almuerzo entre aquellos alumnos encargados de la tutorización y de aquellos alumnos que van a ser tutorizados.</p> <p>A esta primera reunión acudirán también los alumnos que forman parte del equipo anti-acoso.</p>	

- **Anexos correspondientes a la fase 2 de creación de equipo anti-acoso:**

Anexo 6

SESIÓN 6	“Contra el acoso: Reunión”
OBJETIVO	-Crear el equipo anti-acoso
<p><u>Captar voluntarios</u></p> <p>Los docentes tutores invitarán a todos aquellos alumnos que consideren oportunos a participar en el equipo anti-acoso y participarán en una reunión con aquellos docentes que quieran formar parte del proyecto y también los alumnos que acaban de ser instruidos en tutorización entre iguales. En esta primera reunión, los participantes escucharán lo que esperan de ellos los coordinadores del programa, y el por qué se necesita crear organismos estables dentro del centro para la lucha contra el acoso.</p> <p><u>Explicar en qué consiste el equipo anti-acoso</u></p> <p>El objetivo de esta reunión será explicar en qué consiste el equipo anti-acoso y cuáles son sus objetivos (p. 23) para que todo aquel que participe los conozca.</p> <p><u>Poner en marcha el equipo</u></p> <p>En esta primera reunión con el equipo ya conformado se establecerán:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estatutos bajo los que se va a regir el equipo de trabajo. -Las líneas de trabajo que se van a desarrollar. -Los encargados de llevar a cabo cada línea de trabajo. -La periodicidad en las reuniones a partir de ese momento. 	

- **Anexos correspondientes a la fase 2 de creación de equipo contra la violencia de género:**

Anexo 7

SESIÓN 7	“Reunión contra la violencia de género”
OBJETIVO	Crear el equipo contra la violencia de género
<p><u>Captar participantes</u></p> <p>Se llevará a cabo por parte de los coordinadores del programa un llamamiento a todas las mujeres que forman parte de la comunidad educativa del centro con el objetivo de que formen parte del equipo contra la violencia de género en el centro. Para ello se creará cartelería y se llevará a cabo un acto durante el recreo en el que se explicarán las funciones de este equipo. Se ofrecerá también la participación a aquellas alumnas que hayan sido instruidas en la tutorización entre iguales y que deseen formar parte del equipo contra la violencia de género.</p> <p><u>Explicar en qué consiste el equipo contra la violencia de género.</u></p> <p>Se reunirán las personas que coordinan el proyecto para explicar con detalle en qué consiste el equipo contra la violencia de género y qué se espera de este organismo.</p> <p><u>Poner en marcha el equipo</u></p> <p>En esta ocasión la reunión se llevará a cabo sin la presencia de las personas encargadas de la coordinación del programa, serán ellas las que decidan hacia donde se dirige su proyecto. En cualquier caso, seguirán contando con el apoyo de estos si lo necesitan.</p> <p>Los objetivos de esta primera reunión serán:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estatutos bajo los que se va a regir el equipo de trabajo. -Las líneas de trabajo que se van a desarrollar. -Las encargadas de llevar a cabo cada línea de trabajo. -La periodicidad en las reuniones a partir de ese momento. 	

- **Anexos correspondientes a la sesión 3 de difusión de habilidades sociales y favorecimiento de la conducta prosocial:**

Anexo 8

SESIÓN 8	“New Basketball”
OBJETIVO	Fomentar el respeto y la conducta prosocial
<p>Dado el interés de nuestro alumnado por este deporte y con la intención de hacerlos ver que se puede jugar de forma sana vamos a organizar tres partidos de baloncesto semanales durante el recreo. Todos los partidos serán mixtos, es decir, los equipos estarán conformados por chicos y chicas. Así trataremos de reforzar los lazos de grupo a la vez que favorecemos la convivencia pacífica entre géneros. Las reglas del juego serán las de siempre, pero en esta ocasión no gana quien más puntos consiga, sino quien menos faltas cometa.</p>	

Anexo 9

SESIÓN 9	“Usa la Empatía”
OBJETIVO	Fomentar la empatía entre el alumnado
<p>A través de una representación teatral los alumnos deberán representar esta pequeña historia. Tras la representación se abrirá un debate con las preguntas finales y las aportaciones de los presentes.</p> <p>“Carlos y su amigo Brena habían pasado la tarde echando unas canastas. Al terminar habían quedado para ir a por unas cuantas guarradas a la tienda del barrio. Les encantaban las patatas con sabor a ketchup. Cuando estaban a punto de salir de la pista aparecieron tres chicos más. Le propusieron a Carlos que se quedase para echar otro partido. Uno de lo recién llegados dijo que si se quedaba tenía que ser Carlos solo, si no eran impares y no se podía jugar. Como Brena no quería irse, uno de los chicos le dio un empujón y lo sacó de la pista. En las gradas había un grupo de 5 chicos de último curso que no dijeron nada. Todo</p>	

ese tiempo Carlos tampoco dijo nada. Al final Brena se fue a por unas patatas solo. Mientras las comía se puso a pensar:

- ¿Está bien lo que han hecho estos chicos? ¿No había ninguna opción para que jugásemos todos?
- ¿Se ha portado Carlos bien conmigo? Pensaba que era mi amigo.”

¿Como crees que se siente Brena?

¿Qué piensas de lo que se está preguntando?

¿Qué piensas de la actitud de Carlos?

¿Y de la actitud de los chicos de la grada?

Anexo 10

SESIÓN 10	“Pue no somos tan distintos”
OBJETIVO	Fomentar la solidaridad, sororidad y unión entre el alumnado
<p>Tras los partidos de baloncesto propuestos, se producirá un debate en el que propondremos que todos los presentes cuenten en voz alta un episodio de su vida que las haya echo sufrir. Sirve cualquier momento familiar delicado o algún problema concreto con algún amigo o ser querido. El objetivo intrínseco de esta actividad es mostrar a todos los alumnos como personas vulnerables frente a todos los demás. De esta forma, al observar en los demás la vulnerabilidad, tanto aquellos que se encontraban refugiados junto a su ego y aquellos que sufrían por pensar ser los únicos en sufrir ese tipo de desavenencias, es fácil comprender que no somos tan distintos y por tanto generar solidaridad.</p>	

Anexo 11

El siguiente cuestionario se ha desarrollado a partir del de Arce, Velasco, Novo y Fariña (2014) utilizando todos sus ítems y agregando también dos últimos de elaboración propia.

Cuestionario violencia escolar

	Nunca	A veces	Muy frecuentemente
1. Me insultan, me ponen mote desagradables.			
2. Hablan mal de mí.			
3. Se burlan de mí, me dejan en ridículo.			
4. Me golpean y me pegan			
5. Me amenazan verbalmente			
6. Esconden mis cosas.			
7. Me gastan bromas pesadas.			
8. Hacen correr rumores, cuentos y mentiras sobre mí.			
9. Me rechazan, no me hablan y me dejan solo/a.			
10. Me escriben notas desagradables, amenazándome o insultándome.			
11. Me odian sin motivo, me tienen manía.			
12. Rompen mis cosas.			
13. Se meten conmigo por mi forma de ser o por mi físico.			

14. Hacen comentarios sexistas o xenófobos sobre mí.			
15. Soy objeto de extorsión (p.e., debo hacer tareas de otros, debo traer dinero).			
16. Ridiculizan mis opiniones, gustos o preferencias.			
17. Hacen comentarios negativos sobre el grupo al que pertenezco (sexo, raza, religión).			
18. Me molestan continuamente.			
19. Me dejan fuera de actividades o juegos.			
20. Me amenazan con navajas u otros objetos.			
21. Les dicen a otros que no estén conmigo o que no me hablen.			
22. Me envían notas (SMS,whatsapp, e-mails, etc.) desagradables, amenazándome o insultándome.			
23. Me interrumpen continuamente o no me dejan hablar.			
24. Me roban cosas o dinero.			

25. Me amenazan si me quejo a los profesores o a la familia.			
26. Me esperan en la calle para pegarme o meterse conmigo.			
27. Me echan la culpa y me acusan de cosas que no he dicho o hecho.			
28. Me hacen insinuaciones sexuales ofensivas.			
29. Utilizan imágenes mías sin permiso para hacerme daño.			
30. Utilizan información sobre mí con la intención de burlarse de mí o humillarme.			
31. Se hacen pasar por mí creando perfiles falsos en alguna red social.			
32. Me escriben mensajes desagradables en mis redes sociales, amenazándome o insultándome. 33. Crean o difunden información sobre mí en redes o medios sociales (p.e., Facebook, Instagram) con la intención de humillarme o ridiculizarme.			

34. Comparten imágenes o contenidos en redes sociales con la intención de burlarse de mí o humillarme.			
35. Me amenazan con hacer daño a mi familia.			
36. Me acusan de cosas que no he dicho o hecho.			
37. Me imitan para burlarse de mí.			
38. Me obligan a hacer cosas que me ponen en peligro.			
39. Me excluyen y no me dejan participar			
40. Me acosan sexualmente tocándome sin permiso.			
41. Me acosan verbal y sexualmente.			