



Universidad de la República

Facultad de Psicología

Trabajo Final de Grado

Proyecto de Intervención

Una perspectiva integral del acoso escolar. Fortaleciendo el desarrollo socioemocional en una institución de Educación Media Básica de la ciudad de Bella Unión (Artigas)

Arianne Anyelic Gomez Rodríguez

C.I.: 5.076.663-6

Tutor: Asist. Mag. Nicolás Chiarino Durante

Revisor: Asist. Mag. Gonzalo Gelpi

Montevideo - Uruguay

2022

TABLA DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN	2
2. FUNDAMENTACIÓN	3
3. ANTECEDENTES	6
3.1. Antecedentes de intervenciones con estudiantes	7
3.2. Antecedentes de intervenciones con docentes	8
3.4. Antecedentes de intervenciones en Uruguay	9
4. MARCO TEÓRICO	10
4.1. Características del acoso escolar	10
4.2. Una visión sistémica del acoso escolar	12
4.3. Educación en habilidades socioemocionales para la prevención del acoso escolar	15
5. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA DE INTERVENCIÓN	17
6. OBJETIVOS	18
6.1. Objetivo general	18
6.2. Objetivos específicos	18
7. METODOLOGÍA	18
7.1. Primera etapa: ampliación de literatura y acercamiento al campo de trabajo	19
7.2. Segunda etapa: fortaleciendo el desarrollo de habilidades socioemocionales	20
7.3. Tercera etapa: evaluación y devolución de lo trabajado a la comunidad educativa	24
8. CONSIDERACIONES ÉTICAS	25
9. CRONOGRAMA	26
10. RESULTADOS ESPERADOS	27
11. REFERENCIAS	28
12. ANEXOS	37
I - Dinámica estudiantes: “Actorazos”	37
II - Dinámica estudiantes: “Yo pienso que...”	38
III - Dinámica estudiantes: “Aprender en movimiento”	39
IV - Dinámica docente: “¿Qué sé sobre el acoso escolar?”	40
V - Dinámica docente: “Siento, pienso, actuo”	41
VI - Dinámica docente: Complementación a la propuesta “Siento, pienso, actuo”	42
VII - Dinámica de cierre: “Aportando a la prevención del acoso escolar”	43
VIII - Modelo de cuestionario inicial de intervención para docentes	44
IX - Modelo de cuestionario inicial de intervención para familiares de estudiantes	45
X - Modelo de cuestionario inicial de intervención para estudiantes	47
XI - Modelo de cuestionario final de intervención	49

1. INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de intervención surge a partir de haber realizado una experiencia práctica en el ámbito educativo, precisamente la práctica de graduación correspondiente a la Licenciatura de Psicología (UdelaR). Esta experiencia me acercó significativamente a las problemáticas diarias que afectan a los centros educativos del Uruguay, entre ellas se encontraba el miedo de ser víctima de acoso escolar. En base a este interés y preocupación comienza a surgir dicho proyecto, enfocado a seguir trabajando y problematizando sobre el acoso escolar.

Las instituciones educativas se han ido transformando a lo largo de los años, donde los escenarios, los roles y funciones de sus integrantes han cambiado. Hoy estamos ante instituciones educativas depositarias de demandas provenientes desde la sociedad, superando los enfoques clásicos y el origen social de sus comienzos, la trasmisión cultural y del conocimiento (Baeza y Bertrán, 2014). Esta transformación provoca cambios en la estructura de los propios sistemas educativos, en relación a sus objetivos y sus finalidades, donde las escuelas presentan serias dificultades para poder ajustarse a las nuevas necesidades que las demandan, ante esto, Coll (1999) plantea que “el reto que enfrentamos ya no es el de mejorar los actuales sistemas educativos, sino más bien el de revisarlos en profundidad y reconstruirlos en función de las características y de las exigencias que plantea la nueva situación” (p.2). Dentro de estas nuevas exigencias aparece la violencia escolar, específicamente el acoso escolar, convirtiéndose en objeto de estudio e intervención prioritario durante las últimas décadas, generando preocupación en los ámbitos educativos pero también en la sociedad en general (Del Rey y Ortega, 2007), debido al gran impacto social e individual que genera en la vida de niños, niñas y adolescentes, y por interrumpir de manera negativa la convivencia de los centros educativos.

No todos los problemas que ocurren dentro de las instituciones educativas tienen su origen en la escuela o pueden abordarse únicamente desde la institución, “sería ilusorio (...) esperar que la influencia educativa de la escuela pueda ser suficiente para compensar y neutralizar las influencias educativas adversas que se ejercen sobre los mismos niños y jóvenes desde múltiples ámbitos de la vida social (...)” (Coll, 1999, p.5). Es así que, en el desafío de seguir investigando y aportando a la prevención del acoso escolar, el presente proyecto de intervención busca diseñar e implementar un plan de acción orientado a la prevención del acoso escolar en una institución educativa de la ciudad de Bella Unión (Artigas). La elección de esta ciudad se debe a mi sentido de pertenencia con la misma, donde realicé la mayor parte de mi formación educativa. Mi implicación con estas instituciones me hace reconocer la falta de oportunidades para trabajar ciertas temáticas y la necesidad existente de que temas como el acoso escolar sean hablados y trabajados.

Pensando en las instituciones educativas de mi ciudad de pertenencia, y en la subjetividad e individualidad de cada actor que forma parte de ellas, es que me gustaría llevar a cabo este proyecto en dicha ciudad. Para esto, se trabajará desde el fortalecimiento socioemocional de la comunidad educativa, educando para una convivencia que articule la participación y el afecto, el respeto y la apertura hacia el otro, permitiendo tejer una trama de paz, tolerancia y aceptación recíproca (Baeza, 2008). Desde un abordaje integral el presente proyecto buscará involucrar a los diferentes actores que forman parte de la institución, porque todo el contexto escolar está inmerso en el flujo de una extensa y compleja red de influencias (Baeza, 2009). Trabajarán en conjunto estudiantes, docentes y familiares de estudiantes, no quedando la escuela como única responsable en la prevención-acción de la problemática, porque las intervenciones a nivel individual no serán efectivas si no se toman en cuenta todos los escenarios en que niños, niñas y adolescentes aprenden la violencia (Castro, 2006).

2. FUNDAMENTACIÓN

El acoso escolar es un problema social que trae consecuencias negativas a nivel educativo y a nivel intrapersonal de los actores involucrados. Este problema es un comportamiento de actitud ofensiva entre estudiantes. Olweus (1998) es uno de los pioneros en el estudio de esta problemática, lo caracteriza como un comportamiento de insulto verbal, agresión física e intimidación psicológica que ocurre de un estudiante hacia otro, o de manera grupal, caracterizándose por ocurrir en un tiempo prolongado.

Este fenómeno ha tenido una creciente visibilización en las últimas décadas, los medios de comunicación y los diferentes medios sociales han ayudado a que la problemática sea visibilizada como tal (Freitas y Gelpi, 2017). Hace ya varios años que organizaciones internacionales vienen contribuyendo a la investigación de la temática, la Organización Mundial de la Salud (OMS) realizó un informe mundial sobre la violencia y la salud, en el cual establece algunas recomendaciones para prevenir la violencia escolar, centrado principalmente en la promoción e integración de habilidades sociales y emocionales en los centros educativos como forma de prevención de la misma (Krug et al., 2003). La Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2016) reconoce al acoso escolar como un fenómeno mundial que pone en peligro la salud, el bienestar emocional y el desempeño académico de la población infantil, promoviendo estrategias de intervención centradas en víctimas, agresores y en adultos referentes. A su vez, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, de la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2018) considera que la violencia tiene consecuencias negativas para la salud física y mental, declarando la necesidad de crear entornos de aprendizajes seguros, no violentos e inclusivos.

Otra de las organizaciones internacionales que ha puesto interés en la prevención de la problemática es el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). En el informe sobre el estado de situación en Uruguay, se señala que la mayor parte de las investigaciones caracterizan al acoso escolar por ocurrir con mayor frecuencia entre los 13 y 14 años de edad. Asimismo, se afirma que la violencia es un fenómeno de alto impacto individual y social. Considerando que emerge la necesidad de trabajar en la prevención y atención de las situaciones de violencia en el ámbito educativo, planteando que para esto es necesario promover una convivencia saludable en los centros de enseñanza (Brum y Noya, 2021).

Teniendo en cuenta la relevancia social de la problemática, diversos países de América Latina comenzaron a desarrollar marcos normativos vinculados al acoso escolar. Es así que en el período de 2010 a 2017, la mayor parte de sus países (85%) se ha dedicado a llevar este tema al campo normativo-jurídico, haciendo énfasis principalmente en su prevención e intervención, así como también, considerando la importancia de la promoción y un buen desarrollo de la convivencia en los centros educativos (Chiarino, 2017).

En lo que respecta a Uruguay, acompañó y consideró las tendencias internacionales en lo vinculado a la construcción normativa sobre los derechos de la infancia y la adolescencia. Como también la normativa aplicada al campo educativo sobre la convivencia, la participación y los derechos humanos, categorías claves para la formación ciudadana (Brum y Noya, 2021). En relación a los derechos de la población infantil y adolescente, nuestro país cuenta con el Código de la Niñez y la Adolescencia (CNA) por la Ley N° 17.823 (Uruguay, 2004), donde se declara que el Estado tiene la obligación de proteger a estas poblaciones de situaciones que vulneren sus derechos, incluyendo todos los tipos de violencias. A su vez, contamos con una Ley General de Educación donde se constata a la educación como un derecho humano fundamental, especificando que los aprendizajes deben permitir un desarrollo integral (Uruguay, Ley N° 18.437, 2009). A pesar de considerar a la educación como un derecho y la importancia de una buena convivencia para que la educación sea de calidad, en Uruguay no hubo grandes avances normativos-jurídicos en relación al tema. Está vigente la Ley N° 19.098 (Uruguay, 2013), que declara el interés nacional sobre la temática, mencionando la importancia de elaborar un protocolo destinado a la prevención, detección e intervención del acoso escolar en los centros educativos. Constatándose a su vez, la existencia de dos proyectos de ley que buscan erradicar el problema, Proyecto de Ley: Acoso, hostigamiento o “bullying” en instituciones de enseñanza (Cámara de Representantes, 2016) y Proyecto de Ley: Erradicación de la violencia entre niños y adolescentes (Cámara de Representantes, 2016); se destaca que ninguno de los dos proyectos ha sido aprobado hasta el momento. A partir de lo expuesto, podemos ver que el Estado uruguayo tiene un deber con la sociedad en relación a dicha problemática,

sobre todo si tenemos en cuenta que “la media aritmética de las investigaciones otorga como resultado para Uruguay el 16% de situaciones de acoso en las instituciones educativas” (Brum y Noya, 2021, p.133).

Sumada a esta situación se destaca la escasez de equipos multidisciplinarios de trabajo en los centros de enseñanza, sobre todo en relación a la presencia de psicólogos, ya que la misma permite la atención de distintas problemáticas. En el 1er Censo Nacional de Psicología realizado en Uruguay en el año 2014 se constató la presencia de 7543 psicólogos/as a nivel Nacional, 5488 (72,8%) residen en Montevideo y 2055 (27,2%) en el interior del país. De esta cantidad, 1670 (22,1%) psicólogos/as son los que tienen una inserción profesional en el ámbito educativo a nivel Nacional. En lo que respecta al departamento de Artigas, lugar donde se pretende realizar dicha intervención, es uno de los departamentos con más baja concentración de estos profesionales, presentando 29 (0,4%) psicólogos/as a nivel territorial (Universidad de la República, Facultad de Psicología, 2015). Si tenemos en cuenta esta línea de porcentaje, se puede deducir que hay aproximadamente unos 6-7 psicólogos/as con inserción laboral en el ámbito educativo en todo el territorio del departamento de Artigas. Número realmente alarmante para las demandas que presenta dicho departamento.

En relación a las consecuencias negativas a nivel educativo, el clima que se genera en el salón de clase influye en los aprendizajes y en la motivación docente. Diversos estudios realizados en diferentes países demuestran la relación directa entre clima de aula positivo y un buen rendimiento académico, demostrando cómo el acoso escolar afecta el clima de aula de las instituciones (Polo del Río et al., 2013; Román y Murillo, 2011; Valdés y Martínez, 2014) e incide desfavorablemente en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Cornejo y Redondo, 2001; Treviño et al., 2013). Ser víctima de acoso escolar trae consecuencias biológicas, psicológicas y sociales negativas para la vida de niños/as y adolescentes, pero también afecta a los demás involucrados (Aristimuño y Noya, 2015; Gelpi, 2019), como docentes y familias.

En Uruguay la formación específica para docentes de enseñanza media se produjo a mediados del siglo XX. Desde ese entonces dicha formación atraviesa planes, programas y proyectos de reforma educativa que se ve afectado en la formación de quienes hoy se dedican a tal profesión (Rodríguez et al., 2020), cambios que tuvieron y tienen como fin el logro de la equidad y la calidad educativa (Beares, 2016). A pesar de los esfuerzos por una formación docente ética a su correspondiente labor, sabemos que las instituciones educativas son depositarias de demandas provenientes desde la sociedad, de las cuales el profesorado no está preparado para poder atenderlas. Se genera así una falta de confianza en la escuela y en los propios docentes, existiendo una población docente que asume la responsabilidad de actuar ante casos de violencias, pero no se sienten preparados para tal

accionar, demandando una formación especializada (Aristimuño y Noya, 2015). A su vez, uno de los mayores retos de las comunidades educativas es poder incluir y compartir con las familias la responsabilidad de actuar ante situaciones de acoso escolar. Esto sucede por la creencia de que el problema es producto únicamente de las relaciones que suceden dentro de los centros de enseñanza (Ortegón et al., 2018). Siendo el primer agente socializador de niños y niñas, tiene una gran influencia en la aparición de conductas agresivas y en la capacidad de poder detectar los síntomas en caso de que lo hubiera, es por tanto necesaria su implicación y colaboración a la hora de intervenir, para establecer las conductas socialmente positivas (Cerezo, 2002).

El acoso escolar es una problemática multifactorial que afecta a los derechos humanos, es necesario su incorporación a la agenda educativa y la creación de políticas públicas para abordar y revertir las situaciones de acoso escolar en las instituciones educativas (Freitas y Gelpi, 2017). Éste es uno de los mayores problemas que vienen presentando los centros de enseñanza de la actualidad. Su abordaje no solo tiene que ser de carácter interventivo, actuando cuando el problema ya está presente en el centro, sino que también, urge la necesidad de empezar a mirar el problema desde una perspectiva preventiva, siendo necesario el fortalecimiento de programas integrales de acción (Viscardi, 2003), así como también, el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes y adultos de las comunidades educativas para "(...) que los faculten a construir las circunstancias necesarias para el mejor ejercicio de sus derechos como personas" (Viscardi y Alonso, 2013, p.39). La educación emocional juega un rol relevante dentro de la prevención del acoso escolar, es a partir de ella que se desarrollan las competencias socioemocionales, claves para el desarrollo integral de las personas (Zapata, 2012). Es esencial su promoción desde edades tempranas y desde el ámbito educativo, pero para que esto suceda, es primero necesario que la población docente aprendan a identificarlas y desarrollarlas a nivel individual, porque "la adopción de actitudes emocionalmente inteligentes por parte del profesor es una base muy importante para modelar el aprendizaje y el desarrollo de este tipo de inteligencia en el alumnado" (Zapata, 2012, p.110). A su vez, es también importante la participación de la familia porque "la única manera de conseguir que nuestros programas sean efectivos es implicando en ellos a toda la comunidad educativa" (Cerezo, 2002, p.162).

3. ANTECEDENTES

A nivel internacional existen diversos programas de intervención. Entre las diferentes líneas de abordaje, algunos se basan en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales como forma de prevención del acoso escolar, haciendo foco en el trabajo con estudiantes, siendo muy pocos los que se centran en incluir al profesorado y a las familias. Se presenta a

continuación una selección de antecedentes internacionales organizados por intervenciones con estudiantes, intervenciones con docentes e intervenciones con familiares de estudiantes. Por último, se presentarán los avances Nacionales en relación al acoso escolar y desarrollo de habilidades socioemocionales en las instituciones educativas del Uruguay.

3.1. Antecedentes de intervenciones con estudiantes

En España, país referente en estudios e intervenciones sobre acoso escolar, se aplicó el programa “Convivencia e Inteligencia Emocional (CIE)”, participaron del mismo estudiantes de educación secundaria. A través de la teoría y la práctica se le enseñó al estudiantado cuáles son los principales componentes de la inteligencia emocional y de qué manera aplicarlos a nivel individual. El estudio tuvo como objetivo estimular la inteligencia emocional en estudiantes para prevenir e intervenir en el acoso escolar, apoyándose en las TIC. Los resultados obtenidos demostraron que tras la aplicación del programa CIE, el alumnado mostró una mejora en la inteligencia emocional, aumentando los niveles de empatía y comprobando una disminución en las conductas de acoso escolar (Carbonell et al., 2019).

A nivel de Latinoamérica, se destaca una intervención en Colombia, donde se llevó a cabo el programa denominado “Parceros”. El mismo tuvo como fin prevenir y mitigar el acoso escolar a partir del fortalecimiento de las habilidades socioemocionales, participaron estudiantes con edades comprendidas entre 11 y 15 años. Para evaluar los efectos del programa de intervención, se desarrolló un estudio con un enfoque mixto. Los resultados cuantitativos revelan que hubo una disminución en el rol de agresor/es y agresor-victimizado, complementariamente, los resultados cualitativos revelan un aumento en el reconocimiento de situaciones de acoso escolar por parte de estudiantes, así como un mayor reconocimiento sobre la importancia de un buen manejo de las habilidades sociales. A partir de la intervención, se obtuvo un incremento en la confianza de estudiantes y una mejora en las relaciones interpersonales, contribuyendo a una convivencia saludable en el centro de enseñanza (Herrera et al., 2021).

Por su parte, en Brasil se llevó a cabo el programa “Intervención en Habilidades Sociales y Acoso Escolar”, con el objetivo de verificar si la mejora de las habilidades socioemocionales ayuda a reducir la victimización por acoso escolar en estudiantes de sexto año de primaria. La evaluación del programa se realizó 12 meses después de realizada la intervención, evidenciándose la eficacia del mismo. Hubo una mejora en las habilidades socioemocionales de estudiantes y una disminución en la victimización, concluyendo que el desarrollo de estas habilidades ayuda a prevenir situaciones de acoso escolar, sobre todo desde el rol de víctimas (Da Silva et al., 2018).

3.2. Antecedentes de intervenciones con docentes

En España, se han llevado a cabo dos grandes intervenciones que ponen el foco en el profesorado como actores esenciales para que la intervención pueda subsistir. Por un lado, se encuentra el “Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE)”, que tuvo como objetivo la prevención de la violencia entre iguales basado en la educación para la convivencia escolar, trabajando la promoción de competencias sociales y emocionales, así como también, la gestión democrática del aula (Ortega, 1997). El SAVE fue aplicado por el profesorado de cada centro educativo, proporcionándoles formación especializada para que cuenten con las herramientas necesarias a la hora de intervenir. Dentro de los principales resultados, Ortega y Del Rey (2001) afirman que se ha logrado reducir el número de víctimas, mejorando el clima de aula y las relaciones interpersonales. Las autoras remarcan la importancia que tuvo para él SAVE el trabajo conjunto de investigadores y docentes, “el profesorado de escuelas concretas nos ha enseñado que toda intervención requiere contar con ellos, asumir su perspectiva, escucharlos, apoyarlos (...)” (Ortega y Del Rey, 2001, p. 268).

En la misma línea, se realizó en niveles de primaria y secundaria el “Programa de Educación Social y Afectiva en el Aula”, dirigido por docentes que tuvieron una formación previa. Con el objetivo de promover a través de la convivencia diaria, una prevención eficaz de los comportamientos violentos en los centros educativos, educando a partir de habilidades sociales y emocionales. Entre los principales resultados, Trianes y Muñoz (1997) afirman que disminuyó el control autoritario del docente y mejoró las relaciones interpersonales entre estudiantes, logrando una mejora en la convivencia y una disminución de la violencia entre iguales. Con estos resultados positivos, las autoras destacan el buen accionar del profesorado, considerando que son los verdaderos protagonistas de las intervenciones.

En México, Romero et al. (2010) realizaron una evaluación del programa “Yo quiero, yo puedo...prevenir la violencia”, en niveles de primaria y secundaria. Al igual que los programas anteriores, consiste en la formación previa de docentes para que posteriormente repliquen el programa con sus estudiantes. Se formó a docentes desde una educación participativa y activa, brindándoles herramientas para la detección y prevención de la violencia, fortaleciendo sus habilidades cognitivas, sociales y emocionales. Posteriormente se realizó la réplica del taller con estudiantes, que fue llevado a cabo por los/as docentes previamente formados. En relación a los resultados del taller docente, las autoras afirman un incremento de conocimientos para identificar conductas violentas. Asimismo, hubo un aumento significativo en las habilidades psicosociales del profesorado, presentaron una mejora en la comunicación y en la negociación de conflictos con sus estudiantes.

3.3. Antecedentes de intervenciones con familiares de estudiantes

En relación a intervenciones con familiares para la prevención del acoso escolar, se destaca en España el “Programa Prevención, Detección y Actuación (PDA) Bullying”. Esta es una propuesta pedagógica integral con el objetivo de prevenir, detectar y actuar sobre situaciones de acoso escolar; participaron del mismo estudiantes, docentes y familias. La intervención específica con las familias fue un espacio formativo enfocado a romper creencias y concientizar sobre la problemática en cuestión. Los resultados de la intervención demuestran que hubo una mejora en la convivencia escolar, mejorando los recursos internos de quienes participaron a la hora de detectar e intervenir en situaciones de acoso escolar (Ortegón et al., 2018).

3.4. Antecedentes de intervenciones en Uruguay

En los últimos años se ha incrementado el estudio sobre el acoso escolar a nivel Nacional, este incremento puede relacionarse con el avance académico mundial que ha tenido el estudio de la problemática. Cajigas de Segredo et al. (2006) llevaron a cabo el estudio “Agresión entre pares (Bullying) en un centro educativo de Montevideo: un estudio de las frecuencias de los estudiantes de mayor riesgo”. Di Lorenzo (2012) realizó un estudio de caso denominado “Nuevas formas de violencia entre pares: del bullying al cyberbullying”. Por su parte, Aristimuño y Noya (2015) realizaron la investigación “La convivencia escolar y el fenómeno del bullying en la enseñanza secundaria del Uruguay. Un estudio de caso”. Gelpi (2019) llevó a cabo el proyecto de investigación “Ser víctima de bullying homofóbico en Uruguay. Las voces de varones adolescentes de Montevideo”. Más recientemente Núñez et al. (2020) realizaron una investigación sobre “Caracterización del acoso escolar en niños de 9 a 11 años asistidos en un prestador público y uno privado de Montevideo”. Se destaca que los trabajos nombrados son algunas de las investigaciones realizadas en los últimos años a nivel Nacional. Si bien tienen distintos enfoques de trabajo, todas tienen como principal objetivo el estudio del acoso escolar.

En lo que respecta específicamente a investigaciones sobre el acoso escolar y la promoción de habilidades socioemocionales se destaca la investigación llevada a cabo por Chiarino (2017). Este estudio fue realizado en el departamento de Montevideo sobre la problemática bullying desde un enfoque sistémico. Tuvo un diseño metodológico cualitativo, así como también un estudio de caso instrumental que permitió investigar e intervenir en las redes de relaciones que intervienen y sostienen la problemática del acoso escolar, siendo partícipes del mismo estudiantes, adultos de la institución y las familias. Entre los principales hallazgos, el autor identifica a la problemática bullying como una forma de reconocimiento

negativo de las diferencias entre estudiantes, “(...) los cuales quedan enredados en un interjuego triádico de posiciones, fundamentalmente asociados a la burla como forma de confirmación- descalificación” (Chiarino, 2017, p. 6). Asimismo, considera que el acoso escolar se relaciona con limitaciones en el desarrollo de habilidades socioemocionales, “(...) muchos estudiantes expresan un manejo reducido de estrategias de resolución de conflictos, habilidades de comunicación y otras estrategias socioemocionales, asociadas a la empatía, alfabetización emocional, entre otras” (Chiarino, 2017, p. 130), afirmando que el entrenamiento y desarrollo de habilidades sociales y emocionales es un camino estratégico para la prevención del acoso escolar.

A su vez, organismos educativos han creado distintos recursos y estrategias que intentan prevenir la problemática. Existe un Mapa de Ruta de Promoción de la Convivencia para Instituciones de Educación Media, que establece medidas concretas que buscan fomentar el respeto, protección, promoción y garantía de los derechos humanos en todos los actores de la comunidad educativa (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], 2015). Los avances existentes en relación a fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales en los centros educativos son recientes. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd, 2019) realizó una propuesta de investigación que procura la elaboración de un instrumento propio para evaluar el desarrollo de estas habilidades en estudiantes uruguayos y en las instituciones educativas a nivel integral. Más recientemente y producto de la pandemia mundial que hemos atravesado, ANEP (2021) elaboró la guía “Orientaciones generales sobre aspectos Socioemocionales - Psicoafectivos en el Proceso de inicio del Ciclo Educativo 2021”, con el objetivo de generar espacios de acompañamiento a estudiantes, colectivo docente y familias, considerando los aspectos socioemocionales. Las dos últimas propuestas no tienen como objetivo principal la prevención del acoso escolar, pero en ambas se mencionan que la intervención ayudará a su vez a la prevención de la problemática. También se destaca que ninguna de las tres últimas propuestas presentadas tiene literatura científica que evidencie su implementación práctica.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Características del acoso escolar

Existen distintas definiciones del término acoso escolar, pudiéndose extraer una serie de criterios comunes para definirlo. Por ejemplo, Dan Olweus lo define de la siguiente manera, “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (Olweus, 1986 y 1991, citado por Olweus, 1998, p.25), entendiendo por acciones

negativas, el acto intencional de causar daño, herir o incomodar a otra persona (Olweus, 1998). Aparecen de esta manera dos características claves del acoso escolar, intencionalidad y persistencia en el tiempo, existiendo un deseo de hacer daño que está acompañado por ser repetitivo y duradero.

Otro aporte relevante es el propuesto por Fuensanta Cerezo, quien define al acoso escolar como "(...) la violencia mantenida, mental o física, guiada por un individuo o por un grupo y dirigida contra otro individuo que no es capaz de defenderse a sí mismo en esa situación (...)" (Cerezo, 2002, p.133). El autor también menciona el hecho que el agresor puede ser un único individuo o un grupo de estos, a su vez trae un nuevo criterio a tener en cuenta, la asimetría de poder existente entre agresor-víctima, siendo esta última más débil. Por su parte, Aristimuño y Noya (2015) consideran al acoso escolar como una extrema convivencia disfuncional donde se vulneran los derechos de los involucrados.

El acoso escolar puede clasificarse en distintos tipos, dependiendo del tipo de violencia ejercida entre agresor-víctima. Para este trabajo se tomará la clasificación que realizan Baeza y Bertrán (2014), quienes clasifican al acoso escolar en cuatro tipos. Acoso verbal, considerado el tipo más habitual de acoso escolar, que consiste en menospreciar en público o destacar permanentemente un defecto físico o de acción del otro. Acoso físico, incluye agresión física visible o directa, como empujones, patadas, agresiones con objetos, puñetazos, etc. Acoso psicológico, el componente psicológico está presente en todas las formas de maltrato, son acciones que tienen como objetivo disminuir la autoestima del otro y fomentar su sensación de inseguridad. Por último, acoso social, donde se procura aislar a la víctima a nivel social, dejándola frecuentemente aislada de sus grupos. Es importante señalar que si bien se puede hablar de tipos de violencias, estas dialogan y se retroalimentan mutuamente (Gelpi, 2019).

En cuanto a los roles implicados en una situación de acoso escolar se suele señalar a tres: víctima, agresor/es y espectador. Ser víctima de acoso escolar es una experiencia traumática que puede provocar diversas consecuencias, como dolores de estómago, dolores de cabeza, ataques de ansiedad y pesadillas (Cerezo, 2002). Estas personas son señaladas como débiles, cautas, sensibles, tranquilas, tímidas y con un nivel muy bajo de autoestima (Baeza y Bertrán, 2014), además de ser estudiantes más ansiosos e inseguros que el resto (Olweus, 1998). Respecto a sus relaciones sociales, tienen redes de apoyo muy débiles o casi nulas con sus pares, debido a que son frecuentemente aislados en sus grupos, pudiendo llegar al rechazo social (Baeza y Bertrán, 2014). Pueden presentar trastornos en el comportamiento social, como rabietas, negativismo, fobias y miedos hacia la escuela, que muchas veces provocan absentismo escolar (Cerezo, 2002).

En relación a quien agrede, Olweus (1998) señala que estas personas tienen una personalidad agresiva e impulsiva, por lo que presentan dificultades para mantener

relaciones sociales, y para comunicar y negociar sus deseos. Una de sus características más claves es la falta de empatía y de sentimiento de culpabilidad por su accionar. También denotan falta de autocontrol, presentando fuertes episodios de ira y hostilidad, que hace que interpreten sus relaciones con los demás como fuente de conflictos. En comparación con las víctimas, suelen tener una alta autoestima, así como también incumplen las normas en mayor medida (Cerezo, 2002). Otra característica relevante, es que tienen mayor fortaleza física respecto al resto de sus compañeros/as, y de las víctimas en particular (Baeza y Bertrán, 2014).

Otro rol importante dentro de la dinámica del acoso, es el que ocupan los espectadores. Son quienes presencian los actos de abusos y maltratos entre pares, cumplen un rol importante dentro de la dinámica y son considerados responsables de que estas acciones perduren en el tiempo (Baeza y Bertrán, 2014). Al contrario del rol de víctima y agresor, los espectadores pueden tener cualquier característica, pueden ser estudiantes que de alguna manera acaban interiorizando errores de atribución hacia la víctima por miedo a defenderla y convertirse ellos mismos en objeto de agresiones (Álvarez, 2015; Armero et al., 2011). Baeza y Bertrán (2014) consideran que existen cuatro tipos de espectadores en relación a su grado de implicación: espectador activo, espectador pasivo, espectador distante y neutral, y espectador prosocial. Este último tipo de espectador es el capaz de prestar su ayuda y solidaridad a la víctima, y en este sentido se trabaja cuando se realiza intervenciones destinadas a la prevención del acoso escolar, en poder brindar herramientas para la formación de espectadores prosociales.

4.2. Una visión sistémica del acoso escolar

Para trabajar el problema de acoso escolar en los centros educativos, el presente trabajo tomará aportes provenientes desde el pensamiento sistémico.

El pensamiento sistémico es una propuesta de abordaje dentro del paradigma de la complejidad (Lampis, 2013). Este paradigma surge durante el siglo XX con la necesidad de una reforma del pensamiento, demostrando cómo el gran problema que ha tenido la ciencia hasta ese entonces ha tenido que ver con su dependencia al paradigma simplificante, y su imposibilidad de poder adaptarse a las nuevas exigencias que demandaba la sociedad de esa época (López, 1998). En palabras de Lampis (2013) “el pensamiento sistémico se ocupa de totalidades (sistemas, campos, dominios), conjuntos integrados de relaciones que definen, de manera global, una serie de objetos, operaciones y procesos pertinentes” (p.10). Esta concepción se apoya en lógicas interaccionales y circulares (no lineales), que implica comprender a las personas como parte de un contexto sociocultural y como producto de las relaciones que tienen con dichos contextos (Baeza, 2009). El foco no está únicamente

puesto en el individuo y sus características, sino que se amplía para incluir las relaciones interpersonales de las personas; de esta manera se expande el foco de observación (Baeza, 2009).

Este cambio epistemológico nos enfrenta a mirar el problema desde otra perspectiva y abandonar la mirada mecanicista-causal de los fenómenos, “el objeto del estudio ya no es entonces lo intrapsíquico individual, sino el sistema relacional del que el individuo forma parte” (Selvini et al., 1990, p.52), generando así un nuevo desafío a la hora de investigar. Donde el investigador-observador no queda externo al campo que investiga, debe tener en cuenta su presencia en el mismo a la hora de estudiar y observar la realidad (Lampis, 2013).

Si concebimos al ser humano como producto de sus relaciones con los diferentes contextos, a la hora de poder estudiarlo tenemos que considerar una amplia variedad de factores que influyen en su desarrollo, dicha propuesta se vincula con el modelo ecológico propuesto por Urie Bronfenbrenner. Desde esta perspectiva, el sujeto forma parte de diferentes entornos que están interrelacionados entre sí y que constituyen la base de su desarrollo. En el nivel más interno, denominado microsistema, se encuentra la persona en desarrollo y sus relaciones más directas, las relativas al entorno familiar y escolar. El segundo nivel, mesosistema, podría definirse como un sistema de microsistemas, debido a que incluye la interrelación de dos o más entornos en los que la persona participa de manera activa, por ejemplo la relación entre familia-escuela. Por otra parte, el exosistema, se refiere a uno o más entornos que no incluyen como referente activo a la persona en desarrollo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a la persona y su entorno inmediato, un ejemplo puede ser, las condiciones de trabajo que tienen los padres de un/a niño/a. Por último, el macrosistema se refiere a la cultura y subcultura en el cual se encuentran los sistemas de menor orden (micro-, meso-, exo-sistema) (Bronfenbrenner, 1987).

El aporte de la perspectiva sistémica en el ámbito escolar, “supone por una parte analizar los procesos de interacción en la escuela en sí misma como organización, es decir, una dimensión “intrasistémica”; por otra, conlleva la profundización sobre las relaciones familia-escuela y familia-escuela-comunidad” (Cagigal de Gregorio, 2018, p.345). El modelo sistémico aporta una mirada dinámica y compleja y entiende la labor educativa como una acción que engloba interrelaciones (Cagigal de Gregorio, 2018), a su vez, desde esta perspectiva puede entenderse a la escuela como un macrosistema formado por varios subsistemas que se conectan y comunican entre sí (Selvini et al., 1990), de tal manera que si ocurre un cambio en alguno de sus subsistemas los efectos resonarán en todo el sistema escolar (Baeza, 2009).

Dado que el acoso escolar es una problemática relacional, la perspectiva sistémica aporta fundamentos teóricos y metodológicos para su intervención. El gran aporte que nos hace este modelo teórico para el estudio de la problemática es cambiar el foco del problema,

este pasa de estar enfocado en el/la niño/a-problema a enfocarse sobre el/la niño/a en contexto (Campion, como se citó en Cagigal de Gregorio, 2018), la autora complementa la idea afirmando que desde esta perspectiva se problematiza el significado de la conducta problemática. De esta manera, el objetivo no está puesto en modificar o corregir la conducta disfuncional del estudiante-problema, sino que en "(...) modificar las reglas de interacción, de forma que haya una transformación en todos los componentes del sistema" (Cagigal de Gregorio, 2018, p.357). Cambia así la perspectiva de intervención del contexto educativo a la hora de intervenir en una situación de acoso escolar. No se trabajará únicamente en el cambio de conducta de quienes configuran los roles principales de la problemática, sean estos agresor-víctima, sino que se incluirá como parte del problema las relaciones más próximas de estos con sus entornos. Pueden formar parte de la intervención sus compañeros/as de aula, sus familias y el colectivo docente del centro, cada uno será responsable desde su rol en contribuir a la solución de la problemática. Quién va a delimitar los bordes de los sistemas de acuerdo a su objetivo es el observador-investigador (Baeza y Bertrán, 2014), que en nuestro caso es el psicólogo del centro educativo.

El rol del psicólogo en la educación ha carecido y sigue careciendo de precisión y delimitación (Ossa, 2011). No logra encontrar su espacio dentro del contexto educativo, quedando a disposición de las expectativas que cada institución tiene para su rol (Erausquin, et al., s.f.). Se le atribuye una serie de poderes para responder y atender a las demandas que presentan los centros educativos, lo que provoca que permanezca en el imaginario colectivo la idea que el psicólogo solo debe atender al estudiante problemático y reparar las situaciones de conflictos (Barraza, 2015; Selvini et al., 1990; Vidal, 2007). Selvini et al. (1990) afirman que el rol que ocupa el psicólogo en la educación es el de "mago omnipotente", poseedor de conocimientos que le permiten resolver las demandas que dentro de un institución se presentan, sean estas en relación a su rol como psicólogo o no. Para que esta situación cambie los autores consideran que el psicólogo escolar debe "(...) caracterizar de antemano la relación: definiéndose, especificando sus propios conocimientos y posibilidades, delimitando los ámbitos de intervención y declarando de modo explícito aquello que no sabe, no puede o no tiene la intención de hacer" (Selvini et al., 1990, p.69); la segunda sugerencia es mantener una comunicación clara con el resto de los actores escolares.

Por su parte, Berraza (2015) considera que la actuación del psicólogo escolar debe ser siempre consensuada con los demás actores del sistema, para poder recoger los diferentes puntos de vista implicados en la problemática que se desea abordar. Ya que es necesario la colaboración de todos los actores vinculados en el proceso educativo para lograr cambios significativos (Vidal, 2007). El psicólogo escolar debe priorizar las capacidades individuales dentro de lo grupal, reconociéndolas como fundamentales para el

progreso colectivo, facilitando la toma de decisiones y la resolución de conflictos (Fuks, 2009). Finalmente, considerando la importancia de las emociones y las relaciones interpersonales para el desarrollo de los aprendizajes, la incorporación de estos profesionales al ámbito educativo debería ser un requisito indiscutible para ayudar en la promoción de un adecuado clima escolar (Vidal, 2007).

4.3. Educación en habilidades socioemocionales para la prevención del acoso escolar

El acoso escolar es una problemática que afecta las relaciones interpersonales, pensar en un plan de intervención implica generar estrategias eficaces y duraderas que incidan favorablemente en los modos de relacionarse de las personas.

Las habilidades socioemocionales, consideradas como “(...) un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales” (Bisquerra, 2003, p.30), son un factor clave para la buena convivencia y para el desarrollo de una ciudadanía activa (Mels et al., 2021). Ante eso, Álvarez (2015) afirma que la formación en habilidades socioemocionales es “una ruta próspera para apostarle a la prevención, la mitigación y la solución de una gran parte de los problemas de interacción escolar” (p.154), entendiendo que una inadecuada gestión de las emociones explica el fenómeno de acoso escolar en los centros educativos (Zapata, 2012). El desarrollo de estas habilidades actúa como factor clave para prevenir y reducir el riesgo de que el estudiantado acuda a la violencia como forma de resolución de conflictos. Asimismo, permiten el empoderamiento de estudiantes, disminuyendo las posibilidades de que puedan convertirse en víctima de acoso escolar, favoreciendo el desarrollo de una actitud activa y de no indiferencia ante situaciones de violencia (Álvarez, 2015). Desde una mirada educativa resulta oportuno potenciar las habilidades socioemocionales que se ponen en juego a la hora de hacerle frente al acoso escolar, con el fin de obtener una convivencia saludable y mejora en las relaciones interpersonales.

Las habilidades socioemocionales que participan en las interacciones sociales son varias y están basadas en distintos marcos teóricos, para este trabajo tomaremos los postulados de Mels et al. (2021) y nos centraremos en la *regulación de las emociones* y la *resolución de problemas*, que suponen ciertas competencias específicas que son claves para la convivencia.

4.3.1. La regulación emocional

Dentro de esta categoría está la habilidad para *reconocer las emociones, tanto propias como de los demás*. El conocimiento de las propias emociones (*autoconciencia*

emocional) implica conocer nuestros recursos y nuestras limitaciones internas, permitiendo que podamos reflexionar sobre nuestros actos (Rendón, 2015). Tener autoconciencia emocional es un factor clave para poder tener conciencia de las emociones de los demás y captar el clima emocional de un determinado contexto (Bisquerra, 2003), a su vez, tener conciencia de uno mismo es dirigir la atención a nuestro mundo interior de pensamientos y sentimientos (Goleman y Senge, 2016).

Por su parte, la capacidad de reconocer las emociones ajenas es lo que Goleman (1996) denomina como *empatía*. Esta se encuentra muy ligada a la autoconciencia y autocontrol emocional, en tanto cuanto más abierto estamos en reconocer las propias emociones, es más fácil poder interpretar las emociones de los demás y las causas que las provocan (Rendón, 2015). Las personas empáticas pueden sintonizar con las señales sociales y logran captar las necesidades de las personas (Goleman, 1996), porque no basta con saber cómo piensan o se sienten los demás, también es necesario preocuparnos por estos y estar dispuestos a ayudarlos. Goleman y Senge (2016) afirman que el desarrollo de la empatía en niños, niñas y adolescentes es un factor clave para prevenir que se involucren en situaciones de acoso escolar.

También forman parte de esta categoría la *regulación de las respuestas emocionales* y la capacidad para *expresar las emociones de forma apropiada*. Controlar las propias emociones (autocontrol emocional) es la capacidad de poder manejar las emociones de forma apropiada, para esto se requiere un equilibrio interno entre emoción, cognición y comportamiento (Bisquerra, 2003). En la medida que se logra el conocimiento de las propias emociones se va generando control sobre estas, logrando alcanzar niveles satisfactorios de respuestas ante distintas situaciones sociales. La intensidad de la reacción emocional nos permite ajustarnos adecuadamente a las condiciones del ambiente y sociedad (lo que Mels et al., 2021 denominan la *regulación del ambiente*); el fin entonces es lograr un equilibrio para poder experimentar una emoción de manera apropiada, coherentemente con las circunstancias en que se contextualizan (Rendón, 2015). Goleman (1996) plantea que la finalidad es mantener bajo control las emociones que tienden a ser perturbadoras, de manera que se logre el bienestar emocional.

4.3.2. La resolución de problemas

Pensar en el trabajo de habilidades socioemocionales para la mejora de las convivencias es apuntar a procesos a corto y largo plazo. Es así que cuando el foco es mejorar las relaciones interpersonales, se requiere de recursos socioemocionales que superan la simple regulación de estados emocionales temporales (Mels et al., 2021).

Estos autores consideran que la regulación de problemas exige un *proceso de autodirección*, para esto plantean cuatro pasos para lograr que una situación problema se resuelva adecuadamente. El primer paso es identificar la situación problemática, es decir, tratar de comprender el problema teniendo en cuenta toda la información disponible sobre este. Luego es necesario generar alternativas para solucionar el problema, que consiste en identificar posibles alternativas para resolver el mismo. El tercer paso radica en elegir la opción más adecuada para resolver el problema, y por último se encuentra la implementación, es donde se implementa y verifica la solución (Mels et al., 2021).

Gestionar nuestras relaciones implica entre varias cosas, el poder *manejar conflictos* y saber *comunicarnos asertivamente*. La habilidad para *manejar conflictos* supone poder mediar determinadas situaciones conflictivas, es decir, tener la capacidad para realizar acuerdos y mediar discusiones (Rendón, 2015). Por su parte, la *comunicación asertiva* es “la capacidad para establecer un canal adecuado en donde el mensaje emocional llegue en forma correcta y sea percibido por la otra persona de manera que surta efecto” (Rendón, 2015, p.45), está relacionada con el deseo de intercambiar con otros ideas y sentimientos (Goleman, 1996). Poder expresar nuestros sentimientos, defender nuestros derechos personales y respetar el derecho de los demás, son características propias de la comunicación asertiva (Rendón, 2015).

5. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA DE INTERVENCIÓN

Es evidente la atención que debemos darle al acoso escolar, porque estamos ante un fenómeno que no sólo irrumpe la buena convivencia de los centros educativos, sino que afecta el desarrollo integral de quienes directa o indirectamente forman parte. Es así que, el presente trabajo tiene como objetivo diseñar e implementar un plan de intervención orientado a la prevención del acoso escolar desde la promoción de habilidades socioemocionales de estudiantes, docentes y familiares de estudiantes. El mismo se prevé realizar en una institución educativa de la ciudad de Bella Unión (Artigas), considerando la falta de oportunidades que existe particularmente en esta ciudad para trabajar y desarrollar intervenciones enfocadas al trabajo de temáticas que necesitan ser abordadas, como lo es el acoso escolar. Se buscará una institución que cumpla con determinadas características que faciliten la implementación del proyecto, por ejemplo alguna institución de tiempo extendido, donde las familias ya sean actores partícipes de la institución. El nuevo formato educativo uruguayo denominado María Espínola sería una opción viable para los objetivos que se plantean en dicho proyecto. Esta propuesta educativa procura la participación activa y democrática de todos los actores, sean estos estudiantes, docentes y familias, al mismo tiempo que busca reducir la desigualdad del sistema educativo y mejorar los aprendizajes de

los/as estudiantes, haciendo foco en los sectores de mayor vulnerabilidad educativa y social (ANEP, 2020). Complementariamente se trabajaría con estudiantes de ciclo básico, donde la prevalencia del acoso escolar es más frecuente (Brum y Noya, 2021; Chiarino, 2017).

6. OBJETIVOS

6.1. Objetivo general

Diseñar e implementar un plan de intervención orientado a la prevención del acoso escolar en una institución educativa de la ciudad de Bella Unión (Artigas), desde la promoción de habilidades socioemocionales.

6.2. Objetivos específicos

1. Proponer una intervención orientada a la prevención del acoso escolar que implique a los diversos actores de la comunidad educativa.
2. Concientizar y sensibilizar a estudiantes, colectivo docente y familias sobre el acoso escolar.
3. Promover el desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes, para que puedan ser conscientes de sus emociones y las de los demás, facilitando sus relaciones interpersonales.
4. Fortalecer las estrategias docentes y de familias para prevenir y atender situaciones de acoso escolar.
5. Sistematizar la intervención a los efectos de generar insumos para la institución educativa y su difusión académica.

7. METODOLOGÍA

En base a los aportes del enfoque sistémico se buscará trabajar desde una mirada integral del acoso escolar, incluyendo a la intervención no solo a estudiantes sino que también a docentes y familias. De esta manera se evita caer en lo que Selvini et al. (1990) denomina intervención por señalamiento donde se trabaja con el/la alumno/a problema, y se promueve un cambio de tipo II (Cagigal de Gregorio, 2018). Este cambio se centra en un enfoque interaccional y relacional, modificándose las reglas de interacción para que haya una transformación en todos los componentes del sistema, que en nuestro caso corresponde con la comunidad educativa que se trabajará.

Para poder cumplir con los objetivos planteados se opta por una metodología participativa basada en la realización de talleres. El taller es un dispositivo de trabajo con grupos que busca la producción de aprendizajes y la transformación de una situación, se basa en un trabajo colectivo y dialógico que procura la integración de la teoría y la práctica, considerándose un gran soporte en el proceso educativo (Cano, 2012). Además el taller permite reencontrarse con otros que transitan experiencias similares, reconocerse en el espejo del otro y adquirir nuevas formas de hacer, repensando el accionar de cada uno en un proceso reflexivo que se va construyendo en conjunto (Cambón et al., 2014).

El presente proyecto de intervención está planificado para realizarse durante 12 meses. El diseño metodológico planteado lo divide en tres etapas, cada una con determinados objetivos a cumplir. Si bien existe una planificación de actividades previstas, el calendario se ajustará a las singularidades del centro educativo, y a las necesidades y demandas que surjan en el transcurso de la intervención.

7.1. Primera etapa: ampliación de literatura y acercamiento al campo de trabajo

Esta primera etapa de trabajo consiste en una ampliación de antecedentes y marco conceptual con la evidencia disponible más actualizada. Así como también, el acercamiento y relacionamiento con el campo de trabajo, a través del diálogo con los distintos actores institucionales. El primer encuentro será con los directivos de la institución, donde se presentarán los objetivos de la intervención y se concretarán aspectos formales de la misma. Se hará un recorrido por el centro educativo para conocer y familiarizarse con el mismo, participando en distintos momentos de interacción entre pares, pero también de estos con los adultos referentes de la institución. Esto permitirá que el investigador pueda observar la cotidianidad del centro educativo, esta técnica llamada observación participante consiste en el registro sistemático y confiable de comportamientos o conducta manifiesta, permitiendo una recolección de datos (Hernández et al., 2006). El siguiente paso consiste en invitar a los distintos actores a participar de la intervención. En relación a estudiantes, se pasará aula por aula contando brevemente sobre en qué consiste la intervención y qué objetivos tiene la misma, destacando la importancia de que puedan participar. Por su parte, el acercamiento y presentación con la población docente se realizará en el horario de coordinación docente del centro, se aprovechará la instancia ya que es el momento donde se encuentran reunidos el profesorado de la institución, lugar ideal para contar sobre el proyecto e invitarlos a participar. Por último, la invitación a familiares de estudiantes será una invitación escrita que será enviada a través de estudiantes; asimismo se le pedirá ayuda a la institución para hacer llegar la invitación, por ejemplo en reuniones de padres o en alguna otra ocasión similar.

7.2. Segunda etapa: fortaleciendo el desarrollo de habilidades socioemocionales

Una vez que investigador e institución educativa se hayan familiarizado con el plan de intervención, se dará lugar a la realización de talleres, con el objetivo de trabajar la promoción de las habilidades socioemocionales de la comunidad educativa para prevenir y actuar ante situaciones de acoso escolar. Las actividades planteadas apuntan a fortalecer las dimensiones de *conciencia emocional*, *regulación emocional* y *resolución de problemas*. Se destaca que en el primer encuentro con cada población se les pedirá a cada participante que complete un cuestionario inicial de intervención (ver anexos VIII, IX y X) con el fin de recabar insumos acerca de la situación previa que tiene el centro educativo en relación al acoso escolar.

- **Intervención con estudiantes**

Fase 1: Se empieza dicha instancia recordando los objetivos del proyecto y se dejará un espacio para plantear inquietudes al respecto. El objetivo de esta fase es trabajar la *conciencia emocional* con estudiantes, para esto se realizará la dinámica “Actorazos” (ver anexo I). Esta dinámica consiste en trabajar en grupos para luego representar escénicamente una emoción y una acción sin hablar. Mientras un equipo realiza la actuación, el resto de los equipos observa la escena intentando identificar qué emoción y acción están representando. Para ayudar a la reflexión se les entrega un formulario con preguntas que ayude a sistematizar la observación. Luego de terminar las actuaciones el coordinador abre una instancia de plenario para intercambiar sobre el registro de las observaciones, buscando reflexionar sobre las distintas maneras de expresar las emociones y las distintas lecturas que podemos hacer dependiendo de las circunstancias y el contexto. Un ejemplo de pregunta circular para guiar la discusión puede ser “¿alguna vez les pasó de transmitir algo que no querían? P. ej.: estabas triste pero alguien pensó que estabas enojado” (Mels et al., 2021, p.118), permitiendo abrir un debate colectivo. El cierre de esta fase consiste en generar un espacio para que los y las estudiantes puedan escribir en torno a la propuesta realizada. Con esta dinámica se favorece la expresión e identificación de las emociones, al mismo tiempo que se aprende a vincular elementos gestuales y corporales en las formas de expresión emocional (Mels et al., 2021), porque poder poner en palabras las emociones es un elemento clave para reconocerlas e identificarlas a nivel intra e interpersonal.

Fase 2: En la primera parte se retoma lo trabajado en la fase 1, recordando los principales aspectos. El objetivo de esta fase es trabajar la *regulación emocional* y para esto se realizará la dinámica “Yo pienso que...” (ver anexo II). El conjunto de estas actividades

tienen como objetivo generar un espacio para conocer y problematizar las diferentes ideas sobre violencia, así como también poder tomar distancia de las propias opiniones y escuchar las ideas de los demás (Mels et al., 2021). El taller comienza con una actividad rompehielo, para fomentar un clima cálido en el grupo, seguidamente se pasará a realizar la actividad central del taller “El juicio”. El coordinador forma varios subgrupos repartiendo a cada estudiante un logo identificatorio, algunos estudiantes tendrán un tic verde y otros una cruz roja, deberán agruparse dependiendo el logo que les tocó. El siguiente paso es que el coordinador presente una frase, en la cual cada subgrupo tendrá un tiempo determinado para discutir internamente y proponer argumentos a favor (grupo con los tics) y en contra (grupos con las cruces) en relación a la frase presentada por el coordinador. Un ejemplo de los enunciados sugeridos para el juicio puede ser “*si le contas a la adscripta sos un buchón*” (Mels et al., 2021, p.136). Durante el proceso de esta actividad la clave radica en que el estudiantado no involucre su opinión personal sobre el tema, y se ponga en el lugar del rol que le tocó (a favor/en contra). Una vez que cada subgrupo haya presentado sus argumentos y no quede ninguno más que aportar, el coordinador abre un espacio para que cada estudiante pueda transmitir su opinión personal sobre el tema. Esta actividad promueve el respeto y la escucha hacia las ideas, opiniones y emociones de los demás, nos enseña a reconocer al otro como diferente, lo que Goleman (1996) denomina como *empatía*.

Fase 3: Una vez que se trabajó en relación a la toma de conciencia y la regulación emocional, puede darse el lugar a trabajar sobre la *resolución de problemas*. Dentro de esta habilidad se encuentra la capacidad de *manejo de conflictos* y *comunicación asertiva*, trabajar con foco en estas dimensiones permite poder percibir y comprender a otros, aspecto clave para crear relaciones armoniosas (Goleman y Senge, 2016). Para esto se recurrirá a una dinámica vivencial y posterior intercambio vinculado a los lugares que ocupa una persona en un conflicto de acoso escolar. La dinámica denominada “Aprender en movimiento” (ver anexo III) consta de cuatro momentos que serán explicados brevemente.

El primer momento (preparándonos) consiste en preparar a los/as participantes para el desarrollo de la actividad. El segundo momento (aprendizaje en movimiento) radica en dividir un determinado espacio por zonas de colores (zona gris, zona amarilla, zona roja y zona verde). Cuando los/as estudiantes se encuentran en las diferentes zonas del área de representación, el coordinador menciona distintas frases adjudicando una serie de características a las personas que quedaron ubicadas en las distintas zonas (cada zona de color representa el rol que cada estudiante ocupa en una situación de acoso escolar, víctima, agresor, espectador). Posteriormente el coordinador menciona “*quedarse parados en estos lugares es el problema del bullying*” (Chiarino, 2017, p.154), se aleja y le da la espalda al resto del grupo. En este momento se define el problema, quedarse estancado en un lugar es una decisión individual y por un interjuego colectivo, asimismo la espalda del

coordinador al resto del grupo representa el no accionar de los adultos, tanto del centro educativo como de las familias. De esta manera “este escenario establece de una forma no verbal, una responsabilidad del mantenimiento del problema co-construida. No asociada a una persona en particular, sino que cada persona tiene una parte en sostener el problema o facilitar la resolución” (Chiarino, 2017, p.156). El coordinador vuelve a mirar al resto del grupo y empieza a realizar preguntas al azar a cada participante, dependiendo de la zona de color que se encuentre ubicado. Pregunta de ejemplo a estudiante ubicado en la zona amarilla “¿cómo piensas que se siente quien se encuentra en el lugar gris, cuando te reís de lo que hace quien está en el lugar rojo?” (Chiarino, 2017, p.156), esta técnica (interrogatorio circular) permite poner en juego la *empatía* y los diferentes puntos de vista sobre el problema. Luego de este momento se empieza a transitar desde el problema hacia la solución (Selekman, como se citó en Chiarino, 2017), el coordinador invita a los/as participantes a proponer soluciones para poder moverse del lugar que se encuentran ubicados (gris, rojo, amarillo) a la zona de color verde, “hacer algo para resolver el problema tiene una representación material en moverse desde un lugar a otro” (Chiarino, 2017, p. 158).

El tercer momento (encontrando lo que nos une) se fundamenta en que el coordinador realice la siguiente pregunta, “*imaginen que en esta zona desapareció el problema del bullying totalmente: ¿qué cosas cambiaron?*” (Chiarino, 2017, p. 158), para luego realizar un señalamiento verbal sobre la importancia de mantener relaciones armoniosas y la necesidad de que puedan hablar con sus adultos referentes cuando se encuentran ante un problema que no lo pueden resolver por sus propios medios. Finalmente, el cuarto momento (volviendo al aula) consiste en volver al aula y realizar un intercambio verbal sobre la experiencia realizada, así como también registrar lo vivenciado de manera escrita.

- **Intervención con docentes**

El objetivo de esta intervención es concientizar y fortalecer las estrategias y herramientas docentes a la hora de prevenir y actuar ante situaciones de acoso escolar. Procurando que reflexionen sobre sus propias acciones mediante la *escucha activa* y la *empatía*, no minimizando los pedidos de ayuda de estudiantes ante un problema. Se espera a su vez, que el colectivo docente sea un referente en los modos de relacionamiento interpersonales.

Fase 1: Presentación mutua entre coordinador y participantes. Luego se presentarán nuevamente los objetivos de la intervención y cómo se trabajará a lo largo de los talleres. Será una instancia para conocer las inquietudes, interrogantes y representaciones en

relación a la problemática, promoviendo la *autoconciencia* de sus propias percepciones. Asimismo, podrán desarrollar la *escucha activa* y la *empatía* a través del intercambio de ideas entre colegas de trabajo.

Para esta instancia se trabajará en subgrupos, cada docente recibirá una tarjeta de color, luego se les pedirá que se agrupen de acuerdo a los colores de las tarjetas, permitiendo que se formen subgrupos heterogéneos de trabajo. La actividad denominada para este trabajo como “¿Qué sé sobre el acoso escolar?” es una adaptación de una propuesta presentada por Cerezo (2002). Consiste en que describan cuando un incidente puede ser calificado de acoso escolar y cuando no, para facilitar la reflexión se recurrirá a un cuestionario (ver anexo IV) donde se plantea distintas situaciones, su trabajo será clasificarlas en verdadero (V), si consideran que es una situación de acoso escolar, o falso (F), si consideran que no lo es. Para finalizar, cada subgrupo deberá realizar a nivel plenario una puesta en común del cuestionario realizado, para que todos los subgrupos discutan las diferencias y semejanzas en la percepción de las situaciones de acoso escolar. A su vez, tendrán que buscar una situación en la que todos hayan estado de acuerdo que es una situación de acoso escolar, fundamentar el por qué y plantear posibles estrategias de abordaje de la situación.

Fase 2: Recordar grupalmente lo trabajado en la fase 1. Luego realizar una actividad de apertura para generar un clima amigable de trabajo. La dinámica central para esta instancia se llama “Siento, pienso y actúo” (ver anexo V) y tiene como objetivo trabajar la *regulación emocional*, problematizando acerca de los elementos que intervienen en la *toma de decisiones* de situaciones específicas. Esta actividad es una adaptación de una actividad propuesta en “Siento luego aprendo” de Gurises Unidos y ReachingU (2018). Se abordará la importancia de la *toma de decisiones* consciente y responsable, para esto, se trabajará con foco en tres ejes: sentimientos, pensamientos y acciones.

Primeramente se presentan diferentes situaciones representadas a través de algún recurso audiovisual, imágenes o sonidos, para luego intercambiar colectivamente que siente, piensa y acción toma cada participante respecto al recurso presentado. A modo de ejemplo se identifica la situación: “(...) *siento la sirena de una ambulancia cerca de mi casa. ¿Qué siento?, ¿qué pienso?, ¿qué hago?*” (Gurises Unidos y ReachingU, 2018, p.44). Luego de un determinado tiempo la dinámica se modifica, se presentará a través de imágenes distintas situaciones de acoso escolar (ver anexo VI) para intercambiar que siente, piensa y acción toma cada participante ante la situación presentada. A modo de cierre, el coordinador empezará el intercambio colectivo hablando sobre cómo el manejo de nuestras emociones influye en lo que pensamos y en nuestro accionar, y en la necesidad de conocer nuestras propias emociones (*conciencia emocional*) para lograr un control adecuado de las mismas

(*regulación emocional*). Esto nos permitirá poder interpretar los acontecimientos que vivimos cuando nos enfrentamos a cada situación (Gurises Unidos y ReachingU, 2018).

- **Intervención con familiares de estudiantes**

El objetivo de intervenir con los familiares de estudiantes es concientizar y sensibilizar a las familias sobre el acoso escolar, sus consecuencias y sus posibles indicadores, para fortalecer la detección temprana del mismo. Manifestando la importancia de crear vínculos de confianza, seguridad y comunicación clara con niños, niñas y adolescentes, pero también con los adultos de la institución educativa.

Fase 1: Presentar brevemente los objetivos del proyecto y realizar una dinámica de presentación, con el fin que se conozcan mejor coordinador y participantes. Se continuará con una actividad de apertura para generar un buen clima de trabajo. Esta instancia tiene como objetivo recuperar experiencias y percepciones de las familias, para generar un espacio de escucha y retroalimentación entre participantes. Para esto se pondrá sobre una mesa distintas tarjetas con posibles soluciones a las viñetas que serán presentadas por el coordinador. Tanto las viñetas como las tarjetas harán énfasis en posibles acciones que pueden tomar las familias como adultos referentes. Luego cada participante deberá comentar porque la elección de la tarjeta elegida, así se facilitará una discusión grupal sobre las distintas acciones que suelen tomar con sus hijos/as y problematizar sobre su accionar. El cierre de este espacio será invitarlos a seguir pensando y problematizando desde su rol en cómo ayudar a la prevención del acoso escolar.

Fase 2: Recordar brevemente lo trabajado en la fase 1. Luego de una actividad apertura, se enfatizará en los distintos indicadores de acoso escolar para ayudar a la detección temprana. Seguidamente se trabajará en la importancia que tienen las familias en la vida de niños, niñas y adolescentes, y en el rol fundamental que cumplen en la prevención de la problemática, nombrando los distintos recursos que poseen para incidir favorablemente en los modos de relacionamientos de sus hijos e hijas. El cierre de esta etapa consiste en reflexionar grupalmente sobre posibles estrategias y acciones a implementar con el fin de contribuir a la prevención del acoso escolar y al bienestar de los/as estudiantes. Asimismo, se enfatizará en la importancia que exista un trabajo en conjunto entre familias y centro educativo para resolución de determinados conflictos.

7.3. Tercera etapa: evaluación y devolución de lo trabajado a la comunidad educativa

Uno de los objetivos de esta etapa es planificar y concretar el desarrollo de un último encuentro con quiénes fueron protagonistas de las intervenciones. El objetivo de este

encuentro es dar un cierre a las instancias de intervenciones juntando a las poblaciones que participaron de las mismas. Se buscará que sea un espacio de reflexión y de retroalimentación mutua, para que todos puedan tener una implicación con la totalidad del proyecto. Complementariamente, se realizará una dinámica final denominada “Aportando a la prevención del acoso escolar” (ver anexo VII). El coordinador le entregará a cada participante 3 tarjetas de colores (azul, amarillo y verde) donde tendrán que escribir en cada tarjeta una palabra o frase en relación a lo trabajado. En la tarjeta azul: las resonancias que quedaron a partir de los talleres; en la tarjeta amarilla: un mensaje que aportarían para la prevención del acoso escolar; y en la tarjeta verde: nombrar una habilidad socioemocional que sirva para la prevención del acoso escolar. Luego cada participante tendrá que pasar a pegar sus tarjetas (solamente las tarjetas amarillas y verdes, la tarjeta azul es un recurso para el coordinador) en un papelógrafo que será colgado en las carteleras de la institución a la vista de todos los actores institucionales, como devolución de lo trabajado durante los encuentros. Finalmente, se le pedirá a cada participante que complete un cuestionario de cierre de intervención (ver anexo XI).

Otro de los objetivos de esta etapa consiste en la evaluación del proyecto. Ésta estará sujeta al estudio y comparación entre cuestionario inicial y final de intervención, también al registro realizado durante el transcurso de los encuentros que quedó registro en el cuaderno de observación. Se le suma a estos recursos la observación directa por parte del coordinador con quienes participaron, es decir, si logra ver cambios significativos de comportamientos. Una vez que estos recursos metodológicos hayan sido analizados y exista una evaluación final del proyecto, se le hará llegar a la institución educativa un registro con los resultados y conclusiones del presente proyecto de intervención, como agradecimiento y devolución de lo trabajado.

8. CONSIDERACIONES ÉTICAS

Dicho proyecto será primeramente enviado al Consejo de Educación Secundaria (CES) para su correspondiente evaluación y aprobación. Consecuentemente se presentará el mismo a los directivos de la institución educativa que se llevará a cabo, para el debido consentimiento por parte de la institución. En el marco de los derechos humanos, para la sistematización de la experiencia se considerarán aspectos éticos estipulados en la Ley de Protección de Datos Personales (Uruguay, Ley N°18.331, 2008) y en el Decreto N° 158/019 (Uruguay, 2019). Asimismo, se considerarán los principios de ética profesional establecidos en el Código de Ética Profesional del Psicólogo (Universidad de la República et al., 2001).

Se le entregará a cada participante un documento donde se garantice el acceso a la información necesaria sobre el proyecto, así como el debido consentimiento/asentimiento

informado, donde se declara la libre participación de cada uno y el consentimiento de utilizar sus datos solo y únicamente con fines investigativos que requiera el trabajo. La participación de estudiantes menores de edad será bajo asentimiento informado de los/as adolescentes y consentimiento informado de sus tutores, respetando el principio de autonomía progresiva.

Se trabajará considerando la sensibilidad de la temática. Durante el proceso de trabajo se dará lugar a la escucha y se preguntará por posibles malestares surgidos a partir de la intervención. Ante la posibilidad de que algún participante sienta algún tipo de malestar, se hará un seguimiento y se evaluará la situación para derivarlo a un espacio adecuado de abordaje. Asimismo, considerando el formato educativo de elección para la implementación del proyecto, estará a disposición un equipo multidisciplinario de trabajo. Se señala que si bien el caso será derivado se hará un seguimiento de la situación. Por último, se le enviará a la institución educativa los resultados y conclusiones que se obtuvieron a partir de la intervención realizada.

9. CRONOGRAMA

Actividades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<i>Revisión de literatura</i>												
<i>Solicitud aval al CES</i>												
<i>Solicitud aval a la institución educativa</i>												
<i>Acercamiento al campo y registro de observación</i>												
<i>Presentación de la propuesta de invitación a participantes</i>												
<i>Intervención con estudiantes</i>												
<i>Intervención con docentes</i>												

<i>Intervención con familias</i>												
<i>Actividad cierre con las 3 poblaciones</i>												
<i>Evaluación del proyecto</i>												
<i>Devolución. Entrega de registro escrito a la institución</i>												
<i>Difusión académica</i>												

10. RESULTADOS ESPERADOS

El presente proyecto de intervención trae una nueva mirada de abordaje del acoso escolar, planteando un camino posible de prevención del mismo, basado en el fortalecimiento socioemocional. A su vez, se busca ayudar a la prevención de la problemática y al bienestar institucional de un centro educativo de la ciudad de Bella Unión (Artigas), desde la promoción de habilidades socioemocionales de estudiantes, docentes y familiares de estudiantes. Se pretende concientizar y sensibilizar a estas poblaciones sobre el acoso escolar y remarcar la importancia de su rol para ayudar a la prevención de la problemática. Para cumplir con los objetivos, las actividades propuestas están pensadas para promover la reflexión activa de cada participante, problematizando el rol que ha tenido hasta ahora dentro de la problemática pero también para empoderar su futuro accionar, brindándoles las herramientas necesarias para que puedan intervenir pro-socialmente. Por último, considerando la escasez de investigaciones sobre la temática en Uruguay, con el presente proyecto se busca seguir aportando académicamente sobre la temática y generar insumos sistematizados a nivel Nacional. Para esto, se publicará la sistematización de la experiencia y sus respectivos resultados en una revista científica arbitrada, para que sirvan y ayuden a la creación de futuras investigaciones.

11. REFERENCIAS

- Administración Nacional de Educación Pública. (2015). *Mapa de ruta de promoción de la convivencia para instituciones de educación media*. Montevideo: Autor. Recuperado de https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/DSGH/formacion/documentos/mapa_ruta_promocin_de_la_convivencia_mayo_2015.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública. (2020). *Centros educativos Maria Espinola*. Montevideo: Autor. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2021/campanas/Fundamentos%20de%20la%20propuesta%20Centros%20Mari%CC%81a%20Espinola.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2021). *Orientaciones generales sobre aspectos Socioemocionales -Psicoafectivos en el proceso de inicio del ciclo educativo 2021*. Montevideo: Autor. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/162021>
- Álvarez, J. (2015). Bullying escolar y regulación emocional. En M. Rendón, O. Cuadros, B. Hernández, D. Monterrosa, A. Holguín, L. Cano, ... A. Ortiz, *Las competencias socioemocionales en el contexto escolar* (141-157). Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Maria_Rendon_Uribe/publication/303383354_Las_competencias_socioemocionales_en_el_contexto_escolar/links/606e319b4585150fe98fe6a9/Las-competencias-socioemocionales-en-el-contexto-escolar.pdf
- Aristimuño, A. y Noya, J. (2015). La convivencia escolar y el fenómeno del bullying en la enseñanza secundaria de Uruguay: Un estudio de caso. *Páginas de Educación*, 8(2), 201-224. Recuperado de <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/691>
- Armero, P., Bernardino, B. y Bonet, C. (2011). Acoso escolar. *Pediatría Atención Primaria*, 13(52), 661-670. Recuperado de <https://pap.es/articulo/11625/acoso-escolar>
- Baeza, S. (2008). Los adolescentes, los adultos y las instituciones. *Aprendizaje Hoy*, (70), 19-32.

- Baeza, S. (2009). *Funcionamiento y clima sociorrelacional del aula: Una perspectiva sistémica: una escala sistémica de observación de clases (ESOC)*. Buenos Aires: Aprendizaje Hoy.
- Baeza, S. y Bertrán, A. (2013). *Nuevas familias, nuevos alumnos, nuevas escuelas: Un GPS para el camino*. Buenos Aires: Proyecto Cepa.
- Barraza, R. (2015). Perspectivas acerca del rol del psicólogo educacional: Propuesta orientadora de su actuación en el ámbito escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-21. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.21070>
- Beares, R. (2016). Desafíos de la formación docente en Uruguay frente a la democratización de la educación media. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, (10), 126-138. Recuperado de <https://www.saece.com.ar/relec/numero10.php>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Brum, S. y Noya, J. (2021). *Acoso escolar en Uruguay: Informe de estado de situación*. Montevideo: UNICEF. Recuperado de <https://www.unicef.org/uruguay/informes/acoso-escolar-en-uruguay>
- Cajigal de Gregorio, V. (2018). La intervención sistémica en el contexto escolar. En A. Moreno (Ed.), *La práctica de la terapia sistémica* (343-372). Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Cajigas de Segredo, N., Kahan, E., Luzardo, M., Najson, S., Ugo, C. y Zamalvide, G. (2006). Agresión entre pares (bullying) en un centro educativo de Montevideo: estudio de las frecuencias de los estudiantes de mayor riesgo. *Revista Médica del Uruguay*, 22(2), 143-151. Recuperado de <https://revista.rmu.org.uy/ojsrmu311/index.php/rmu/article/view/774>

- Cámara de Representantes. (2016). *Acoso, hostigamiento o "bullying" en instituciones de enseñanza* [Proyecto de ley]. Recuperado de <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/ficha-asunto/131177>
- Cámara de Representantes. (2016). *Erradicación de la violencia entre niños y adolescentes* [Proyecto de ley]. Recuperado de <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/ficha-asunto/131238>
- Cambón, V., Etchebehere, G. y Silva, P. (2014). De cierres y apertura: Acompañando procesos. *Didáctica Inicial*, 1(4), 34-41.
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), 22-52. Recuperado de <https://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/RELMECSv02n02a03>
- Carbonell, N., Cerezo, F., Sánchez, S., Méndez, I. y Ruiz, C. (2019). Programa de convivencia e inteligencia emocional en Educación Secundaria. *Revista Creatividad y Sociedad*, (29), 62-82. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/330728808_Creatividad_y_Sociedad_Creatividad_y_emociones
- Castro, A. (2006). Alfabetización emocional: La deuda de enseñar a vivir con los demás. *Revista Iberoamericana De Educación*, 37(6), 1-16. <https://doi.org/10.35362/rie3762682>
- Cerezo, F. (2002). *Conductas agresivas en la edad escolar: Aproximación teórica y metodológica. Propuesta de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Chiarino, N. (2017). *Otra mirada a la problemática bullying. Aportes desde el enfoque sistémico. Estudio de caso en un liceo de Montevideo* (Tesis de maestría, Universidad de la República, Montevideo). <https://hdl.handle.net/20.500.12008/18172>
- Coll, C. (1999). Algunos desafíos de la educación básica en el umbral del nuevo milenio. *Perfiles Educativos*, (84), Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208402>

- Cornejo, R. y Redondo, M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, (15), 11-52. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501501>
- Da Silva, J., De Olivera, W., Carlos, D., Da Silva, E., Rosário, R. y Lossi, M. (2018). Intervention in social skills and bullying. [Intervención en habilidades sociales y acoso escolar]. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71(3), 1085-1091. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0151>
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, (10), 77-89. Recuperado de <https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/view/98>
- Di Lorenzo, M. (2012). Nuevas formas de violencia entre pares: del bullying al cyberbullying. *Revista Médica del Uruguay*, 28(1), 48-53. Recuperado de <https://revista.rmu.org.uy/ojsrmu311/index.php/rmu/article/view/362>
- Eurasquin, C., Bur, R. y Rodenas, A. (s.f.). *Tensiones que atraviesan la inserción de los psicólogos en las instituciones educativas*. Material inédito. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología.
- Freitas, M. y Gelpi, G. (2017). El acoso escolar entre pares en la adolescencia desde una perspectiva de derechos humanos. En M. J. Pimienta y E. Viera, *Psicología de la salud: Avances y desafíos* (103-110). Montevideo: Psicolibros Universitario.
- Fuks, S. (2009). FSPC: La facilitación sistémica de procesos colectivos. "Artesanía de contextos" focalizada en la promoción de la creatividad y de los procesos participativos en grupos, comunidades y redes. *Revista IRICE*, (20), 63-76. Recuperado de <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/v20n20a07>
- Gelpi, G. (2019). Ser víctima de bullying homofóbico en Uruguay: Las voces de varones adolescentes de Montevideo. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(14), 65-82. <https://doi.org/10.35305/rece.v1i14.406>

- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Buenos aires: Vergara.
- Goleman, D. y Senge, P. (2016). *Triple Focus: Un nuevo acercamiento a la educación*. Barcelona: Ediciones B.
- Gurises Unidos y ReachingU. (2018). *Siento luego aprendo: Un modelo de intervención en educación emocional*. Montevideo: Rojo. Recuperado de <https://gurisesunidos.org.uy/proyecto/siento-luego-aprendo/#:~:text=La%20formaci%C3%B3n%20se%20realiza%20en,cual%20fue%20publicada%20en%202018>.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrera, M., Lagos, A., Villota, Y., Pantoja, D. y Figueroa, M. (2021). Parceros: Un programa para la prevención e intervención del acoso escolar (bullying) en Colombia. *Revista Boletín Redipe*, 10(12), 360–378. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i12.1595>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2019). *Aristas: Marco de habilidades socioemocionales en tercero de educación media*. Montevideo: Autor. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-de-habilidades-socioemocionales-en-tercero-de-educacion-media.pdf>
- Krug, E., Dahlberg, L., Mercy, J., Zwi, A. y Lozano, R. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, D.C: Organización Mundial de la Salud. Recuperado de <https://iris.paho.org/handle/10665.2/725>
- Lampis. L. (2013). *Tratado de semiótica sistémica*. Sevilla: Alfar.
- López, O. (1998). El paradigma de la complejidad en Edgar Morin. *Revista Departamento de Ciencias*, 98-114. Recuperado de <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/20469>
- Mels, C., Cuevasanta, D., Lagoa, L., y Collazzi, G. (2021). *PICA Herramientas para el abordaje de la convivencia: Reflexiones y estrategias para trabajar la convivencia en espacios educativos*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay. Recuperado de <https://hdl.handle.net/10895/1546>

- Núñez, F., Rovella, M., Tamaro, Y., Zabala, C., Zunino, C. y Gutiérrez, S. (2020). Caracterización del acoso escolar en niños de 9 a 11 años asistidos en un prestador público y uno privado en Montevideo. *Archivos de Pediatría del Uruguay*, (90), 4-11. Recuperado de <https://www.sup.org.uy/volumen-91-suplemento-2/>
- Organización de las Naciones Unidas. (2016). *Promoción y protección de los derechos del niño: Protección de los niños contra el acoso*. (Tema 65 a.). Recuperado de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2016/10749.pdf>
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *School violence and bullying: Global status and trends, drivers and consequences*. [Violencia escolar y acoso escolar: estado y tendencias globales, impulsores y consecuencias]. Paris: Autor. Recuperado de https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5805_d_BULLYING_UNESCO.pdf
- Ortega, R. (1997). El proyecto sevilla anti-violencia escolar: Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, (313), 143-158. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1997/re313/re313-07.html>
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto sevilla anti-violencia escolar (SAVE). *Revista de Educación*, (324), 253-270. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2001/re324/re324-17.html>
- Ortegon, R., Aguarón, O. y Torrella, L. (2018). Programa PDA BULLYING, una propuesta de buenas prácticas para superar el acoso escolar. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, (49), 115-126. Recuperado de <http://ambitsaaf.cat/article/view/736>
- Ossa, C. (2011). El rol del psicólogo educacional: La transición desde el paradigma de la simplicidad al paradigma de la complejidad. *Revista Pequeña*, 1(1), 72-82. Recuperado de <https://revistas.ubiobio.cl/index.php/RP/article/view/1820>

- Polo del Río, M., León del Barco, B. y Gozalo, M. (2013). Perfiles de la dinámica bullying y clima de convivencia en el aula. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 135-144. Recuperado de <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/316>
- Rendón, M. (2015). Consideraciones acerca de las competencias socioemocionales. En M. Rendón, O. Cuadros, B. Hernández, D. Monterrosa, A. Holguín, L. Cano, ... A. Ortiz, *Las competencias socioemocionales en el contexto escolar* (27-52). Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Maria_Rendon_Uribe/publication/303383354_Las_competencias_socioemocionales_en_el_contexto_escolar/links/606e319b4585150fe98fe6a9/Las-competencias-socioemocionales-en-el-contexto-escolar.pdf
- Rodríguez, E., Grilli, J. y Rodríguez, S. (2020). Formación de profesores en Uruguay: Tensiones y desafíos en el proceso de transición hacia un modelo universitario de la formación docente. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 12(23), 99-114. <https://doi.org/10.31639/rbpf.v12i23.293>
- Román, M. y Murillo, J. (2011). América Latina: Violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Review CEPAL*, (104), 37-54. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11362/11458>
- Romero, A., Pick, S., De la Parra, A. y Givaudan, M. (2010). Evaluación del impacto de un programa de prevención de violencia en adolescentes. *Revista Interamericana de Psicología*, 44(2), 203-212. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420641001>
- Selvini, M., Cirillo, S., D' Etorre, L., Garbellini, M., Ghezzi, D., Lerma, M., ... Nichele, M. (1990). *El mago sin magia: Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Treviño, E., Place, K., y Gempp, R. (2013). *Análisis del clima escolar: ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?*. Santiago: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243050>
- Trianes, M. y Muñoz, A. (1997). Prevención de la violencia en la escuela: Una línea de intervención. *Revista de Educación*, (313), 121-142. Recuperado de

<https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1997/re313/re313-06.html>

Universidad de la República, Facultad de Psicología. (2015). 1er Censo Nacional en Psicología: Uruguay 2014. Montevideo: Autor. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-salud-publica/datos-y-estadisticas/datos/primer-censo-nacional-psicologia-2014>

Universidad de la República, Facultad de Psicología, Universidad Católica del Uruguay, Facultad de Psicología, Sociedad de Psicología y Coordinadora de Psicólogos del Uruguay. (2001). *Código de ética profesional del psicólogo* [Documento de trabajo]. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12008/21679>

Uruguay. (2004, setiembre 14). Ley n° 17.823: Código de la Niñez y la Adolescencia. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/codigo-ninez-adolescencia/17823-2004>

Uruguay. (2008, agosto 18). Ley n° 18.331: Ley de protección de datos personales. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18331-2008/9>

Uruguay. (2009, enero 16). Ley n° 18.437: Ley general de educación. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Uruguay. (2013, julio 2). Ley n° 19.098: Declaración de interés nacional. Confección de protocolo de prevención, detección e intervención de maltratos en cualquier centro educativo. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19098-2013>

Uruguay. (2019, junio 12). Decreto n° 158/019: Aprobación del proyecto elaborado por la comisión nacional de ética en investigación vinculada a la dirección general de la salud, referida a la investigación en seres humanos. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/158-2019>

Valdés, A. y Martínez, E. (2014). Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundaria. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3), 447-457. <https://doi.org/10.12804/apl32.03.2014.07>

Vidal, J.P. (2007). *Aportes del psicólogo educacional a los establecimientos educativos*. Santiago: Universidad de Chile. Recuperado de <https://educrea.cl/aportes-del-psicologo-educacional-los-establecimientos-educativos/>

Viscardi, N. (2003). Enfrentando la violencia en las escuelas: Un Informe de Uruguay. En Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Violência na escola: América Latina e Caribe* (pp. 153-208). Brasília: Autor. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000130874?posInSet=1&queryId=0e13a5a2-8247-473c-bdff-e92b164ff99a>

Viscardi, N. y Alonso, N. (2013). Gramática(s) de la convivencia: Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/gram-ticas-convivencia>

Zapata, L. (2012). Educación emocional: Acción para la convivencia en la escuela y prevención del bullying. En L. Benites, J. Carozzo, V. Horna, L. Palomino, C. Salgado, C. Uribe, y L. Zapata, *Bullying y convivencia en la escuela: Aspectos conceptuales, aplicativos y de investigación* (pp. 105-105). Lima: Impresiones y Empastes. Recuperado de [https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/BFCC8C4738EB5C9C0525802E007850AB/\\$FILE/Libro_Bullying_y_convivencia_en_la_Escuela.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/BFCC8C4738EB5C9C0525802E007850AB/$FILE/Libro_Bullying_y_convivencia_en_la_Escuela.pdf)

12. ANEXOS

I - Dinámica estudiantes: “Actorazos”

- **Materiales:** Tarjetas con nombres de emociones y acciones, colocados en 2 bolsas u otro recipiente. Formulario para observadores. Espacio amplio para dramatizaciones.

-Tomado de: Mels, C., Cuevasanta, D., Lagoa, L., y Collazzi, G. (2021). *PICA Herramientas para el abordaje de la convivencia: Reflexiones y estrategias para trabajar la convivencia en espacios educativos*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.

II - Dinámica estudiantes: “Yo pienso que...”

- **Materiales:** Logos diferenciales (tic y cruz). Carteles con las frases disparadoras. Espacio amplio para hacer una ronda.

-Tomado de: Mels, C., Cuevasanta, D., Lagoa, L., y Collazzi, G. (2021). *PICA Herramientas para el abordaje de la convivencia: Reflexiones y estrategias para trabajar la convivencia en espacios educativos*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.

III - Dinámica estudiantes: “Aprender en movimiento”

- **Materiales:** Espacio amplio para realizar la dinámica. Hojas de colores. Hojas impresas con emoticones. Recurso para sistematizar de forma escrita las vivencias.

-Tomado de Chiarino, N. (2017). *Otra mirada a la problemática bullying. Aportes desde el enfoque sistémico. Estudio de caso en un liceo de Montevideo* (Tesis de maestría, Universidad de la República, Montevideo)

IV - Dinámica docente: “¿Qué sé sobre el acoso escolar?”

Situación	Valoración (V o F)
Cada vez que Juani pasa por delante de Sara, ésta le tira del pelo.	
Juan da patadas a la cartera de Luis, que está en el suelo.	
Tania y Susana no dejan a Raquel jugar con ellas.	
Los padres de Dani le pegan. Mario se lo cuenta a toda la clase.	
Rosa y Paula rehúsan hablar a Gloria durante una semana.	
Juan le dice a Toni que si no le da dinero le dará una paliza.	
Pedro le dice a Teo que si no hace todo lo que él le dice le dirá a los profesores que fue él quien tiró la pelota por la ventana.	
Tina sabe que Fátima tiene miedo a las arañas y le pone una en el pelo.	
Un grupo de chicas le quemó el pelo a Zaira porque les caía mal.	
Sara y su familia son testigos de Jehová. Un compañero se burla de ella llamándola “gitana ladrona”	
José tiene una discapacidad y no puede controlar sus movimientos: le dan espasmos cuando se mueve. Sus compañeros lo imitan y se burlan de él.	
Delia no para de decirle a Susana que se ponga desodorante.	
Javier le ha puesto un mote a Tara. Ahora todos la llaman así.	
Víctor escupe en el frasco de Luis y lo obliga a beberlo.	
David pasa todo el recreo persiguiendo a Simón y dándole golpes en el brazo a pesar de que Simón pide que lo dejen solo.	
Un grupo de chicos mayores no deja jugar a nadie al fútbol y siempre les quitan el balón a los pequeños.	
Cada vez que Ramón anda por la clase, un grupo de alumnos se ríe y susurra.	

-Tomado de: Cerezo, F. (2002). *Conductas agresivas en la edad escolar: Aproximación teórica y metodológica. Propuesta de intervención*. Madrid: Pirámide.

V - Dinámica docente: “Siento, pienso, actuo”

- **Materiales:** Dispositivo electrónico para reproducir el recurso audiovisual, el sonido o la imagen.

-Tomado de: Gurises Unidos y ReachingU. (2018). *Siento luego aprendo: Un modelo de intervención en educación emocional*. Montevideo: Rojo.

VI - Dinámica docente: Complementación a la propuesta “Siento, pienso, actuo”

<p><i>¿Qué siento, qué pienso, qué hago cuando veo una situación de acoso escolar en el centro educativo?</i></p>	
<p><i>¿Qué siento, qué pienso, qué hago cuando escucho que un estudiante es agredido fuera de la institución educativa?</i></p>	
<p><i>¿Qué siento, qué pienso, qué hago cuando veo a otro/a docente en una situación que no puede resolver?</i></p>	
<p><i>¿Qué siento, qué pienso, qué hago cuando la familia de un estudiante me dice que su hijo/a es víctima de acoso escolar?</i></p>	

VII - Dinámica de cierre: “Aportando a la prevención del acoso escolar”

¿Qué resonancias te quedaron a partir de los talleres?

¿Qué mensaje aportarías para la prevención del acoso escolar?

Nombra una habilidad socioemocional que sirva para la prevención del acoso escolar

VIII - Modelo de cuestionario inicial de intervención para docentes

Proyecto: Una perspectiva integral del acoso escolar. Fortaleciendo el desarrollo socioemocional en una institución de Educación Media Básica de la ciudad de Bella Unión (Artigas)

Cuestionario docente

Nombre:

Materia que dicta:

1) ¿Qué entiende por acoso escolar (bullying)?

2) En la institución que trabaja, ¿considera que existe este tipo de conflicto? Si ___ No ___

3) En las últimas semanas, ¿ha vivenciado una situación de estas en el centro? Si ___ No ___

4) Puede describir qué sentimientos o emociones despertó en usted la misma...

5) ¿Considera que estas situaciones afectan su trabajo a la hora de enseñar? Si ___ No ___

¿Por qué? _____

6) ¿Cuál cree que es la causa para que ocurra acoso escolar en los centros educativos?

7) Desde su rol docente, ¿qué puede hacer para ayudar a la prevención de la problemática?

8) Durante los talleres, ¿hay algún punto específico sobre acoso escolar que le gustaría trabajar?

IX - Modelo de cuestionario inicial de intervención para familiares de estudiantes

Proyecto: Una perspectiva integral del acoso escolar. Fortaleciendo el desarrollo socioemocional en una institución de Educación Media Básica de la ciudad de Bella

Unión (Artigas)

Cuestionario familias

Sexo: Mujer ___ Hombre ___ Otro ___

1) ¿Qué entiende por acoso escolar (bullying)?

2) ¿Sabe si este tipo de situaciones ocurre en esta institución? Si ___ No ___

3) En caso de que sí, ¿cómo lo sabe?

Me lo contó mi hijo/a ___

Me lo informo un docente ___

Me lo informo otro padre ___

Se comenta en el barrio ___

Otra opción ___ ¿Cuál? _____

4) ¿Siente que estas situaciones afectan el aprendizaje de los/las estudiantes? Si ___ No ___

¿Por qué? _____

5) ¿Es un tema conversado a nivel familiar? Si ___ No ___

¿De qué manera? _____

6) ¿Cuál cree que es la causa para que ocurra acoso escolar en los centros educativos?

7) Desde su rol de adulto, ¿qué puede hacer para ayudar a la prevención de la problemática?

8) Durante los talleres, ¿hay algún punto específico sobre acoso escolar que le gustaría trabajar? _____

X - Modelo de cuestionario inicial de intervención para estudiantes

Proyecto: Una perspectiva integral del acoso escolar. Fortaleciendo el desarrollo socioemocional en una institución de Educación Media Básica de la ciudad de Bella

Unión (Artigas)

Cuestionario estudiantes

Nombre (opcional): _____

Edad: _____

Grupo: _____

1) ¿Sabes qué es acoso escolar? (Elige una opción)

a. Si. Explica

b. No.

2) Si contestaste que sí, ¿sabes cuales son los tipos de acoso escolar? (Elige una opción)

a. Si. ¿Cuáles?

b. No.

3) ¿Esto sucede en esta institución? (Elige una opción)

a. Siempre

b. Muchas veces

c. Pocas veces

d. Nunca

4) ¿Dónde ocurre con más frecuencia estos episodios? (Puedes elegir más de una opción)

a. Salón

b. Patio

c. Pasillos

d. Baños

e. Redes sociales (Facebook, Instagram u otra)

f. Otro lugar/medio. ¿Dónde? _____

5) ¿Qué sueles hacer cuando ves este tipo de conflicto?

6) Y tú, ¿has sido parte alguna vez de este tipo de conflictos? Explicame la situación...

7) ¿Qué sentimientos y emociones despiertan en tí estas situaciones?

8) ¿Cuál crees que es la mejor forma de resolverlas?

9) ¿A quién le corresponde actuar para que esto no siga ocurriendo?

10) Y tú, ¿qué puedes hacer para ayudar a que esto no siga ocurriendo?

11) Durante los talleres, ¿hay algún punto específico sobre acoso escolar que te gustaría trabajar?

XI - Modelo de cuestionario final de intervención

Este modelo de cuestionario es genérico y será adaptado a cada población participante.

(Espacio para datos personales)

1) ¿El taller logró cumplir con sus expectativas? (Elige una opción)

- a. Si.
- b. No.
- c. Más o menos. ¿Por qué? _____

2) ¿Fue el coordinador claro con sus explicaciones y preguntas? (Elige una opción)

- a. Si.
- b. No.
- c. Más o menos. ¿Por qué? _____

3) ¿Le interesó la temática y cómo se trabajó? (Elige una opción)

- a. Si.
- b. No.
- c. Más o menos. ¿Por qué? _____

4) ¿Considera que las actividades realizadas fueron de ayuda para comprender la temática?

(Elige una opción)

- a. Si.
- b. No.
- c. Más o menos. ¿Por qué? _____

5) Durante los talleres, ¿te sentiste escuchado y comprendido? Cuéntame...

6) Durante los talleres, ¿recordaste alguna situación de violencia que hayas vivido? ¿Qué sentimientos y emociones despertó en tí la situación?

7) Si el día de mañana ves una situación de acoso escolar, ¿te sientes preparado para intervenir o pedir ayuda a quién corresponda?

8) ¿Te gustaría que en este centro educativo hubiera más instancias para trabajar esta temática?

- a. Si
- b. No
- c. No sé

9) Si contestaste que sí, ¿de qué manera te gustaría que fuera trabajado? Cuéntame nuevas propuestas...

10) Opiniones sobre el taller...

¡Muchas gracias por su participación!